

Cleber Bianchessi
Organizador

EDUCAÇÃO NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

Ensino, Diálogos e Perspectivas

– Volume 2 –



EDUCAÇÃO NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

Ensino, Diálogos e Perspectivas – Vol. 2





AVALIAÇÃO, PARECER E REVISÃO POR PARES

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Maria Alice Benevidez CRB-1/5889

E26	Educação no contexto contemporâneo: ensino, diálogos e perspectivas – vol. 2 [recurso eletrônico] / [org.] Cleber Bianchessi. – 1.ed. – Curitiba-PR, Editora Bagai, 2023. Recurso digital. Formato: e-book Acesso em www.editorabagai.com.br ISBN: 978-65-5368-225-2 1. Educação. 2. Interdisciplinaridade. 3. Aprendizagem. I. Bianchessi, Cleber. CDD 370.7 CDU 37.01
10-2023/31	

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação: Aprendizagem e Interdisciplinaridade

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-225-2.09.05.23>

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

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



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



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



contato@editorabagai.com.br

Cleber Bianchessi
Organizador

EDUCAÇÃO NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

Ensino, Diálogos e Perspectivas – Vol. 2



1.ª Edição - Copyright© 2023 dos autores
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagal.

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

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

APRESENTAÇÃO

Esta obra tem como premissa um novo olhar sobre os diversos temas em educação diante do conhecimento na contemporaneidade, propõe uma mudança de atitude em busca do contexto do conhecimento, ou seja, estabelece uma aprendizagem integral. Seu objetivo é construir um conhecimento global, rompendo com os limites das disciplinas, fazendo com que os sujeitos compreendam a aplicabilidade dos conteúdos em diferentes contextos da sociedade, estabelecendo um vínculo com a realidade, ultrapassando uma abordagem puramente teórica e reducionista.

Destarte, o primeiro capítulo expressa reflexões referentes ao estágio curricular supervisionado com contribuições teórico-metodológicas à formação inicial docente. Na sequência, o segundo capítulo versa as principais categorias de análise geográfica que estão inseridas na BNCC do Ensino Médio, considerando essa diluição da Geografia na grande área das Ciências Humanas e Sociais Aplicada. Em continuidade, o terceiro capítulo destaca a importância das categorias geográficas para o ensino de Geografia e sua inserção na BNCC do ensino médio. O quarto capítulo, na sequência, destaca uma reflexão sobre os processos de alfabetização e do letramento na escola e o quinto capítulo reflete sobre a importância da racionalidade neoliberal, cultura digital e democracia.

Em continuidade, o sexto capítulo apresenta a construção ética na educação através de travessias conceituais em Michel Foucault. No que lhe concerne, o sétimo capítulo destaca a importância da rede federal e a oferta de cursos de ciências biológicas, o oitavo capítulo analisa o multiculturalismo e o nono capítulo dialoga sobre a importância do trabalho pedagógico da classe hospitalar em um processo de inclusão e continuidade à aprendizagem escolar. Em continuidade, o décimo capítulo apresenta a relação entre práticas econômicas e o aumento do desmatamento. Em consonância, o décimo primeiro capítulo discorre sobre a educação ambiental e covid-19 enquanto décimo segundo capítulo apresenta um repensar no papel da escola no aprender e o ensinar.

Isto posto, o décimo terceiro capítulo oportuniza refletir sobre o embuste da felicidade. Já o décimo quarto capítulo faz uma análise educacional participativa na Colômbia e o décimo quinto capítulo descreve o conceito pedagógico em educação. Em seguimento, o décimo sexto capítulo

reflete a avaliação como aprendizagem mediada pela tecnologia digital e o décimo sétimo capítulo discorre por meio de um olhar para a inteligência emocional do professor contemporâneo e a BNCC. Na sequência, o décimo oitavo capítulo analisa o encarceramento dos pobres e o campo jurídico e o décimo nono capítulo, em síntese, enfatiza a alfabetização e o letramento.

Sendo assim, o vigésimo capítulo propõe algumas possibilidades educativas para prevenção do suicídio dos jovens. Em prosseguimento, o vigésimo primeiro capítulo propõe a aplicação da realidade virtual e aumentada em sala de aula como estratégia de metodologias ativas, o vigésimo segundo capítulo oportuniza uma reflexão acerca da comunicação pública digital nas instituições de ensino e por fim, o vigésimo terceiro capítulo destaca a educação afrocentrada como pedagogia decolonial no contexto educacional brasileiro.

Diante disso, a Educação contemporânea assume a responsabilidade de habilitar o indivíduo a efetuar uma leitura original entre o conhecimento e as práticas locais, a fim gerar uma reflexão que se traduz em ações concretas e benéficas à sociedade onde se encontra relacionada.

Diante do exposto, esta obra oferece introspecções intelectuais e extrospecções didáticas dos autores das diversas áreas do conhecimento imersos nos fazeres docentes e aprendizagens discentes enquanto resultados de pesquisas e experiências educacionais. Em seu percurso aborda estratégias diferenciadas e propostas do professor contemporâneo constantemente dialogando sobre o uso e a compreensão do aparato tecnológico da atualidade, educação ambiental e geográfica, a inclusão educacional, a ética, alfabetização, letramento, educação para valorização do multiculturalismo, cidadania e civismo, saúde, educação em direitos humanos e outras áreas do conhecimento presentes na obra, fazendo emergir vozes e olhares diferenciados dos sujeitos. Enfim, a obra é um convite ao pensamento reflexivo, abrangente e contextual em torno da necessidade real de análise dos diversos temas e aspectos em educação contemporânea.

Equipe editorial

SUMÁRIO

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS À FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE Francisco Ari de Andrade Magnólia Maria Oliveira Costa	
REPRESENTAÇÕES TRANSVERSAIS NAS NARRATIVAS DE UM PROFESSOR DE GEOGRAFIA	21
Antônio Eldi de Sá Júnior Lucelia Cristina Brant Mariz Sá	
A IMPORTÂNCIA DAS CATEGORIAS GEOGRÁFICAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA E SUA INSERÇÃO NA BNCC DO ENSINO MÉDIO	41
Matusalém de Brito Duarte Vandeir Robson da Silva Matias	
UMA REFLEXÃO SOBRE OS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO NA ESCOLA	53
Mamadú Mutaro Embaló	
RACIONALIDADE NEOLIBERAL, CULTURA DIGITAL E DEMOCRACIA: NOVA ESCOLA PARA NOVAS SUBJETIVIDADES?	69
Vivian Batista Gombi	
A CONSTRUÇÃO ÉTICA NA EDUCAÇÃO ATRAVÉS DE TRAVESSIAS CONCEITUAIS EM MICHEL FOUCAULT: APONTAMENTOS	81
Yvisson Gomes dos Santos	
A REDE FEDERAL E A OFERTA DE CURSOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	99
Cleber Macedo de Oliveira Cleverton França Vaz Joao Vitor de Andrade Soares Bruno dos Santos Barbosa Aléxia Santos Maciel Ana Maria Guimarães Bernardo	
MULTICULTURALISMO: SENSIBILIZAÇÃO DAS FUTURAS GERAÇÕES NO DOMÍNIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	109
Elsa Gabriel Morgado Beatriz Licursi Levi Leonido	
PEDAGOGIA DE PROJETOS: PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO NA CLASSE HOSPITALAR	119
Ana Carolina Oliveira Andrea Bruscato Cristiane Rosa dos Santos da Silva Jussara Iraí Monteiro Raquel Donizete Ferreira Viviane Fernandes Conceição dos Santos	
A RELAÇÃO ENTRE PRÁTICAS ECONÔMICAS E O AUMENTO DO DESMATAMENTO NA REGIÃO DE CAITITU, MUNICÍPIO DE PETROLINA-PE	131
Francisco das Chagas Coelho Rodrigues	
EDUCAÇÃO AMBIENTAL E COVID-19 NA REGIÃO NORTE DO BRASIL: ESTADO DO CONHECIMENTO	145
Raylan Sebastião Matos da Silva Maria Mirtes Cortinhas dos Santos	
UM REPENSAR NO PAPEL DA ESCOLA NO APRENDER E O ENSINAR: CORPO CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO	159
Gilvan Sales do Nascimento Marcos Paulo Sales	
O EMBUSTE DA FELICIDADE	171
Sílvia Aline Silva Ferreira Fernando Teixeira Luíz Lindomar Teixeira Luíz	

ANÁLISIS PARTICIPATIVO DE LA PRESENCIA DE GLIFOSATO A TRAVÉS DE BIOENSAYOS DE TOXICIDAD EN CUATRO VEREDAS DEL MUNICIPIO DE CALAMAR, GUAVIARE (COLOMBIA)	195
Joan Gabriel Perdomo Vásquez Sergio Camilo Rojas Cortes Cristian C. Cartagena-Ospina Lina Marcela Meneses Cabrera Raquel Judith Contreras Fontecha Luz Amparo Cuellar Romero Milcíades Cifuentes Retavisca Bernardo Alberto Sánchez Sánchez	
O CONCEITO PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO: (DES)CONSTRUÇÕES E (RE) CONSTRUÇÕES NA CONTEMPORANEIDADE	207
Marli Clementino Gonçalves Helante Amorim Nogueira Gésica Mayara Souza Sobral	
AVALIAÇÃO COMO APRENDIZAGEM: FUNDAMENTOS E DESENHO DA AVALIAÇÃO FORMATIVA NA ABORDAGEM PARA TORNAR VISÍVEL A APRENDIZAGEM E A METACOGNIÇÃO MEDIADA PELA TECNOLOGIA DIGITAL.....	219
Julia Pinheiro Andrade	
O PROFESSOR CONTEMPORÂNEO E A BNCC: UM OLHAR PARA A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL.....	227
Jordana Maria Maciel de Pinho Kayron Tiago Araújo de Sousa Lucas Costa Ferreira Renata Gomes Monteiro Ana Raquel de Oliveira	
O ENCARCERAMENTO DOS POBRES E O CAMPO JURÍDICO	241
Lindomar Teixeira Luiz Giovana Maria Ricci Camargo	
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ALFABETIZANDO COM TEXTOS NO CMEI MIUDINHOS EM PALMAS-TO	261
Leuraci Alves da Cruz dos Santos	
POSSIBILIDADES PARA PREVENÇÃO DO SUICÍDIO DOS JOVENS.....	271
Gilvan Sales do Nascimento Marcos Paulo Sales	
APLICAÇÃO DE REALIDADE VIRTUAL E AUMENTADA EM SALA DE AULA PARA O ENSINO DE FISILOGIA COMO ESTRATÉGIA DE METODOLOGIAS ATIVAS	287
Sheila Souza Vieira João Eustáquio Antunes Michelle Bueno de Moura Pereira	
ENSAIO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO PÚBLICA DIGITAL NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO.....	297
Vandeir Robson da Silva Matias Fábio Júnior Diniz	
EDUCAÇÃO AFROCENTRADA COMO PEDAGOGIA DECOLONIAL NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO	309
Maurício Silva	
SOBRE O ORGANIZADOR	328
ÍNDICE REMISSIVO.....	329

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS À FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Francisco Ari de Andrade¹
Magnólia Maria Oliveira Costa²

INTRODUÇÃO

O presente capítulo traz à baila uma reflexão sobre a prática da disciplina Estágio Supervisionado II nos anos Iniciais do Ensino Fundamental I, na formação em Pedagogia, da Faculdade de Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, como espaço de excelência destinado à formação inicial docente.

A relevância do presente estudo está em debater a dinâmica do Estágio Curricular Supervisionado, a partir das experiências advindas do estágio de formação e das obrigações formativas, que se desdobrem em sugestões para a promoção de melhorias na formação das licenciaturas, em particular, em Pedagogia.

O processo de articulação da teoria com a prática ocorre por intermédio da troca de vivências e de experiências entre os envolvidos, no processo de aquisição do conhecimento e no aperfeiçoamento progressivo e sistematizado das mais variadas informações, presentes no decorrer da aquisição de saberes necessárias à prática educativa, que se juntam em uma nuvem de entrelaçamento para a compreensão do contexto.

A formação inicial e continuada de professores (as) se apresenta com um alvo de preocupação curricular no interior das instituições de ensino de formação em licenciaturas no nosso país.

¹ Pós-Doutorado em Educação (UFS). Doutorado em Educação (UFC). Docente permanente do Programa de pós-graduação em Educação (UFC). CV: <http://lattes.cnpq.br/4884549948869079>

² Doutoranda em Educação (UFC). Professora (UERN). CV: <http://lattes.cnpq.br/6311863572096445>

Os cursos de Licenciatura buscam formar docentes reflexivos, críticos, detentores de saberes universais e contextualizados em seus ambientes de atuação. A formação inicial docente tem por meta garantir aos (às) futuros (as) professores (as), no seu ofício de ensinar, a inserção no mundo do trabalho educacional.

Assim, é necessário que esse profissional se encontre preparado para o domínio das ferramentas exigidas pelo complexo mundo do trabalho, bem como comprometido com o intuito de estabelecer relações interdisciplinares que venham atender às exigências para as quais foi formado.

O ESTÁGIO COMO CONTRIBUIÇÃO PARA A PRÁTICA INICIAL E CONTINUADA

No Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – PPC da FE-UERN, em vigor desde 2007, o Estágio Supervisionado, como determina a resolução CNE/CP N° 1 de 15 de maio de 2006, está previsto nos espaços escolares como forma de contribuição à formação de um (a) profissional reflexivo (a) e pesquisador (a), comprometido (a) com o pensar e o agir pedagógico referente às problemáticas educacionais que se encontram evidenciadas nos espaços escolares e não escolares, *lócus* de ação profissional do futuro licenciado (a).

Consoante, o estágio curricular supervisionado contempla os discentes com a promoção da formação inicial em pedagogia. O atendimento às demandas de uma realidade se renova e se diferencia cotidianamente, haja vista que ao se apresentar no decorrer do curso o componente curricular é distribuído em três momentos da formação: Estágio Supervisionado I, II, III.

No Estágio Supervisionado I é desenvolvido na Educação Infantil. Esse componente envolve os estudos, as análises, as problematizações, as reflexões e a elaboração de proposição de soluções para as situações de ensinar, aprender e elaborar, executar e avaliar projetos de ensino, não apenas na sala de aula, mas também nas escolas, como instância formadora, e na sua relação com a comunidade (p. 56).

O Estágio Supervisionado II consiste no desenvolvimento e na execução de projetos, a partir de vivências e ambiências de experiências práticas educativas, visando aprimorar a formação do futuro profissional em sala de aula do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano – como também em sala de Educação de Jovens e Adultos – EJA. A inclusão da EJA, nesse contexto, tem o propósito de flexibilizar e contemplar necessidades formativas profissionais e pessoais dos formandos.

No Estágio Supervisionado III, os (as) formandos (as) poderão vivenciar a construção de uma visão mais ampla de atuação na escola, na organização do ensino, na comunidade e na sociedade.

Assim, será dado ao graduando (a) em pedagogia a oportunidade de opção entre as alternativas:

1. Dar continuidade – aprofundando e/ou resignificando sua compreensão teórico-prática, no espaço escolar, tanto na sala de aula como na gestão escolar e coordenação pedagógica;
2. Atuação em outros espaços não escolares onde ocorram práticas socioeducativas e que demandem o trabalho pedagógico, bem como na gestão dos sistemas educacionais e de práticas educativas diversificadas.

Por conseguinte, as questões suscitadas apontam a importância do Estágio Curricular Supervisionado II nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para formação profissional dos futuros professores, bem como a relação do Estágio com a prática docente nas Escolas, em conformidade com o campo de atuação

Ao partimos de experiências de formação no Curso de Licenciaturas em Pedagogia, da FE-UERN, procuramos analisar a relação entre teoria e prática junto aos (as) estagiários (as) do Curso de Licenciatura de Pedagogia.

A partir dos participantes, é possível uma compreensão do papel do componente curricular Estágio Supervisionado II na formação inicial docente, haja vista a práxis em sala de aula.

CONTRIBUIÇÕES DOS ESTAGIÁRIOS: AS PALAVRAS DOS FUTUROS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

O escopo do estudo foi desenvolvido com quatro alunos/estagiários do curso de Licenciatura em Pedagogia, da FE-UERN. Para esse contexto visamos entender a vivência do (a) estagiário (a) no chão da escola, bem como a contribuição da formação do referido curso.

É mister enfatizar que o estágio é ofertado pelo curso como um aporte teórico metodológico para os futuros profissionais, visto que o mesmo se constitui tanto pelos professores, como, pelos alunos/estagiários.

De acordo com Gabriel (2018, p. 3), o professor³ do estágio é responsável por orientar, principalmente, os primeiros contatos com a unidade escolar e o desenvolvimento do próprio estágio.

Ainda em consonância com o referido autor ao docente que acolhe estagiários é possibilitada uma experiência riquíssima, partilhada entre o docente e o acadêmico a caminho da construção de sua identidade profissional⁴, na qual se configura a interdisciplinaridade entre as estratégias

Portanto, percebemos que para a execução do estágio de forma eficaz, é preciso que haja interação de ambas as partes.

Para efetivação da etapa de entrevista, foi implementado um questionário com perguntas relacionadas ao estágio como componente essencial no processo de formação inicial da profissão docente.

Os sujeitos que participaram da entrevista foram escolhidos de forma aleatória e por estarem no 6º período. São 04 (quatro) discentes do curso de Pedagogia, os quais, conforme mencionados posteriormente, são estagiários das 02 instituições aludidas e se empenharam para auxiliar nas seguintes questões problemas do estudo.

Questão A: conceito de estágio, os participantes colaboraram com respostas a contento ao estágio⁵. Vejamos o que cada aluno contribuiu para o estudo.

³ Citado na Revista Pedagógica de Pós-Graduação em Educação da Unochapecó, 2018.

⁴ Citado na Revista Pedagógica de Pós-Graduação em Educação da Unochapecó, 2018.

⁵ Como já citado posteriormente, cada aluno recebeu um codinome por questões de ética.

COMPROMISSO:

O estágio supervisionado é um aprendizado de instrução, na qual as teorias estudadas em sala de aula são concretizadas com a prática na escola campo de estágio. É, também, o período de contato e vivência do porvindouro profissional em seu campo de atuação.

COMPETÊNCIA:

Entendo o estágio como um momento que o curso possibilita colocar em prática toda a carga teórica e metodológica adquirida ao longo do curso.

SABEDORIA:

O estágio supervisionado é o momento em que o acadêmico vai confrontar a prática com a teoria, ou seja toda fundamentação que ele teve no percurso do curso como aluno, leva para prática, é o momento de entrar no chão da escola.

AUTONOMIA:

Considero o estágio supervisionado como um momento de aprendizagem onde se coloca em prática as teorias, estratégias e metodologias que a graduação nos ensina. É no estágio supervisionado que ocorre nosso primeiro contato, de fato, com a sala de aula, durante essa vivência observamos as aulas de outro profissional, refletimos e construímos nossas aulas de acordo com o observado e executamos esse planejamento sendo possível perceber quais estratégias ou metodologias é mais viável para cada turma.

Sobre como os participantes conceituam o estágio Supervisionado, os(as) entrevistados(as) apontam a compreensão e o conhecimento que possuem do real sentido e sentimento do estágio.

Percebe-se que os(as) participantes se baseiam em teorias adquiridas durante o curso, principalmente, na aplicação destas nas experiências no momento do estágio, em que agregam a teórica e a prática, com uso das metodologias alcançadas ao longo do curso.

Nesse sentido, é perceptível que os(as) estagiários (as) vejam o estágio como um momento de oportunidade para aproveitar as várias possibilidades de articular as diferentes percepções teóricas adquiridas no transcorrer do curso, percebendo as semelhanças existentes entre a teoria e as experiências na prática.

Sem deixar de ressaltar os destaques dos sujeitos da pesquisa quanto à observação da prática docente do profissional titular da sala de aula, pois por meio dessa experiência é possível realizar uma reflexão acerca da construção de estruturas para as futuras aulas.

Relataram, ainda, que um ponto positivo observado foi a execução do planejamento, que se forma a partir de estratégias e metodologias para que possam compreender a viabilidade de execução do plano de curso.

Questão B: Com relação ao que os alunos esperam do estágio no curso de pedagogia, segue as contribuições, a saber:

COMPROMISSO:

Enquanto aluno de Pedagogia, espero que o estágio proporcione momentos de reflexão sobre as teorias e a prática, ao mesmo tempo que posso contribuir com meu processo formativo.

COMPETÊNCIA:

Quando fui encaminhado para o campo de estágio (escola), tinha sempre a expectativa de conseguir assimilar os conhecimentos teóricos, adquiridos ao longo do curso, no ambiente prático. Havia o sentimento de busca por me sentir incluído ao cotidiano escolar, suas práticas e ritos, assim como de me identificar com a profissão escolhida. Havia também o medo de enfrentar a realidade das escolas, dos estudantes e da burocracia escolar.

SABEDORIA:

O estágio supervisionado é um momento único na trajetória do graduando, onde confrontará as teorias aprendidas em sala de aula com a prática vivenciada no campo de estágio, dessa forma espero que ambos andem juntos,

ou seja, que no estágio eu possa usar todo embasamento aprendido no curso em minha prática e que esta seja de qualidade, levando em conta que toda a aprendizagem que o curso oferece é útil na prática.

AUTONOMIA:

As expectativas foram intensas, de um lado a insegurança em ter que corresponder a responsabilidade por ter uma turma sobre seus ensinamentos, bem como a representatividade da universidade em demonstrar os conhecimentos adquiridos através dos professores que lecionaram na faculdade e perceber a percepção que foi a formação corresponde com o seu interesse para o mercado de trabalho. Por outro lado, o entusiasmo em contribuir com uma escola trazendo materiais, estratégias e metodologias atuais, motivar alunos na continuidade dos estudos e criar habilidades profissionais e pessoais na prática docente futura.

Diante dos subsídios elencados pelos entrevistados, percebemos que o estágio é visto pelos mesmos como elemento curricular, que permite ao(a) aluno(a) conviver com a realidade da sala de aula e vivenciar as nuances da profissão docente.

O estágio compreende um conjunto de conhecimento no curso de Licenciatura em Pedagogia, que se configura conectado com a docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como nas salas de EJA, em conformidade com os eixos de estruturação pedagógica no curso de Pedagogia.

Os (as) participantes desse estudo enfatizam ser mais um momento de reflexão do que realmente se almeja enquanto futuros docentes, haja vista o estágio ter por objetivo contribuir com o processo formativo, proporcionando embasamento para uma articulação da teoria com a prática.

O estágio é uma expectativa formativa recheada de responsabilidades, que, apesar da insegurança dos formandos, no enfrentamento da sala de aula pela primeira vez, correspondente ao que está proposto nas diretrizes do Projeto Pedagógico do Curso-PPC.

Questão C: O estágio é aquele momento em que o aluno se encontra com uma turma sobre o seu comando.

Os entrevistados destacam os ensinamentos dos professores que lecionaram na faculdade, na cadeira de estágio supervisionado, e a importância de entender a percepção que é a formação correspondente aos interesses pessoais e ao mercado de trabalho.

COMPROMISSO:

O estágio supervisionado contribuiu no meu processo formativo por proporcionar o contato com a área de atuação, além de proporcionar uma reflexão acerca da profissional docente e possibilitou construir experiências marcantes enquanto futuro profissional da educação.

COMPETÊNCIA:

O estágio supervisionado contribuiu para o início do meu processo de profissionalização, para a reafirmação da escolha e identificação da minha profissão. Foi através dele que pude colocar em prática uma série de ideias que fui gestando ao longo das disciplinas na faculdade. Me ajudou a entender que o processo de ensino-aprendizagem tem diferentes tempos e contextos, influenciando diretamente no planejamento das aulas. Os preceptores e preceptoras que tive foram essenciais por suas orientações e experiência, apontando caminhos que me ajudaram a compreender o “chão da escola” e suas dificuldades

SABEDORIA:

O estágio supervisionado contribuiu para a formação inicial de forma ímpar, pois é nesse momento que se coloca em prática a teoria aprendida, também na aquisição de experiências e ter um pouco de conhecimento de uma sala de aula na visão de uma professora. O estágio também contribuiu em criar e desenvolver estratégias que atenda a todos os estudantes em sala de aula. Outro ponto muito importante que o estágio contribuiu e com relação perceber se a profissão escolhida foi a certa, se tenho mesmo habilidades, vocação para ser professora, ou seja me descobrir como professora.

AUTONOMIA:

Por meio dessa experiência foi possível entender qual o tipo de público de sala de aula me identifiquei. Participei de três estágios: o 1º na Educação Infantil alunos excelentes utilizei muito material lúdico que contribuiu significativamente na aprendizagem dos alunos; o 2º Ensino Fundamental anos iniciais estudantes mais complexos de ensinar muitos conteúdos, pouca ludicidade e sala numerosa, eles foram respeitosos, mas todo dia era um desafio precisava ensinar e integrar valores morais (não ao bullying, respeito a opinião do colega, menos brincadeiras mais estudos, etc.); no 3º Espaço não Escolar muito gratificante, um Centro Atendimento aos Surdos - CAS acompanhei a rotina de uma escola de educação especial, foi construído um projeto que ajudou a trazer visibilidade a comunidade surda. Ao final dessa trajetória me descobri como professora que quer transformar a vida daqueles que estão em estado de vulnerabilidade social e sem o estágio talvez essa descoberta não fosse possível

De acordo com os reforços dos entrevistados sobre como o estágio supervisionado contribuiu para a formação inicial, é possível vislumbrar que esse componente curricular coopera no sentido de iluminar a prática pedagógica, ao promover o contato com a área de atuação.

Dessa maneira, sobressai-se o intuito de fornecer possibilidades de criar e desenvolver estratégias que atendam a todos os estudantes em sala de aula. Sem deixar de ressaltar que, como ponto crucial, o estágio permite ao graduando perceber se a profissão selecionada está a contento, no que condiz às suas habilidades, e no âmbito da sua vocação.

Os participantes realçaram também que o estágio relacionado ao Ensino Fundamental anos iniciais, configura-se como um dos mais complexos, porque se faz necessário ensinar muitos conteúdos com pouca ludicidade. Em alguns casos, as salas de aula com grande quantidade de alunos dificultam um trabalho que precisa ser executado de forma cooperativa.

Entretanto, não menos importante, é a imprescindibilidade de o docente compreender criticamente a sua participação e sua responsabilidade

com a diversidade discente. É importante mencionar, que para muitos graduandos, o estágio os leva à descoberta do “ser professor”, com possibilidades de transformar a vida daqueles que estão em estado de vulnerabilidade social.

A experiência do estágio pode apontar caminhos que auxiliam na compreensão do real sentido do “chão da escola”, bem como as suas dificuldades.

Em modo geral, os entrevistados apontam o estágio como uma abertura tão intensa que perpassa os limites da escola e do ser professor (a). Por isso, o estágio é entendido por alguns graduandos (as) como uma espécie de “bota fora”, isto é, o momento em que esses (as) saberão se realmente querem adentrar no âmbito profissional da educação básica.

Vale lembrar que, dentre outras ações, não deve ser dissociada a teoria da prática e, sim, ser estabelecida uma relação dialética entre ambas, visando à práxis educativa.

A mediação da teoria e da prática está no âmago do processo de formação do profissional da educação (FÁVERO, 2001), levando em consideração que ambas se articulam para formar uma interação, na qual uma necessita da outra para se completar, e vice-versa, para completar a ação consciente.

CONSIDERAÇÕES

Por meio do estágio é possível a construção e reconstrução dos conhecimentos adquiridos durante a trajetória de formação no referido curso, conforme a necessidade de sua utilização, de suas experiências, de seus percursos formativos e profissionais, proporcionando um momento de reflexão-ação-reflexão da prática pedagógica.

Com base no que está posto no PPC do curso relacionado ao estágio e aos objetivos, que configuram as diretrizes para efetivação desse nas escolas campos de estágio, compreendemos que a oferta do estágio tem o potencial de elevar as práticas dos estagiários, uma vez que ao estarem no processo de observação, e ao passo que atuam no chão da escola se apropriam das estratégias curriculares e pedagógicas, como também, na prática da docência, os estagiários tem o objetivo de compreender parte

do processo de sala de aula, sob a supervisão dos (as) docentes regentes da disciplina da escola, objeto de campo de estudo do estágio.

Dessa forma, os (as) estagiários (as) agregam suas experiências aos seus conhecimentos para sua vindoura prática como professor(a). O estágio tem com o intuito primordial de colaborar para uma máxima reflexão sobre as conjecturas vistas nas universidades e as práticas concretizadas em sala de aula.

O Estágio Supervisionado possibilita ao estagiário uma aproximação com o seu campo de atuação. Ademais, a formação continuada compreende a reflexão prático-teórica sobre ação pedagógica consciente, valorizando a troca de experiências entre os sujeitos escolares, celebrando a interação entre a proposta formativa sistematizada no PPC, a diretriz do Componente Curricular formativo da instituição superior de ensino e a experiência em sala de aula na educação básica.

O estudo não teve o propósito de esgotar as discussões sobre o Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de licenciaturas e nem se propôs a apontar respostas engessadas sobre as questões suscitadas no processo do estudo, mas se comprometeu em apresentar uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

As falas dos participantes reforçam a importância do estágio na formação docente por ser capaz de aproximar o graduando do mundo da sala de aula, ao ponto de ser dado a oportunidade de reavaliar sua convicção sobre o ato pedagógico no exercício da docência.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. (Org). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 3 ed. São Paulo: Papyrus, 2002.

GABRIEL, F. A.; PEREIRA, A. L.; JESUS, D. A. F. **Estágio Supervisionado nas Licenciaturas: o estado do conhecimento com base nas dissertações e teses de Instituições Brasileiras**. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 20, n. 45, p.227-247.Set/dez. Disponível em: Revista Pedagógica (unochapeco.edu.br)

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas**. In: Investigação qualitativa em educação. Portugal: Porto Editora, 1994.

CHARLOT, Bernard. **Da relação do Saber às práticas educativas**. 1ª ed. – São Paulo: Cortez, 2013. (coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução *CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006*.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª ed. Atlas, 1999.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

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

NÓVOA, Antonio. (Org) **Os professores e a sua formação**. 2 ed. 1995.

NÓVOA, Antonio. (Org) **Vidas de professores**. Porto editora. 1992.

PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA – PPC da FE-UERN, 2007.

RICHARDSON Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo, Atlas, 1995.

RODRIGUES, Ângela. (Org) **A análise de necessidades na formação de**.

TOZETTO, Susana Soares. **Formação inicial de professores: implicações e desafios para a constituição dos saberes**. In: TOZETTO, Susana Soares; LAROCCA, Priscila. (Orgs.). **Desafios da formação de professores: saberes, políticas e trabalho docente**. Curitiba: CRV, 2014. p. 17-32.

REPRESENTAÇÕES TRANSVERSAIS NAS NARRATIVAS DE UM PROFESSOR DE GEOGRAFIA

Antônio Eldi de Sá Júnior⁶
Lucelia Cristina Brant Mariz Sá⁷

INTRODUÇÃO

Por meio de narrativas discorreremos acerca das práticas docentes de um professor que utilizou sua experiência pessoal e profissional para trabalhar a educação financeira de maneira transversal, nas aulas do componente curricular Geografia. As experiências aqui relatadas foram vivenciadas por um dos autores do capítulo, em sua prática de sala de aula. O professor será identificado pelo nome fictício de “Persistência”. A escolha do nome se deu por entendermos que o trabalho do professor requer obstinação e firmeza ao propósito de educar para a sociedade.

A história de Persistência com a educação financeira não surgiu com as atividades que serão relatadas neste trabalho, mas na infância. Quando seus pais entenderam que o casamento não fazia mais sentido a eles e decidiram se separar, sua vida tomou rumos em que alguns problemas foram evidenciados, entre eles a questão financeira no lar. Desde muito cedo, começou a trabalhar no contraturno da escola que fazia o Ensino Fundamental. Circulava a cidade onde morava vendendo picolés e coxinhas; lavava carros; aos finais de semana auxiliava os feirantes locais carregando barracas para a feira.

Apesar de sua relação familiar ter se posicionado em uma situação que o levou a buscar meios de ganhar seu próprio dinheiro, foi na escola, no final do Ensino Fundamental e Ensino Médio, que Persistência conheceu um professor que mudou toda a trajetória de sua vida.

⁶ Mestrando em Educação, Conhecimento e Sociedade (UNIVÁS).
CV: <http://lattes.cnpq.br/1183153058963847>

⁷ Doutoranda em Estudos Linguísticos (UFU). CV: <http://lattes.cnpq.br/1482111292177695>

Entre as lições que aquele professor o proporcionou, as narrativas usadas para tratar da relação do trabalho com o dinheiro acendeu em Persistência uma conexão com aquela ideia. Suas aulas iam ao encontro das necessidades e expectativas que Persistência trazia consigo. No Ensino Médio teve a primeira experiência de sucesso em um processo seletivo para recenseador, cuja função seria visitar as residências dos moradores de sua cidade para coletar informações sobre o modo de vida da população.

Naquele instante, Persistência recordou das narrativas do seu professor, o conhecimento construído em sala de aula estava abrindo portas para ele. Ainda motivado pelos seus ensinamentos, se submeteu ao processo seletivo para ingresso em uma universidade pública da região. Assim, foi aprovado no Vestibular, em uma cidade que ficava a quase 400 km da sua cidade natal. Começou ali uma nova vida, em um novo ambiente, dentro de um novo mundo chamado “universidade”.

Após seis meses de curso foi informado pelo seu pai que teria que voltar para sua cidade, pois não estava conseguindo custear as despesas. Mais uma vez o dinheiro era um problema na trajetória de Persistência, aos choros e revoltas lembrou de uma das lições do seu professor da Educação Básica e, naquele momento difícil, decidiu que não desistiria da universidade e que não retornaria para sua cidade. Entretanto, essa decisão só teria efeito real se ele encontrasse a resolução do problema, a falta de dinheiro.

Entre os vários ensinamentos aprendidos com o seu professor da Educação Básica, um deles era sempre valorizar os pontos fortes e os utilizar favoravelmente, frente ao mercado de trabalho. Entre buscas, desencontros, idas e vindas, conseguiu ser contratado por uma empresa que prestava serviço para uma instituição bancária. No primeiro ano de trabalho parecia ser o casamento perfeito, pois sua receita era suficiente para pagar as despesas operacionais com folga e ainda bancava o supérfluo, que só crescia ao longo do tempo, ao ponto de que toda a renda já estava comprometida.

Após um ano de trabalho, houve uma mudança significativa na forma de pagamento dos benefícios, o que reduziu consideravelmente o mon-

tante recebido junto ao salário. Tal redução o levou à maior crise financeira pessoal, em um mês saiu do topo para a decadência, estava endividado.

Foi nessa sanfona financeira e nas experiências compartilhadas pelo seu professor da educação básica que entendeu a relação do dinheiro (ou a falta dele) na vida das pessoas. Assim, desde que se formou professor de geografia, para planejar suas aulas, Persistência se espelha nos ensinamentos do seu professor e relembra o quanto suas palavras e suas experiências compuseram sentido em sua vida e conduziram suas decisões.

Diante do não saber e na busca por entender de que maneira as experiências podem proporcionar formas de construir conhecimentos práticos e teóricos, remetemos ao problema de pesquisa deste trabalho: Como a geografia pode contribuir na educação financeira dos estudantes do Ensino Médio? Nessa vertente, utilizando a pesquisa narrativa, este capítulo tem como objetivo compor sentidos à prática docente de um professor que, por meio de representações transversais, trabalhou a educação financeira nas aulas de geografia.

As práticas narradas vislumbram pensar em ações pedagógicas construídas a partir de problemas pessoais e coletivos, que reforcem a integração dos conhecimentos, fortalecendo a capacidade de resolver problemas de forma eficiente, proporcionando aos estudantes aprendizagens que serão utilizadas no dia a dia.

METODOLOGIA

Sendo o ensino da geografia capaz de produzir “conhecimentos sobre os modos de organizar a sociedade e sobre as relações de produção, trabalho e de poder, sem deixar de lado o processo de transformação de cada indivíduo, da escola, da comunidade e do mundo” (BRASIL, 2018, p. 547), apresentamos uma pesquisa narrativa autobiográfica, de abordagem qualitativa.

A abordagem qualitativa é evidenciada pelos aspectos subjetivos do comportamento humano, por meio da prática profissional. Sobre a pesquisa narrativa, Da Silva Sousa e De Oliveira Cabral dispõem:

Essa metodologia de formação valoriza o desenvolvimento profissional dos professores como adultos, levando em conta o seu autoconhecimento, seus diferentes saberes e suas experiências constituídas ao longo de uma vida. Esses estudos, reflexões e discussões incitam nova forma de pensar sobre a forma de aprender dos professores. Por conseguinte, considera-se que a abordagem (auto) biográfica ou biográfico-narrativa imprime a organização da trajetória pessoal e profissional, a reflexão sobre as práticas, a construção de novos conhecimentos. (DA SILVA SOUSA; DE OLIVEIRA CABRAL, 2015, p. 151)

As autoras entendem que essa metodologia de pesquisa narrativa revela o modo que as pessoas compreendem o mundo, por isso deve ser acompanhada em seus diversos contextos. Assim, durante o desenvolvimento da pesquisa, Persistência vivenciou uma experiência que o fez refletir sua prática profissional, a fim de compor sentidos a ela.

Para Clandinin e Connelly, a pesquisa narrativa “é uma forma de compreender a experiência” (2011, p. 51). Tal perspectiva parte de histórias vividas e narradas, com a intenção de entender e interpretar as experiências humanas. Segundo os autores, a pesquisa narrativa apresenta uma “nova percepção de sentido e relevância” (2011, p. 75), tendo as experiências vivenciadas e relatadas como um método importante para se pensar sobre elas e estabelecer novas práticas. Dessa forma, a pesquisa narrativa conecta o saber científico com as práticas pedagógicas, possibilitando aos profissionais a autorreflexão que leva ao aprimoramento profissional.

Oliveira (2017) destaca que a pesquisa narrativa “oportuniza a voz a todos os membros educacionais, em especial ao professor” (p. 12156), além de possibilitar o recontar e reviver das experiências docentes, compondo sentidos a elas. A pesquisa narrativa, enquanto processo metodológico na área da educação, possibilita que a pessoa seja observada “não apenas como um objeto a ser investigado ou analisado, mas sim, o próprio processo da investigação” (OLIVEIRA, 2017, p. 12155). O autor acolhe as ideias de Moraes, ao dispor que a pesquisa narrativa “permite a quem conta a sua

história, refletir e avaliar um percurso compreendendo o sentido do mesmo, entendendo as nuances desse caminho percorrido e reaprendendo com ele” (MORAES, 2000, p. 81, apud OLIVEIRA, 2017, p. 12155).

A pesquisa narrativa é vista como uma metodologia que, por meio das histórias vividas, os fenômenos podem ser compreendidos. Para as autoras Cintra, Correia e Trento “ouvir o que o professor tem a dizer sobre suas experiências, certamente é uma forma de pensar e refletir sobre a formação docente” (2020, p. 66452), pois ao socializar sua prática, ele fica mais propenso a refletir e avaliar o que foi desenvolvido e os pontos que ainda são passíveis de melhoria.

Este trabalho tem como fonte de dados os relatos das experiências vivenciadas por Persistência, enquanto professor de geografia, em uma turma de 3º ano do Ensino Médio de uma escola estadual, localizada numa cidade do norte de Minas Gerais, em um bairro afastado do centro da cidade, cuja população apresenta padrão financeiro baixo e alto desemprego.

As práticas narradas ocorreram no período letivo de março a dezembro do ano de 2021, sendo as aulas ministradas de forma remota, devido à suspensão das atividades escolares presenciais como garantia do distanciamento social para combater a COVID-19. As experiências foram vivenciadas em uma turma de 30 estudantes do 3º ano do Ensino Médio, durante as aulas de geografia. As atividades escolares foram realizadas pela plataforma do *Google Classroom*⁸, a sala de aula virtual do professor, que possibilitou a continuidade às atividades escolares no período pandêmico.

Junto ao uso da plataforma do *Google Classroom*, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais instituiu o Plano de Estudos Tutorados (PET), como material pedagógico a ser trabalhado. O PET consiste em apostilas de cada componente curricular, com conteúdos e atividades a serem realizadas pelos estudantes em suas residências, com o auxílio *online* do professor. Sendo a geografia um componente curricular que busca interpretar e compreender as relações socioeconômicas que interferem na sociedade, os

⁸ O Google Classroom ou a Sala de Aula do Google é uma ferramenta on-line que auxilia professores, estudantes e escolas com um espaço para a realização de aulas virtuais. Nela, as turmas cadastradas interagem por meio de aulas virtuais e realização de atividades escolares diversas.

temas propostos pelo PET de Geografia foram os meios utilizados para desenvolver a educação financeira nas aulas, de forma transversal.

Assim, diante dos temas propostos nos PETs, Persistência elaborou um planejamento de atividades transdisciplinares, considerando a proposta dos Temas Curriculares Transversais (TCTs). Para cada assunto abordado em sala de aula, propôs uma reflexão do ponto de vista comportamental sobre o consumismo, o mercado de trabalho, o dinheiro, o planejamento financeiro familiar e o investimento a longo prazo.

A TRANSVERSALIDADE NO ENSINO

A transversalidade abordada nesta pesquisa tem como referência os TCTs da BNCC, cujo objetivo é apresentar aos estudantes a possibilidade de concluir a educação básica “reconhecendo e aprendendo sobre os temas que são relevantes para sua atuação na sociedade” (BRASIL, 2019, p. 4). A aprendizagem de forma contextualizada proporcionará maior interesse aos estudantes. A BNCC, em seu texto inicial, estabelece que:

cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. (BRASIL, 2018, p. 19)

Visando atender ao disposto na BNCC, a proposta de práticas de implementação dos TCTs na BNCC, sugere o desenvolvimento de quinze temas transversais, e os distribui em seis macroáreas, conforme figura:

Figura 1: Os Temas Contemporâneos Transversais



Fonte: BRASIL, 2019, p. 7.

A educação financeira está na macroárea da Economia, entretanto a transversalidade permite a flexibilização e a quebra da fragmentação de conteúdos. As narrativas aqui apresentadas, também perpassam a macroárea do Meio Ambiente, por abordar questões relativas à educação ambiental e à educação para o consumo.

Nessa vertente, a transversalidade favorece “metodologias modificadoras da prática pedagógica, integrando diversos conhecimentos e ultrapassando uma concepção fragmentada, em direção a uma visão sistêmica” (BRASIL, 2019, p. 4). Os TCTs movem-se diante de todos os componentes curriculares previstos, agregando conhecimentos diversos aos estudantes de forma transversal e integradora. Nas próximas seções serão apresentadas as atividades e temas propostos durante as aulas remotas.

CONDIÇÕES PARA QUALIDADE DE VIDA NAS CIDADES

Com o tema “Condições para qualidade de vida nas cidades”, previsto para ser trabalhado no PET do componente curricular de geografia do 3º ano do Ensino Médio, Persistência elaborou uma atividade pedagógica que previa reflexões acerca da educação financeira das famílias.

Trabalhei com os alunos a importância do planejamento financeiro familiar, o controle das receitas e despesas, a reserva de emergência e investimento a longo prazo. Para deixar a situação mais real, utilizei o cenário caótico gerado pela pandemia da COVID-19, propondo uma reflexão entre dois cenários:

Família A: que fazia os controles das receitas e despesas, gastando somente o necessário e no momento certo; que planejou e criou uma reserva de emergência para situações inesperadas; que fazia investimentos de longo prazo, visando manter o poder de compra da família, mesmo se a receita tivesse uma redução.

Família B: que não fazia controle dos gastos, sempre fechava o mês no vermelho, ou seja, as receitas do mês não conseguiam pagar os gastos; que não criou a reserva de emergência e não tinha a cultura de fazer investimento a longo prazo, pois confiava no regime de previdência geral; que não se preocupava com o poder de compra da família no futuro.

Para fomentar a reflexão, propus aos alunos que imaginassem e relatassem a trajetória das famílias A e B no cenário pandêmico, pois a ideia da atividade era construir um conceito sobre os fundamentos da educação financeira, a partir da compreensão do estudante. Para não expor a situação familiar deles, optei por não propor o debate

⁹ MINAS GERAIS. Plano de Estudo Tutorado 3º ano ensino médio, vol. 02. 2021, p. 141. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1MBvfmnJhN2Z4Qefvh1Ock2I1KjgluB7_/view>. Acesso em: 26 jan. 2022.

coletivo, mas a elaboração de um texto, pelo qual pude acompanhar as percepções sinalizadas pelos estudantes.

A minha reação ao ler os textos foi de perplexidade, pois eles demonstraram não conhecer termos como: reserva de emergência e a importância do planejamento financeiro a longo prazo. Ficou evidente em seus textos que muitos não participavam do levantamento de receitas e despesas da família e não tinham noções sobre os gastos da casa. Alguns estudantes relataram ter dificuldade em fazer o texto, pois os pais não queriam abordar o assunto. Quando me reúno com minhas filhas sempre busco abordar assuntos relacionados a receitas e despesas do lar para que elas se sintam responsáveis pela administração das finanças, especialmente ao que tange ao controle dos gastos. (Fonte: narrativa de Persistência, março de 2022)

O objetivo da produção do texto era proporcionar o compartilhamento de conhecimentos adquiridos em sala de aula com os responsáveis, em casa. Assim eles adquiririam conhecimento das despesas e receitas da família, podendo contribuir com a economia do lar. Para que o estudante consiga reduzir seus gastos de água e luz, por exemplo, ele precisa ter consciência que os valores das respectivas contas estão altos e que a família está utilizando grande parte do orçamento com essas despesas.

A interação familiar no orçamento do lar é de grande valia para a organização das despesas. Corroborar a ideia os autores Silva e Gandara, “a estrutura familiar tem um papel fundamental para as novas gerações, assim cabe à família buscar a inserção financeira para que os seus jovens possam encontrar subsídios que desenvolvam hábitos e habilidades para sua vida profissional e pessoal” (2021, p. 31-32).

Ao utilizar o momento pandêmico como base para que a ação pedagógica se desenvolvesse, Persistência aproximou o estudo de caso das famílias A e B à realidade de cada estudante, tal situação se torna necessária tendo em vista que “é imprescindível despertar nesses atores sociais o interesse em finanças nas fases iniciais da vida, e, para que isso aconteça, o compor-

tamento dos pais se torna fundamental para apresentar aos seus filhos, o valor do dinheiro no decorrer do tempo” (SILVA; GANDARA, 2021, p. 32).

Nesse sentido, a reflexão como atividade na sala de aula, possibilitou autoconhecimento ao estudante ao que tange ao seu lugar naquele cenário (Família A ou B), bem como, quais pontos de melhoria seria possível explorar, sem que fosse necessário expor a condição de vulnerabilidade de sua família.

Nessa perspectiva, uma prática pedagógica reflexiva conduz a ação docente com uma roupagem nova no seu fazer, pois leva o professor a ser o autor principal de novos meios e caminhos que impulsionam os seus alunos a terem sede de conhecimentos. A reflexão da prática também torna o docente inquieto em seu pleno exercício profissional, em sua prática em sala de aula e isso o levará a procurar na coletividade uma solução para o problema que foi percebido por este. (COSTA; SANTOS, 2013, p. 15214)

A prática pedagógica do professor em sala de aula é resultado de uma prática educativa, enquanto prática formadora. Paulo Freire destaca que “às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo” (FREIRE, 1996, p. 47). Assim, as experiências compartilhadas devem reforçar a capacidade crítica do educando e aguçar sua curiosidade.

Dessa forma, por meio de uma atividade que possibilitou a prática pedagógica reflexiva, o tema do PET de Geografia, “Condições para qualidade de vida nas cidades”, foi trabalhado com o propósito de levar os estudantes à reflexão sobre o seu contexto familiar e produzir efeitos práticos no comportamento financeiro.

O CAPITALISMO E A SOCIEDADE DE CONSUMO

Com o tema “O capitalismo e a sociedade de consumo”¹⁰, Persistência realizou uma discussão pautada na importância da educação financeira do ponto de vista socioeconômico, considerando ser a essência e sobrevivência do capitalismo, o aumento dos índices de consumo. A discussão percorreu a compreensão de como a sociedade é direcionada ao consumismo e como o consumo exacerbado impacta diretamente o meio ambiente.

O consumismo exacerbado vem despertando vários questionamentos na sociedade, tais apontamentos consistem, principalmente, em ações e propostas que despertem o interesse de crianças e jovens por essas discussões, pois são estes indivíduos que construirão o futuro das novas gerações. Entre os pontos preocupantes se enquadra à falta de conhecimento em Educação Financeira. Inevitavelmente, os indivíduos estão envolvidos com questões de finanças, seja no âmbito familiar, escolar ou até mesmo profissional, e em muitos casos, o consumismo ou a falta de conhecimento sobre esta temática gera uma série de problemas socioeconômicos. (SILVA; GANDARA, 2021, p. 34)

Em contraponto ao consumo acentuado, a educação financeira propõe que o indivíduo possa analisar a necessidade de adquirir determinado produto. A aula teve como finalidade identificar gastos que poderiam ser excluídos do orçamento familiar. Para sua realização foi proposta a seguinte atividade:

Mostrei à turma duas imagens, uma pessoa “X” correndo em cima de uma esteira elétrica na sua casa e outra pessoa “Y” correndo ao ar livre. Neste cenário as duas conseguiram atingir seu propósito, que era fazer atividade física.

Quando apresentei as imagens percebi que um silêncio se espalhou na sala. Nesse silêncio observei que alguns

¹⁰ MINAS GERAIS. Plano de Estudo Tutorado 3º ano ensino médio, vol. 02. 2021, p. 123. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1MBvfmnJhN2Z4Qefvh1Ock2I1KjgluB7_/view>. Acesso em: 26 jan. 2022.

alunos se sentiram em situações análogas, sendo que eles também faziam coisas que não eram necessárias. A imagem trouxe para eles uma mensagem que podem fazer algo que gostam ou necessitam, porém de formas mais econômicas e mais saudáveis ao meio ambiente. Apesar de muitos não terem acesso às esteiras para atividade física, vejo que eles, muitas vezes, saem da escola e passam na lanchonete para comprar lanches e depois ir para casa almoçar, enquanto que, se esperassem mais dez minutos estariam em casa almoçando.

Percebi que os estudantes entenderam que existem despesas evitáveis, sendo que podem ser substituídas por outras práticas e chegar ao mesmo fim. Diante das bases da educação financeira é possível compreender que a pessoa “Y” conseguiu atingir seu objetivo sem gastar seus recursos financeiros e ainda contribuiu com a redução da exploração dos recursos naturais e geração de resíduos. (Fonte: narrativa de Persistência, março de 2022)

As premissas trabalhadas nesse contexto estão relacionadas ao comportamento social e ao consumo consciente, que será vital, a longo prazo, para o planeta. Cada ação, individual ou coletiva, pequena ou grande, terá consideráveis resultados ao longo do tempo. Para as autoras Oliveira e Paula:

Diversos estudos têm debatido sobre as consequências do consumo, como os impactos ambientais e sociais. Esses estudos geram reflexões e, com isso, existem pessoas que estão mudando seus modos de viver em prol de um mundo melhor ou de uma vida com mais felicidade e qualidade. Um exemplo são as pessoas que vão na direção oposta ao consumo. (OLIVEIRA; PAULA, 2021, n.p.)

Os estudos relatados pelas autoras proporcionam reflexões e podem levar as pessoas a mudarem o comportamento, pensando num ambiente sustentável e numa maior qualidade de vida, “esse tem sido um tema colocado como importante na pauta das discussões sobre o futuro do planeta e como isso pode impactar a vida, o comportamento e o mundo”

(OLIVEIRA; PAULA, 2021, n.p.). Neste contexto, as autoras abordam o “minimalismo” como um propósito de vida que proporciona ao indivíduo um comportamento crítico nas relações de consumo, substituindo o consumo exagerado pela aquisição de objetos necessários para uma vida mais simples. Ressaltamos que a atividade proposta em sala de aula não sugeriu uma discussão aprofundada acerca do minimalismo, tendo em vista que essa tratativa abrange vertentes que não favorecem o objetivo desta pesquisa.

Silva e Gandara (2021), complementam que a introdução de debates sobre a educação financeira nas escolas alinha-se às tendências pedagógicas “que prezam pela valorização dos aspectos sociais, econômicos e culturais, sobretudo relacionais de uma educação contextualizada aos arranjos produtivos locais e que não está voltada apenas para o atendimento exclusivo das necessidades do capital” (p. 33). Assim, a atividade realizada nessa unidade possibilita aos estudantes a análise crítica de suas ações enquanto consumidores num sistema capitalista. A formação do cidadão consciente é necessária para o desenvolvimento econômico e social de um país.

Após o estudo das imagens com os alunos, propus um levantamento de gastos realizados por suas famílias. Entre alguns relatos verifiquei que algumas famílias tinham internet na residência, distribuída em todos os cômodos da casa, via *wifi*, e, mesmo assim, alguns membros da família pagavam planos de celulares para utilizar os dados móveis, em pleno isolamento social. Um aluno relatou que sua família sazonalmente comprava comidas na rua, sendo que a família fazia feira mensal no supermercado. Mediante a explicação da imagem o aluno chegou a essa conclusão e expôs o exemplo de sua família para a turma, dizendo que teve dois gastos com o mesmo objetivo. Em contraponto outro aluno disse que “se a pessoa tem dinheiro, ele tem o direito de comprar a esteira”, daí eu disse que sim, é direito dele, mas a ideia de evitar gastos desnecessários é para que o comportamento da pessoa parametrizado a evitar o desperdício contínuo. Por fim, os educandos compreenderam como somos

conduzidos a essa cultura de uma sociedade consumista e também evidenciaram a importância de sempre analisar a necessidade de comprar um produto ou serviço. (Fonte: narrativa de Persistência, março de 2022)

A sugestão proposta aos estudantes perpassa a ideia de diminuir os níveis de consumo, com o propósito de adquirir apenas o necessário para a qualidade de vida da família, sem se deixar levar pelo consumo célere. Para Silva e Gandara,

o consumismo exacerbado vem despertando vários questionamentos na sociedade, tais apontamentos consistem, principalmente, em ações e propostas que despertem o interesse de crianças e jovens por essas discussões, pois são estes indivíduos que construirão o futuro das novas gerações. Entre os pontos preocupantes se enquadra à falta de conhecimento em Educação Financeira. Inevitavelmente, os indivíduos estão envolvidos com questões de finanças, seja no âmbito familiar, escolar ou até mesmo profissional, e em muitos casos, o consumismo ou a falta de conhecimento sobre esta temática gera uma série de problemas socioeconômicos. (SILVA; GANDARA, 2021, p. 34)

Em contraponto ao consumismo ou à falta de conhecimento sobre o assunto, na sociedade contemporânea tem aumentado o número de pessoas que priorizam uma vida mais simples, com foco na realização pessoal e na autonomia, “um exemplo são as pessoas que vão na direção oposta ao consumo e que buscam ter um estilo de vida minimalista, que é um tipo de anticonsumo” (OLIVEIRA; PAULA, 2021, n.p.). Elas buscam sanar suas dívidas e fazer compras mais conscientes, evitando o que não tem utilidade ou não faz sentido para o seu bem-estar.

Esse tipo de comportamento, de alguma forma, identifica o sistema capitalista e a sociedade de consumo, evita o gasto exacerbado, controla o orçamento financeiro e valoriza o autoconhecimento. Para as autoras,

ao vivenciar a simplicidade voluntária na prática, as pessoas acabam incorporando outros valores ligados à sociedade e passam a ter maior consciência ambiental e social, valores estes que são incorporados aos seus comportamentos e que impactam também a forma de consumo. Isso leva a um consumo mais consciente e com menos impactos ambientais, pensando em reduzir o desperdício, consumir o necessário e conscientizando-se em relação ao descarte de produtos – redução do lixo, reciclagem, reaproveitamento de objetos, doações, compra de produtos usados, troca de produtos” (SILVA & HOR-MEYLL apud OLIVEIRA; PAULA, 2021, n.p.)

A expectativa de uma vida mais simples, com o consumo reduzido, pode contribuir tanto para o equilíbrio financeiro familiar, como para as questões ambientais e a qualidade de vida no planeta. Assim, por meio do tema “O capitalismo e a sociedade de consumo”, os estudantes se identificaram como agentes de mudança em seu ciclo familiar e na sociedade, em geral.

A RELAÇÃO SOCIEDADE E NATUREZA EM QUESTÃO

Outro assunto presente no PET de Geografia e pertinente na construção do consumo sustentável e consciente, que complementa a ideia das diretrizes sobre o ensino da educação financeira, é “A relação sociedade e natureza em questão”¹¹:

Para aprofundar nessa reflexão, passei o vídeo “A história das coisas”¹². O vídeo de Annie Leonard proporciona ao estudante uma reflexão sobre o nosso modo de vida contemporâneo e esclarece que somos parte desse sistema linear proposto como modelo “correto”. A palavra “coisa” também é utilizada para fazer uma crítica a esse modo de vida capitalista.

¹¹ MINAS GERAIS. Plano de Estudo Tutorado 3º ano ensino médio, vol. 02. 2021, p. 130. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1MBvfmmJhN2Z4Qefvh1Ock21KjgluB7_/view>. Acesso em: 26 jan. 2022.

¹² CUNHA, Michel. A História das Coisas (versão brasileira). YouTube. 8 maio 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7qFiGMSnNjw&t=4s>>. Acesso em: 31 jan. 2022.

Para desenvolver essa atividade propus aos alunos que assistissem o vídeo, em seguida realizamos o debate sobre o mesmo. No final, fizeram uma produção textual com o tema “Minhas escolhas pavimentam o meu futuro”. Expliquei o vídeo e esclareci que ele pode ser trabalhado de várias formas, mas que a ideia que eu propunha era mostrar a eles que a mídia induz, a todo momento, o consumo como algo bom e que devemos sempre consumir. Se você está estressado, alegre ou triste, vá às compras!

Dei exemplo a eles das datas comemorativas que deixaram de ser emotivas para serem comerciais. Elas são potencializadas com a necessidade de comprar produtos para dar presentes. No nosso diálogo sobre o filme um aluno questionou: “ah professor, é por isso que quando eu vou assistir alguma coisa no YouTube tenho que antes assistir um monte de propaganda?”. Respondi a ele que esse era um ótimo exemplo de incentivo ao consumo adotado pela mídia. (Fonte: narrativa de Persistência, março de 2022)

O estilo de vida consumista adotado por parte da população acaba gerando uma exploração dos recursos naturais e o desequilíbrio do sistema natural, paralelo ao sistema financeiro. Há um excesso de depredação dos recursos naturais, bem como uma desarmonia das finanças pessoais.

Sobre isso, as autoras Buss e Amorim dispõem que “os consumidores têm disponível uma série de incentivos, e, assim, aumenta o risco de acabarem gastando descontroladamente. O planejamento financeiro e o consumo consciente são uma das principais necessidades da sociedade contemporânea” (2020, p. 17). Nessa ótica de exploração e gastos desnecessários as pessoas são levadas a consumir produtos sem que haja necessidade de uso do mesmo.

As autoras Silva, Chauvel e Macedo-Soares dispõem que “o Ocidente viveu a Revolução Industrial e, na sequência, passou pela revolução do consumo, que fez com que a sociedade se tornasse cada vez mais dependente dos bens de consumo e das práticas de consumo” (MCCRACKEN, 2003 apud SILVA; CHAUVEL; MACEDO-SOARES, 2012, p. 56). Assim, o

modo de ser, viver, pensar e sentir no cenário contemporâneo é produzido por uma dinâmica em que dois processos se encontram. No primeiro, o homem para tentar sobreviver construiu todo um ambiente econômico, no segundo, construiu outro ambiente subjetivo cultural, ideológico e político que dá sustentação ao modelo econômico proposto.

A atividade conduzida pelo professor buscou resgatar o compromisso dos estudantes com o que é importante e indispensável para a vida humana, como por exemplo: manter o meio ambiente saudável para se viver. Tal atitude corrobora o disposto por Silva e Gandara, que defendem que a ação com foco na educação financeira deve estar “arraigada no conhecimento financeiro, transformando atos cotidianos em lições de aprendizagem” (SILVA; GANDARA, 2021, p. 35). Ao orientar os educandos a gerenciar o seu dinheiro do ponto de vista do consumo consciente, Persistência apresentou a eles o papel de colaborador e multiplicador do conhecimento sobre as relações que a sociedade tem com os recursos.

Considerando que o aspecto financeiro possui grande relevância sobre a organização do espaço geográfico e, em defesa de uma geografia financeira, os autores Prada, Costa e Videira dispõem que:

De grande importância na atual sociedade capitalista, as finanças são um dos elementos a serem considerados, pois são peça fundamental para diversos processos que moldam o espaço geográfico. Elas são aqui entendidas como valores que são transferidos por meio de transações financeiras de modo a possibilitar a sua utilização para os mais variados fins. (PRADA; COSTA; VIDEIRA, 2019, p. 487)

Nessa vertente, por meio do tema “A relação sociedade e natureza em questão”, proposto no PET de Geografia, foram realizadas atividades pedagógicas que buscaram apontar ao estudante o quanto a população é culturalmente conduzida a fomentar o modelo consumista, seja pelo ponto de vista econômico ou por uma política ideológica, haja vista que uma pessoa que não se deixa conduzir pela sociedade consumista costuma ser visto como um divergente, e, por isso, muitas vezes é excluído do seu meio social.

Contudo, propor a discussão sobre o consumo consciente, do ponto de vista geográfico e financeiro, pode contribuir na formação do estudante ao que tange a relação com o dinheiro e com a natureza. A reflexão e o pensamento crítico se tornam necessários em todas as áreas, a fim de traçar quais as melhores escolhas pessoais e familiares, sem que sejamos influenciados pelo consumismo pressuroso, imposto pelo sistema capitalista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores enfrentam desafios cotidianos para a realização do seu trabalho enquanto educador. Esses desafios envolvem indicadores como a formação profissional, a rotina em sala de aula, o desempenho dos estudantes, a eficiência do ensino médio, o cumprimento do currículo escolar, entre outros.

Diante desses indicadores e das narrativas vivenciadas, essa pesquisa propõe uma reflexão que leve em consideração a relação do indivíduo com o seu espaço, a quantidade de consumo individual e familiar e o planejamento financeiro. Para tal, apresentou a composição de sentidos das narrativas de um professor que, por meio da transversalidade dos conteúdos curriculares, trabalhou a educação financeira nas aulas de geografia de uma turma de 3º ano do Ensino Médio, no formato remoto, por meio do Google Sala de Aula.

Pensando em ampliar a formação crítica e consciente do estudante, enquanto professor de geografia, Persistência propôs pensar o componente curricular que lecionava associado à educação financeira e à prática em sociedade. Tendo os TCTs como parte integrante do currículo, utilizou as habilidades previstas neles e no componente curricular de geografia junto aos seus conhecimentos e experiências adquiridas ao longo da vida profissional.

O eixo temático do componente curricular de geografia do Ensino Médio foi associado com o planejamento e desenvolvimento socioeconômico, por meio de um ensino transdisciplinar da educação financeira na Geografia, com vistas a contribuir para o conhecimento sobre o consumo consciente e sustentável no desenvolvimento socioeconômico.

As experiências foram vivenciadas na rede pública de ensino, o que a torna relevante, haja vista que os docentes têm muito a contribuir com suas experiências e podem se tornar melhores profissionais a partir delas. Segundo Paulo Freire, “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo” (1996, p. 24).

Assim, não há pretensão em abordar os temas expostos, como verdades absolutas, ou interferir no processo de decisão dos sujeitos, mas de contribuir para a organização financeira dos estudantes, bem como para formação dos professores, que, por meio da análise de suas práticas, podem melhor compreender o exercício da docência e suas as inquietações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 05 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC**: Proposta de Práticas de Implementação. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 06 abr. 2023.

BUSS, Larissa da Silva; AMORIM, Gabriela Vicente de. **Educação financeira: a importância da sua inclusão no processo de ensino aprendizagem desde o ensino fundamental**. Monografia do Curso de Graduação em Matemática da Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão/SC, p. 62. 2020. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/16278>. Acesso em: 29 abr. 2022.

CINTRA, Sones Lei Aparecida Domingues; CORREIA, Léia Bernal Sanches; TENO, Neide Araújo Castilho. Pesquisa Narrativa: uma metodologia para compreender experiências formativas. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 9, p. 66451–66463, 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/16333>. Acesso em: 4 abr. 2022.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. 250 p.

COSTA, Antonia Flávia Moraes da; SANTOS, Rayane Pedrosa dos. **A prática pedagógica numa perspectiva reflexiva**. Educere. Curitiba, 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8284_5837.pdf.

DA SILVA SOUSA, Maria Goreti; DE OLIVEIRA CABRAL, Carmem Lúcia. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, v. 33, n. 2, 20 dez. 2015. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/149>. Acesso em: 4 abr. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 10 maio 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Documento Orientador REANP 2021**. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1qKMS_NFK6e0Anz9f3Dvri4dfrMuI-ds4/view. Acesso em: 24 jan. 2022.

OLIVEIRA, Juliana de Farias Fernandes; PAULA, Renata Céli Moreira da Silva. Motivações para uma vida minimalista e os impactos no consumo. **Consumer Behavior Review**, v. 5, n. 1, p. 1–16, 2021. Disponível em: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/364/3642547001/html/>>. Acesso em: 8 maio 2022.

OLIVEIRA, Leonardo Davi Gomes de Castro. **Pesquisa narrativa e educação: algumas considerações**. EDUCERE, Curitiba, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23688_11993.pdf.

PRADA, Joanderson da Silva; COSTA, Pierre Alves; VIDEIRA, Sandra Lúcia. Em defesa de uma Geografia Financeira. **Geosul**, v. 34, n. 72, p. 486–513, 25 jul. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/1982-5153.2019v34n72p486>. Acesso em: 9 maio 2022.

SILVA, Luciano Pereira da; GANDARA, Lemuel da Cruz. Estímulos à educação financeira no ensino básico: um relato de prática da olimpíada brasileira de educação financeira. **Revista Formação@Docente**, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, 2021. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-izabela/index.php/fdc/article/view/2233>. Acesso em: 15 maio 2022.

SILVA, Renata; CHAUVEL, Marie; MACEDO-SOARES, T. Diana. Investigando o comportamento dos consumidores que buscam a simplicidade: Um estudo exploratório. *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, vol. 11, núm. 1, enero. Lisboa, Portugal, 2012, pp. 55-65. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=388539132006>. Acesso em: 10 maio 2022.

A IMPORTÂNCIA DAS CATEGORIAS GEOGRÁFICAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA E SUA INSERÇÃO NA BNCC DO ENSINO MÉDIO

Matusalém de Brito Duarte¹³
Vandeir Robson da Silva Matias¹⁴

INTRODUÇÃO

O estudo das formas como o espaço geográfico se organiza, principalmente na complexidade da realidade atual, tem demandado cada vez mais a necessidade do uso da estratégia do recorte espacial. Assim como nas outras ciências, que dividem seus objetos de estudo em partes para facilitar o entendimento da realidade, a geografia também utiliza-se de categorias de análise do espaço, sendo as mais abordadas na Educação Básica a paisagem, o lugar, o território, a região e as fronteiras. Apesar do espaço geográfico não ser a soma das partes, é possível identificar nelas os aspectos locais e globais que compõem a realidade no seu diálogo local-global.

Em 2018, o Ministério da Educação divulgou para a sociedade a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), englobando as competências e habilidades para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Nesse documento, estão descritas as competências e habilidades que devem ser trabalhadas no Ensino Fundamental e Médio, sendo no primeiro de forma disciplinar e no segundo a partir das grandes áreas do conhecimento. A Geografia, no Ensino Médio, passa a englobar, então, a grande área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, tendo suas bases conceituais diluídas em nome de uma pretensa interdisciplinaridade (MEC, 2018).

¹³ Doutor em Psicologia (PUC Minas). Professor do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica e da Educação Técnica de Nível Médio (CEFET-MG). CV: <http://lattes.cnpq.br/1470945463113756>

¹⁴ Doutorado em Geografia (UFMG). Professor do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (CEFET-MG).

CV: <http://lattes.cnpq.br/2513820145918007>

Sendo assim, este capítulo tem como objetivo fazer uma análise crítica de como as principais categorias de análise geográfica estão inseridas na BNCC do Ensino Médio, considerando essa diluição da Geografia na grande área das Ciências Humanas e Sociais Aplicada. Para isso, apresentaremos alguns elementos que são fundamentais para aprimorar na competência da análise geográfica que se espera dos estudantes egressos do Ensino Médio, uma vez que trata-se de uma importante etapa para a entrada no mundo do trabalho e de consolidação da formação cidadã.

DESENVOLVIMENTO

A BNCC do Ensino Fundamental, ao abordar as principais competências e habilidades a serem trabalhadas na disciplina Geografia, verificamos que é dada grande ênfase a importância da abordagem de análise do espaço geográfico a partir das categorias espaciais. No texto introdutório, a base afirma que: “Embora o espaço seja o conceito mais amplo e complexo da Geografia, é necessário que os alunos dominem outros conceitos mais operacionais e que expressam aspectos diferentes do espaço geográfico: território, lugar, região, natureza e paisagem” (MEC, 2018, p. 361).

Como podemos perceber, há uma ênfase na importância no manejar esses conceitos fundamentais da Geografia nessa etapa do ensino, o que infelizmente se perde na BNCC do Ensino Médio. Ao diluir a disciplina Geografia na grande área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, percebemos que tais categorias perpassam o discurso das abordagens temáticas sociais, mas com grande perda conceitual das mesmas. A categoria de maior enfoque é a de território, em detrimento da quase supressão do conceito de paisagem como instrumental de análise.

Ao mencionar a questão espacial, a BNCC do Ensino Médio afirma que “No espaço (em um lugar) se dá a produção, a distribuição e o consumo de mercadorias. Nele são realizados fluxos de diversas naturezas (pessoas e objetos) e são desenvolvidas relações de trabalho, com ritmos e velocidades variados”. (MEC, 2018, p. 563). Como podemos perceber, o uso das categorias perde densidade conceitual, como a categoria lugar

e natureza, que passam a ser vistas como elementos a serviço da produção tipicamente capitalista.

Ao abordar a categoria paisagem no ensino de Geografia, esperamos que tal categoria seja trabalhada com os estudantes como um recorte espacial que nos permite realizar uma análise da realidade. Sua apreensão está relacionada aos sentidos, principalmente ao campo de visão, podendo agregar elementos naturais e humanos. À medida que o homem vai ocupando, construindo e transformando a paisagem natural, por meio do seu trabalho e do uso de tecnologias, ela se transforma em uma paisagem cultural ou antrópica. Apesar de a paisagem cultural agregar os elementos humanos, grande parte delas conserva elementos naturais, mesmo que modificados pelo uso das técnicas modernas.

Apesar de ser um registro momentâneo do espaço pelos sentidos, principalmente pela visão, a paisagem é uma categoria dinâmica que nos permite identificar os processos que deram origem àquela organização espacial. Num primeiro momento de análise, descrevemos os elementos materiais captados pelos nossos sentidos, buscando, com isso, levantar questões para entender as conexões existentes entre o presente, o passado e, em alguns casos, as tendências para o futuro. Além disso, é preciso identificar os processos de produção do espaço que atuaram e estão atuando para a modificação da paisagem. Assim, uma análise da paisagem exige ir além da descrição simples, pois apesar de ser um mosaico da realidade, nem sempre é possível captar o movimento existente na construção e na reconstrução daquele espaço (CALLAI, 2000).

Nos últimos anos, a preocupação com a degradação ambiental causada pela aceleração da produção e do consumo pelo globo tem ampliado os estudos na área ambiental. A degradação do meio ambiente tem contribuído para que muitos estudiosos busquem nos estudos sobre a percepção ambiental, suporte para a elaboração de projetos com as comunidades sobre a importância da preservação ambiental. Com isso, busca-se mostrar à sociedade como os elementos naturais e humanos estão integrados na paisagem, de modo que os sujeitos compreendam como as alterações feitas podem gerar impactos negativos na área ou no entorno (DUARTE et al, 2012).

Com os estudos da percepção ambiental, sabemos que o contexto interfere na interpretação da paisagem e na forma de leitura da mesma. Assim, a partir da percepção ambiental de determinada comunidade ou grupo, é possível verificar os elementos que precisam ser problematizados para a reversão de processos de degradação da paisagem.

Ao mencionar a questão da relação homem-natureza a BNCC do Ensino Médio afirma que:

A forma como diferentes povos e sociedades estruturam e organizam o espaço físico-territorial e suas atividades econômicas permite, por exemplo, reconhecer a influência que esses aspectos exercem sobre os diversos modos como esses grupos estabelecem suas relações com a natureza, incluindo-se os problemas ambientais resultantes dessas interferências. (MEC, 2018, p. 565)

Apesar de mencionar a importância de abordar a problemática ambiental, a BNCC não menciona o uso da categoria paisagem como instrumental para a ampliação da compreensão da interrelação entre os fenômenos físicos e sua desestabilização pelo uso degradante do espaço geográfico no capitalismo avançado. Abordar tais temáticas descoladas da concepção de percepção ambiental e da análise integrada da paisagem, pode deslocar a construção de uma visão crítica sobre os fenômenos para um conhecimento abstrato e sem vinculação com o mundo-vivido, tal como afirma Anne Buttimer (1995).

Com relação à categoria espacial Lugar, como já citamos, aparece praticamente como sinônimo de “local” ou de um “espaço específico”, e não como um recorte do espaço que nos permite compreender melhor aspectos da realidade identitária, onde coexistem relações de afetividade, mas também de tensões. Apenas ao falar de “Territórios e fronteiras”, a BNCC menciona o Lugar como categoria atrelada a esses, mas sem conceituá-lo, como deveria.

Apesar das inúmeras concepções existentes na ciência geográfica sobre este conceito, o lugar mantém sua especificidade como espaço de vivência onde acontece a reprodução da vida (FERREIRA, 2000). Nesse sentido,

o lugar está relacionado ao cotidiano dos sujeitos e à relação afetiva que os mesmos estabelecem à medida que habitam ou vivenciam tais espaços. O geógrafo chinês Yi-Fu Tuan, um dos estudiosos da categoria lugar, afirma que enquanto o espaço é movimento, o lugar é a pausa. Com essa afirmação, o geógrafo chama de pausa esse momento da relação ou do vínculo que se estabelece a partir da experiência humana no espaço (TUAN, 1983).

A partir da experiência vivida pelo homem no espaço e pelas relações que vão se estabelecendo entre as pessoas, os lugares vão se tornando símbolos ou ícones de movimentos culturais, econômicos ou políticos, ou, até mesmo, de compartilhamento afetivo entre os grupos. A praça, por exemplo, poder tornar-se um espaço de compartilhamento cultural entre os jovens, tornando-se um lugar para este grupo ou outros que queiram experimentar a cidade. Nesse sentido, os lugares são categorias de análise do espaço que carregam a história da vivência de grupos ou comunidades, tornando-se, assim, um importante espaço para compreensão da realidade de um povo.

No nosso cotidiano, vamos construindo a identidade de lugar através da interação dos indivíduos com o entorno e com o social. Essa construção se dá a partir do momento em que se estabelecem vínculos emocionais e de pertencimento, podendo ser ampliados ou extintos ao longo da vida. Quando essa identidade não é construída, seja pela impossibilidade de acesso aos espaços pelos sujeitos, seja pela repulsa a um determinado espaço por fatores subjetivos, políticos ou socioeconômicos, as pessoas podem desenvolver o sentimento de topofobia, que é a aversão a determinados lugares (AMORIM FILHO, 1996).

Por outro lado, quando um grupo cria laços de pertencimento com o espaço vivido, além de fortalecer a identidade do lugar, amplia-se o desejo pela manutenção dos símbolos materiais e culturais existentes. Esse reforço da identidade amplia o poder de resistência às mudanças impostas pela lógica da produção capitalista.

Nos últimos anos, a ampliação dos fluxos de informações e pessoas pelo globo e a disseminação do modo de vida consumista e urbano como símbolo do ideal de vida têm contribuído para pressionar as comunidades

tradicionais a mudarem seus hábitos de vida, em prol de um projeto de homogeneização espacial. Apesar da pressão sofrida, muitas comunidades têm resistido e utilizado a identidade do lugar como bandeira de luta em prol da manutenção da diversidade de formas de viver.

Apesar dos movimentos de resistências das Comunidades Quilombolas, do Movimento dos Atingidos por Barragens e das Comunidades Indígenas terem alcançado êxito, muitos espaços de vivência vão sendo alterados por não agregarem uma identidade de lugar tão coesa como dos movimentos citados. Alguns espaços, como praças, centros comerciais e parques, vêm sofrendo com a tentativa de homogeneização do modo de vida, transformando-se em espaços privilegiados para a reprodução econômica em detrimento do uso social.

Nesse sentido, o lugar, apesar de possuir singularidades definidas pelo cotidiano e pelo contexto local, é também onde os processos globais buscam se materializar. Cada lugar tem sua energia própria de resistência aos fatores externos, mas continuamente sofre influência destes. Com o avanço do capitalismo e seu papel modelador do espaço geográfico, os lugares vão sendo construídos no duplo processo: de forças externas que buscam homogeneizar e de forças internas que buscam resistir.

Nesse antagonismo de forças, os lugares, no mundo contemporâneo, vão sendo remodelados. Se as forças internas foram menores que as externas, o lugar se torna mais a expressão do global e vai perdendo as características identitárias anteriores. Caso contrário, o cotidiano será definido mais pela lógica local do que pela global, não deixando, portanto, de sofrer influências desta última (CARLOS, 1996).

Mesmo com a pressão do capitalismo globalizado pela homogeneização dos lugares, o cotidiano específico de cada um deles continuará definindo as singularidades que caracterizam essas categorias de análise. A expansão de estabelecimentos comerciais que oferecem comidas fast-food (comida rápida), por exemplo, com base no modo de vida estadunidense, tem se espalhado por todo o mundo, nos mais diferentes países, alterando os espaços de lazer e as formas culturais de se alimentar e se divertir. Por

outro lado, particularidades são mantidas, como o tipo de comida, por exemplo, mostrando a interrelação existente entre o local e o global.

Dessa forma, o lugar mostra sua importância para entendermos a organização do espaço em várias escalas, desde a local até a global, pois ela revela no nível cotidiano as particularidades de uma comunidade ou grupo social, os conflitos no mundo moderno e a interferência das forças econômicas globais que buscam modelar o espaço geográfico e os modos de viver em sociedade.

Outra categoria da análise espacial fundamental para se entender a organização do espaço mundial, na sua complexidade atual, é a Região. Esse recorte do espaço, assim como a paisagem e o lugar, contribuem consideravelmente para a ampliação do nosso conhecimento geográfico da realidade, mas possuem características específicas.

De modo geral, a região é definida como uma área contínua onde predominam características específicas que a difere do entorno. Sendo assim, uma área denominada como região não pode ser interrompida espacialmente, mesmo que em outro lugar da análise voltem a aparecer as mesmas características que deram origem àquela delimitação.

Essa delimitação da região, porém, é sempre estabelecida por algum estudioso ou alguma instituição a partir de algum critério estabelecido por eles. Como a distribuição dos elementos da realidade nem sempre seguem os critérios de continuidade, na tarefa de regionalizar um espaço, há sempre o processo de generalização.

Primeiramente, seleciona-se a área de estudo para coleta de informações, para que, em seguida, sejam definidos os critérios para a divisão regional. É comum o uso de mapas ou imagens de satélite, dependendo da informação selecionada, para auxiliar nessa tarefa.

Por um lado, este processo facilita o estudo do espaço geográfico, mas, dependendo do tamanho do espaço estudado e das informações consideradas, essa generalização pode omitir particularidades essenciais para o entendimento da dinâmica socioespacial existente. Por essas questões, muitos geógrafos apresentam críticas às análises do espaço geográfico pelo recorte

das regiões, sugerindo a busca de outros modos de apreender a realidade, como complementares deste processo. Porém a problematização das formas de regionalização é um instrumental essencial para que o estudante desenvolva a capacidade crítica de questionar uma informação espacial, ao invés de assimilá-la como certa sem quaisquer filtros críticos (HAESBAERT, 2010).

A proposta de regionalização do mundo em duas partes, por exemplo, muito utilizada no ensino de Geografia, denominadas países do Norte e países do Sul, tem como critério as questões socioeconômicas no contexto atual do Capitalismo. Com o fim da Guerra Fria e da bipolaridade política entre capitalismo e socialismo, no início da década de 1990, o mundo passa a ter outra configuração, predominando os critérios econômicos na diferenciação dos países.

Por essa divisão regional, que não segue à risca a Linha do Equador Geográfico, o mundo é dividido em Países do Norte, de industrialização pioneira e melhores índices socioeconômicos, e Países do Sul, onde predominam as atividades primárias e de industrialização recente. Dividir o mundo em duas grandes porções traz como consequência uma generalização exagerada da realidade, pois ao considerar apenas dois grupos possíveis de países, desconsideram-se as peculiaridades existentes em seu interior. Nesta divisão estão incluídos, por exemplo, no mesmo grupo, dos Países do Sul, o Brasil e o Uruguai, e países como Bangladesh, na Ásia, e República Democrática do Congo, com PIBs e desenvolvimento socioeconômicos bem diferenciados.

Como podemos perceber, o processo de generalização auxilia na apreensão do conhecimento, mas aponta limites para o entendimento das particularidades econômicas, políticas e culturais da atualidade. Embora haja limitações ao uso da regionalização, é preciso salientar a importância e o uso crescente dessa metodologia para o estudo e o planejamento do espaço em várias escalas de análise, sempre buscando desenvolver a abordagem crítica, no sentido de aprofundar nas intencionalidades presentes nas propostas. Ignorar tal categoria na BNCC pode ser considerada um prejuízo analítico para o ensino de Geografia, mostrando mais uma vez os problemas da diluição dessa disciplina em nome da falácia da “interdisciplinaridade”.

Dentre as categorias espaciais, a única que recebe um enfoque conceitual na BNCC do Ensino Médio é a categoria Território e sua ligação com a categoria Fronteira. Segundo a BNCC:

Território e Fronteira (...) são categorias cuja utilização, na área de Ciências Humanas, é bastante ampla. Território é uma categoria usualmente associada a uma porção da superfície terrestre sob domínio de um grupo e suporte para nações, estados, países. É dele que provêm alimento, segurança, identidade e refúgio. Engloba as noções de lugar, região, fronteira e, especialmente, os limites políticos e administrativos de cidades, estados e países, sendo, portanto, esquemas abstratos de organização da realidade. Associa-se território também à ideia de poder, jurisdição, administração e soberania, dimensões que expressam a diversidade das relações sociais e permitem juízos analíticos.

(...) Assim, no Ensino Médio, o estudo dessas categorias deve possibilitar aos estudantes compreender os processos identitários marcados por territorialidades e fronteiras em históricas disputas de diversas naturezas, mobilizar a curiosidade investigativa sobre o seu lugar no mundo, possibilitando a sua transformação e a do lugar em que vivem, enunciar aproximações e reconhecer diferenças. (MEC, 2018, p. 564-565)

Como podemos ver, Território se torna na BNCC a grande categoria de análise espacial, agregando desde o conceito tradicional de território-área, ao falar de jurisdição e fronteiras, até a noção de território-lugar, ao considerar os processos identitários que se fixam e se movem no espaço geográfico.

Sabemos que Território é a categoria geográfica que envolve poder, espaço que significa a base material para o exercício da vida e das relações sociais formais ou informacionais. Porém é importante ressaltar que esse conceito ganha uma plasticidade no mundo atual pela mudança na concepção de poder. Os poderes, além de pertencerem a várias tipologias, e hoje emanarem de vários pontos, fazem com que as territorialidades

se movimentem tanto espacialmente, como exemplo os refugiados pelo mundo e as fronteiras móveis, bem como no tempo, como acontecem nas cidades entre espaços de prostituição e espaços de comércio, alterando-se no mesmo dia (SOUZA, 1995).

Como podemos ver, espaço e política em ambiente de globalização se inserem em um contexto de dúvidas, representado por um mundo de fronteiras frágeis. Isso explica por que talvez haja o enfraquecimento dos Estados nacionais na visão de alguns, mas por outro lado sua presença constante na manutenção do neoliberalismo. As questões políticas perpassam a produção do espaço, hoje ainda mais, pois a iniciativa política não está mais limitada à figura do Estado, figurando em escalas locais e globais.

Após essa breve análise das categorias de análise geográfica na Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, concluímos que a diluição da Geografia na grande área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas traz um prejuízo considerável para o ensino dessa disciplina. Há um empobrecimento conceitual e instrumental, no que se espera do professor e do estudante egresso, que compromete sua inserção no mundo como cidadão crítico.

Para verificarmos de modo mais abrangente e sistematizado o que se espera da Geografia como subárea das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, para o Ensino Médio, geramos uma nuvem de palavras, Figura 1, a partir do texto das seis competências e suas habilidades:

Figura 1 – Nuvem de palavras das Competências e Habilidades da BNCC para as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas



Fonte: Elaborada pelos autores

A nuvem de palavras nos mostra em destaque os termos “diferentes”, “analisar”, “culturais”, “sociedades”, “sociais”, “políticos”, “econômicos”, “processos” e “ambientais”. Essas palavras nos mostram que há uma demanda de que se trabalhe do ponto de vista de valorização das diferenças e culturas no contexto de um mundo em movimento. Apesar do verbo “analisar” ser o de maior destaque, não encontramos nenhuma das categorias espaciais como instrumentais para se fazer tal análise, nem mesmo a categoria Território que ganha destaque nessa associação de saberes dentro da grande área.

Apesar do termo “ambientais” aparecer com destaque, notamos que o mesmo se destaca como um termo isolado e dentro de um contexto político e econômico maior, sem ter como concluir que há uma abertura ao questionamento do modelo degradador neoliberal atual, por exemplo, ou vinculado a uma abordagem da integração dos elementos naturais na paisagem e seu uso insustentável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como poderemos perceber nesse capítulo, as categorias de análise “paisagem”, “lugar” e “região” são praticamente suprimidas da BNCC do Ensino Médio, o que dificulta a verticalização da análise geográfica crítica com os estudantes, sendo a categoria “território”, a de maior destaque, embora de forma tímida e limitada. Verificamos que esse enfoque no “território”, e também nas “fronteiras”, se dá, unicamente por ser a categoria espacial que possibilita a maior interação entre as quatro áreas do conhecimento numa abordagem temática, contribuindo para o projeto da diluição das disciplinas.

A pretensa interdisciplinaridade, forte no discurso da BNCC, minimizou temáticas da análise geográfica, que demandam para isso, do arcabouço metodológico e conceitual dessa disciplina, principalmente das categorias espaciais. Sabemos da importância do diálogo interdisciplinar, mas sem as ferramentas específicas das áreas que compõem às Ciências Humanas e Sociais aplicadas, é assumir a adoção de uma leitura da realidade com

empobrecimento da contribuição dos pressupostos da análise científica, que são um dos pilares para a construção do conhecimento escolar.

REFERÊNCIAS

AMORIM FILHO, O. B. Topofilia, Topofobia e Topocídio em Minas Gerais. In: DEL RIO, V. e OLIVEIRA, L. (Org.): **Percepção Ambiental – A Experiência Brasileira**. São Paulo: Studio Nobel e UFSCAR, 1996, p. 139-152.

BUTTIMER, Anne. Aprendendo o dinamismo do mundo-vivido. In: CHRISTOFOLETTI, Antônio (Org.) **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: Difel, 1995. p. 165-193.

CALLAI, Helena C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antônio. (Org.) **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 83-134.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996.

DUARTE, M. et al. Da paisagem à paisagem-lugar: estratégias de sensibilização ambiental em alunos do ensino fundamental a partir do estudo do Parque dos Mangabeiras – Belo Horizonte. In: **Caminhos de Geografia**. Uberlândia v. 13, n. 43 out/2012, p. 144-159.

FERREIRA, Luiz Felipe. Acepções recentes do conceito de lugar e sua importância para o mundo contemporâneo. **Território**. Rio de Janeiro, UFRJ, ano V, n. 9 (jul/dez), 2000. p. 65-83. Disponível em: <http://www.revistaterritorio.com.br/pdf/09_5_ferreira.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2015.

HAESBAERT, Rogério. **Regional Global: dilemas da região e da regionalização na geografia contemporânea**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

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

SOUZA, Marcelo L. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná E. et al. (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 77-116.

TUAN, Y.-F. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: Difel, 1983.

UMA REFLEXÃO SOBRE OS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO NA ESCOLA

Mamadú Mutaro Embaló¹⁵

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O surgimento do letramento se deu por caminhos diferentes em países em desenvolvimento como o Brasil, e em países desenvolvidos como a França e os Estados Unidos. Em países em desenvolvimento a discussão do letramento se fez e se faz de forma independente em relação à discussão da alfabetização, no Brasil a discussão do letramento surge sempre vinculada ao conceito de alfabetização. Nesse âmbito, o surgimento do termo Letramento no contexto educacional brasileiro, têm provocado muitas dúvidas entre os professores sobretudo no que se refere a sua relação com o processo de alfabetização.

O ensino e a aprendizagem do sistema de escrita tem sido historicamente um desafio para a comunidade escolar, constituindo-se num dos principais objetos de pesquisas da área da educação. No Brasil, letramento confunde-se habitualmente com uma fórmula milagrosa que veio para substituir o processo de alfabetização, alguns educadores encaram os dois processos (letramento/alfabetização) como sinônimos, outros pensam que são processos diferentes, mas, indissociáveis.

Sendo assim, neste capítulo, proporemos refletir sobre a alfabetização e o letramento, mostrar que são dois conceitos indissociáveis, como também, estabelecer a diferença entre eles, para compreender de forma sistêmica como podem contribuir para a melhoria do ensino de leitura e escrita na escola.

O trabalho está organizado de seguinte forma. Inicialmente, para conseguir embasá-lo teoricamente, levando em conta o seu objetivo, analisamos

¹⁵ Doutorando em Educação (UFPR). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5883-3038>

o contexto do surgimento do termo letramento numa perspectiva (inter) nacional. Depois, falamos das diferenças e convergências dos processos de alfabetização e letramento e, também, os modelos de “letramento autônomo” que concebe a escrita como um processo neutro, desvinculado do seu contexto social e o “modelo ideológico” que propõe um processo que leve em conta as práticas sociais de leitura e escrita. Em seguida, apresentamos as considerações finais. Por fim, as referências bibliográficas utilizadas.

O SURGIMENTO DO LETRAMENTO NUMA PERSPECTIVA (INTER) NACIONAL

Focalizamos, nesta parte do presente texto, falar do surgimento do termo letramento, numa perspectiva nacional e internacional. O termo letramento surgiu no contexto das grandes transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas. De acordo com Tfouni (1995, p. 21-22), em termos sociais mais amplos, “[...] é apontado como sendo produto de desenvolvimento de comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura”. Ainda segundo a autora, dentro de uma visão dialética, torna-se uma causa de transformações históricas profundas, como aparecimento de máquina a vapor, da imprensa, do telescópio, da sociedade industrial como um todo.

No seu artigo “Letramento e alfabetização: as muitas facetas”, Soares (2004), afirma que a invenção do termo letramento ocorreu em um mesmo momento histórico, em sociedades distanciadas tanto geograficamente quanto socioeconomicamente e culturalmente. Segundo a autora, foi em meados da década de 1980 que ocorreu, simultaneamente, a invenção do *letramento* no Brasil, do *illettrisme*, na França, da *literacia*, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquela denominada alfabetização.

E quase na mesma época (final dos anos de 1970) que a Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), fez a proposta de ampliação do conceito de *literate* para *functionally literate*, sugerindo que as avaliações internacionais sobre desempenho escolar fossem além da simples avaliação das capacidades de ler e escrever. Entretanto, a autora

segue afirmando que, apesar do surgimento do letramento tenha ocorrido em um mesmo momento histórico, as circunstâncias e os motivos desse surgimento são distintos em países em desenvolvimento como o Brasil, e em países desenvolvidos, como a França, e os Estados Unidos (p. 6).

Segundo ela, nos países desenvolvidos, o letramento emergiu da constatação de que a população, embora alfabetizada, não tinham domínio necessárias das habilidades de leitura e de escrita para uma efetiva e competente participação nas práticas sociais que envolvem esses dois processos (alfabetização e letramento). Porém, nos países em desenvolvimento, o surgimento do letramento se deu no sentido contrário, pois, sempre esteve intimamente vinculado ao processo de alfabetização.

Na França por exemplo, o letramento surge para evidenciar jovens e adultos do chamado Quarto Mundo¹⁶ que não possuem as competências das habilidades de leitura e de escrita, o que por sua vez dificulta a sua inserção social (p. 6). Afirma que o mesmo ocorre nos Estados Unidos, onde o letramento emerge como o resultado da constatação feita sobretudo em avaliações realizadas pela *National Assessment of Educational Progress* (NAEP), no final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980 de que jovens graduados na *high school* não dominavam as habilidades para utilizar a leitura e a escrita nas práticas sociais (p. 7).

No Brasil, porém, o movimento se deu de forma diferente, o letramento teve sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita, desenvolvendo-se basicamente a partir de um questionamento do conceito de alfabetização. Assim, ao contrário do que ocorreu em países do Primeiro Mundo, como na França e Estados Unidos, em que a alfabetização mantém sua especificidade no contexto das discussões sobre problemas de domínio de habilidades de uso da leitura e da escrita, no Brasil conforme a autora, os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem.

¹⁶ A expressão Quarto Mundo designa a parte da população, nos países do Primeiro Mundo, mais desfavorecida. A expressão é usada também para nomear os países menos avançados, entre os países em desenvolvimento.

Esse enraizamento do conceito de letramento no conceito de alfabetização pode ser detectado tomando-se para análise fontes como os censos demográficos, a mídia, e a produção acadêmica. (p. 7). De acordo com Soares (2009), na produção acadêmica brasileira alfabetização e letramento estão quase sempre associados. Uma das primeiras obras a registrar o termo letramento, “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística” de Mary Kato (1986), a autora destaca as diversas formas e usos da linguagem oral e escrita.

Em seguida “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”, de Leda Verdiani Tfouni (1988), as autoras tentam aproximar alfabetização e letramento com intuito de diferenciar os dois processos, em uma obra posterior, a aproximação entre os dois conceitos aparece já desde o título, “Letramento e alfabetização” (1995). Essa mesma aproximação entre os dois conceitos aparece na coletânea organizada por Roxane Rojo, “Alfabetização e letramento” (1998), em que está também presente a proposta de uma diferenciação entre os dois fenômenos.

Ângela Kleiman, na coletânea que organiza denominada de “Os significados do letramento” (1995), também discute o conceito de letramento tomando como contraponto o conceito de alfabetização, e os dois conceitos se alternam ao longo dos textos da coletânea. No livro “Letramento: um tema em três gêneros” (1998), Soares também procura conceituar, confrontando os dois processos alfabetização e letramento.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: sinônimos ou processos diferentes?

Letramento é um conceito multifacetado que, há pouco mais de uma década, tem revelado novos sentidos no que se refere ao uso da modalidade escrita da língua. Sob essa perspectiva, a partir da década de 1980, o conceito de letramento foi ganhando ressignificação. (EUZÉBIO; CERUTTI-RIZZATTI, 2013, p. 15). Sobretudo com surgimento dos novos estudos do letramento, pois, com essa nova abordagem, o letramento passou a englobar não só o uso da língua escrita reconhecida e legitimada pelas

instituições poderosas como a escola, mas também práticas diversas que são sociocultural e historicamente determinadas (STREET, 1984; KLEIMAN, 1995; TFOUNI, 1995; SOARES, 1998).

Diante disso, Street e Lefstein (2007), entendem que se trata de uma abordagem que tem sido particularmente influenciada pela perspectiva etnográfica. Barton e Hamilton (1998; 2000), apontam que existem diferentes letramentos associados a diferentes competências da vida, no entendimento dos autores, as práticas de letramento se estabelecem a partir de práticas culturais mais amplas. Desta forma, os novos estudos do letramento representam uma nova tradição em considerar a natureza do conceito, focalizando o fenômeno não como um conjunto de competências, mas estando substancialmente implicado práticas diversas que são sociocultural e historicamente determinadas

Esse novo aspecto do termo letramento, dificultou mais ainda a tentativa de conceituá-lo ou atribuí-lo uma única definição, por ser um tema de caráter interdisciplinar e conseqüentemente complexo. Para Soares (2009, p. 65), as “[...] dificuldades [...] devem-se ao fato de que o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição”.

Nesse âmbito, o estudo de letramentos tem atraído atenção de estudiosos de muitas áreas como: linguística, educação, psicolinguística, sociolinguística entre outras áreas buscando conceituá-lo e distingui-lo da alfabetização. Segundo T’founi (1995), o termo *literacy*, possui múltiplas definições e visões na literatura inglesa e, alguns estudiosos da área acabam cometendo o mal-entendido ao utilizarem o letramento como equivalente a uma das características de qualquer das acepções englobadas pelo termo em inglês.

A autora apresenta três das perspectivas das quais o termo *literacy* tem sido trabalhado na literatura inglesa principalmente a norte-americana. A primeira perspectiva, denominada pela autora de *individualista-restritiva*, está ligada exclusivamente a aquisição da leitura/escrita do ponto de vista individual e autônoma e, a relaciona com à escolarização, ensino for-

mal e ao aprendizado de habilidade específicas. A segunda perspectiva, chamada de *tecnológica*, relaciona o termo “*literacy* a uma visão positivista dos usos da leitura/escrita com o progresso da civilização e o desenvolvimento tecnológico”. (p. 32).

A última perspectiva, *cognitivista*, dá ênfase ao aprendizado como resultados das atividades mentais em que o indivíduo é o responsável central pelo processo de aquisição da escrita, desconsiderando assim a parte sociocultural do letramento. A partir do reexame das três perspectivas, a autora ressalta um ponto em comum entre elas (p. 33). Esse ponto em comum se refere a concepção do termo *literacy* como processo de aquisição de leitura/escrita o que por sua vez o aproxima da alfabetização.

Com efeito, não importa a perspectiva: a ênfase é sempre colocada nas “práticas”, “habilidades”, “conhecimento”, voltados sempre para a codificação/decodificação de *textos escritos*. Ou seja, existe aí uma superposição entre *letramento* e *alfabetização*. Em segundo plano, às vezes de maneira apenas sugerida, aparece também uma relação entre *letramento*, *escolarização* e *ensino formal*. (TFOUNI, 1995, p. 33).

No entanto, as colocações da autora conduzem a uma percepção do perigo de reduzir o significado do termo letramento à alfabetização/ensino formal, ao utilizá-lo como equivalente a uma das características de qualquer dos sentidos englobados pelo termo *literacy*. No artigo “Letramento: um tema em três gêneros”, Magda Soares (1998) contribui dizendo que etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com o sufixo – *cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser. Ou seja, estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever.

A autora afirma que nesse conceito está implícito o fato de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la. (p. 17). Ou seja, saber ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita tem consequências

sobre o indivíduo, porque altera seu estado ou condições em vários aspectos sociais. De acordo com a autora, o estado ou a condição que o indivíduo ou o grupo social passam a adquirir, por meio dessas mudanças, é que é denominado de *literacy*. (p. 18).

Conforme Oliveira (2011, p. 4), tradicionalmente o conceito de letramento sempre esteve associado ao domínio das habilidades de leitura e escrita aprendidas por indivíduos na escola, mas ultimamente ampliou-se e é concebido hoje como um conjunto de práticas sociais. Para a autora, a alfabetização tem foco no ensino do código escrito e suas regras operacionais internas. Enquanto o letramento exige “adotar na alfabetização uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de habilidades individuais.” (KLEIMAN, 2007, p. 1).

Pode-se dizer que, segundo Tfouni (1995, p. 20) “Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”. Dentro desta ótica, a autora situa o letramento no âmbito do social, distinguindo-o da alfabetização, que trabalha só o aspecto individual, afirmando que deste modo os estudos de letramento não se limitam só as pessoas que sabem ler e escrever, isto é, aos alfabetizados. Pois, para ela, a ausência ou a presença da escrita em uma sociedade são fatores importantes de transformações em todos os âmbitos sociais. No seu artigo “Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita”, Kleiman (1995)”, defini o letramento como:

[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos [...]. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizada ou não alfabetizada, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns

tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (KLEIMAN, 1995, p. 18)

A autora utiliza as práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que elas ocorrem para caracterizar o letramento. Tfouni por sua vez, situa o letramento numa perspectiva sócio-histórico, levando em consideração o impacto social da escrita na sociedade. Ambas as autoras, no entanto, consideram que o conceito de letramento vai além da simples aquisição da escrita e seu código, ou seja, da alfabetização. Bryan Street (1994), situa a discussão sobre o letramento contemporâneo numa perspectiva mais ampla ao contemplar práticas de letramento em contextos tão variados, demonstrando assim a variedade e complexidade dos letramentos com intuito de desafiar algumas suposições dominantes sobre letramento na cultura ocidental.

O autor contemplou o letramento fora do arcabouço da educação em que se vê invariavelmente inserido através de análises qualitativas e situou as práticas de letramento no contexto do poder e da ideologia, e não como uma habilidade neutra, técnica. (p. 465). Chamou atenção do cuidado que se deve tomar acerca dos termos ao abordar o próprio letramento, propondo alguns conceitos-chave como um tipo de esquema no qual encaixa descrições do letramento em prática.

Enfatizou a importância de trabalhar antes de tudo, as práticas de letramento do que de “letramento como tal”, pois, existem vários modos diferentes pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais e o testemunho de sociedades e épocas diferentes, o que por sua vez, demonstra que é enganoso pensar em único letramento. Ou seja, a ideia de que a aquisição de um letramento único e autônomo terá consequências pré-definidas para os indivíduos e as sociedades provou ser um mito, quase sempre baseado em valores específicos culturalmente estreitos sobre o que é propriamente o letramento.

Nesse âmbito, o Street procura trabalhar na perspectiva do que ele chama de modelo “ideológico” de letramento, o qual reconhece uma multiplicidade de letramentos, em que o significado e os usos das práticas de

letramento estão relacionados com contextos culturais específicos e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia: não são simplesmente tecnologias neutras como preconiza o modelo letramento autônomo. (p. 466). Mas o modelo ideológico de letramento não deve ser entendido como uma negação ao autônomo, pois, são modelos não mutuamente exclusivos, mas são sobrepostos.

MODELOS DE LETRAMENTO

De acordo com vários estudos realizados na área de letramento escolar, a escola ao longo de muito tempo, tem centrado as suas ações no modelo de letramento autônomo, tomando a escrita como um processo neutro, desvinculado do seu contexto social. Tal constatação aproxima-se da percepção do Street (1995), ao afirmar que o modelo autônomo praticado nas instituições escolares, por sua vez, se revela um modelo desvinculado do seu contexto de ensino.

Esta afirmação do autor vem ao encontro da fala do Mortatti (2004, p. 102), de que na escola “[...] a tendência é focar a dimensão técnica e individual do letramento e considerar as atividades de leitura e escrita como neutras e universais, independente dos determinantes culturais e das estruturas de poder que as configuram, no contexto social. Corroborando com essa ideia, Kleiman (1995) revela que a característica autônoma do modelo de letramento apresentado pela escola diz respeito ao fato de que,

[...] o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das (nem refletindo, portanto,) reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade (KLEIMAN, 1995, p. 22).

Em outras palavras, pode-se dizer que o modelo autônomo de letramento se preocupa em desenvolver no aluno habilidade individual de leitura e escrita de forma mecânica, em que a interpretação do texto se dá somente a partir do que está efetivamente escrito, ou seja, a partir da lógica interna do texto. Essa visão de leitura está associada a “ideia de que o texto tem

um significado preciso, exato e completo, que o leitor pode extrair através de esforço e da persistência. Como o texto contém o significado, esse texto precisa ser apreendido pelo leitor na sua íntegra”. (LEFFA, 1996, p. 12).

Entretanto, para Cordeiro (2015, p. 1) “o texto não é algo pronto, fechado e acabado”; é um processo que se completa na interação do leitor com o texto. O Scott (1983, p. 3), reforça essa ideia ao afirmar que a leitura não é simplesmente a habilidade de “decodificar palavras, mas de extrair o significado, o implícito e explícito do texto escrito. É um processo seletivo e, ao mesmo tempo, um jogo de adivinhação psicolinguístico”.

Existe, também, conforme o modelo autônomo, uma dicotomia entre escrita e oralidade. Segundo Street (1984; 2003b; 2007), nesse modelo, as funções da linguagem são afetadas pelo domínio da escrita, principalmente no que tange as funções lógicas. Assim, a oralidade é colocada num segundo plano no que diz respeito ao uso dessas funções, uma vez que a capacidade cognitiva de abstrair estaria ligada a escrita. A escrita é regida nesse âmbito pela racionalidade e pela lógica, enquanto a oralidade remete a funções interpessoais da linguagem. O autor complementa dizendo que no modelo autônomo de letramento, processos mentais orais apresenta-se de forma mais elementar, voltados mais para a exterioridade e subjetividade, enquanto os processos mentais característicos da escrita são mais complexos e inovadores. Kleiman (1995, p. 28) relativiza essa ideia, ao afirmar que “[...] nem toda escrita é formal e planejada, nem toda oralidade é informal e sem planejamento”.

Nesse sentido, a autora atenta pela importância de não conceber a escrita e a oralidade como dois elementos opostos, mas sim, concebê-los como dois processos que se complementam. Para ela, enxergar a linguagem oral e a escrita não pelas “diferenças formais, mas pelas semelhanças constitutivas, permite que pensemos a aquisição da escrita como um processo que dá continuidade ao desenvolvimento linguístico da criança, substituindo o processo de ruptura, que subjaz e determina a prática escolar”. (KLEIMAN, 1995, p. 30).

No modelo de letramento autônomo, a linguagem é concebida como instrumento de comunicação e a língua “é vista como um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor” (TRAVAGLIA, 1996, p. 22). Dessa forma, percebe-se que essa perspectiva está intimamente atrelada aos elementos comunicativos, em que o emissor deseja transmitir uma mensagem a um receptor e, assim, coloca-a em código (codificação) e a remete para o outro através de um canal (ondas sonoras ou luminosas). O outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (informações). (TRAVAGLIA, 1996, p. 22-23).

Conforme Bakhtin/Volochinov (1992, p. 82-83), nessa orientação, “a língua é um sistema estável, imutável”, ou seja, é fechada, cujas leis são específicas e objetivas, sem haver qualquer vínculo entre o seu sistema e a sua história. Isso demonstra, como postula Travaglia (1996), que a concepção de linguagem como instrumento de comunicação separa o homem do seu contexto social, por se limitar ao estudo do funcionamento interno da língua. Sendo assim, no modelo autônomo de letramento, a linguagem é concebida como uma ferramenta, empregada para transmitir uma informação, utilizando, segundo Geraldi (1984), a variedade padrão e não levando em consideração as demais variedades linguísticas.

Para contrapor o modelo de letramento autônomo, Street (1984), a fim de encontrar alternativas para as questões de ensino da leitura e escrita, propõe um modelo ideológico, destacando que “[...] todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade” (KLEIMAN, 1995, p. 38).

Nesse âmbito Street (1995) enfatiza o processo ideológico de letramento, que sugeri uma prática social implícita nos princípios socialmente construídos, tendo em conta que as formas como as pessoas fazem uso da leitura e a escrita estão vinculados a concepções de conhecimento, identidade e modos de ser e estar, nas práticas sociais ou contextos particulares. Desta forma, os letramentos dos indivíduos serão dependentes desses contextos, em que as relações de poder desempenham papel predominante.

Sendo assim, o modelo ideológico de letramento propõe um processo que leve em conta as práticas sociais de leitura e escrita em contextos específicos, pois é um modelo que:

[...] reconhece uma multiplicidade de letramentos; que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia: não são simplesmente tecnologias neutras. (STREET, 2007, p. 466).

Segundo Kleiman (2008, p. 21) “[...] as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida”. O significado de escrita está ligado ao seu contexto de produção e aquisição. Portanto, a escrita, não é um elemento neutro. Refletindo sobre, Soares (2009) afirma que:

[...] letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (2009, p. 72, grifo da autora)

Sendo assim, Koch (2002, p. 17) afirma que no letramento ideológico, “o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos [...]”. O texto é visto como lugar de interação porque é a partir dele que professor e aluno interagem e trocam informações. Logo, o significado do enunciado não está nem no texto nem na mente do leitor (MENEGASSI; ANGELO, 2005). Segundo Geraldi (1984), nessa perspectiva, o sujeito emprega a linguagem não só para expressar o pensamento ou como instrumento de comunicação, mas também como uma forma de interação, para agir, atuar sobre o outro e sobre o mundo. Em síntese,

observamos que nesse modelo de letramento, a linguagem é concebida como interação. Bakhtin/Volochinov (1992). Nesse âmbito, os sujeitos são vistos como agentes sociais, porque é através de diálogos entre os indivíduos que se dá o intercâmbio de conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de tecermos as considerações finais, convém lembrar o objetivo deste trabalho: refletir sobre a alfabetização e o letramento, estabelecer a diferença entre eles, como também, apontar os elementos que lhes aproximam. Para tanto, analisamos, inicialmente, o contexto de surgimento do termo letramento numa perspectiva (inter) nacional, resgatando a sua gênese e desenvolvimento. Falamos das diferenças e convergências dos processos de alfabetização e letramento e, também, dos modelos de letramento “autônomo” e “ideológico”, a fim de entender com mais lucidez a forma que a leitura e a escrita têm sido ensinadas nas escolas.

Observamos que a origem do letramento se deu por caminhos diferentes em países em desenvolvimento como o Brasil, e em países desenvolvidos como a França e os Estados Unidos. Em países em desenvolvimento a discussão do letramento se deu fora do campo da alfabetização, enquanto no Brasil o debate sobre o processo de letramento sempre esteve vinculado ao conceito da alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com a prevalência do conceito de letramento, o que tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização.

No que se refere aos modelos de letramento “autônomo” e “ideológico”, constatamos que, na escola, tem-se discutido sobre o ensino de leitura e escrita focado somente na função cognitiva, ignorando toda e qualquer influência social. De acordo com vários estudos realizados na área de letramento escolar, observou-se que a escola ao longo de muito tempo, tem centrado as suas ações no modelo de letramento autônomo, tomando a escrita como um processo neutro, desvinculado do seu contexto social.

A questão a ser pensada é se esta abordagem deve continuar a ser o foco do ensino, em detrimento do processo ideológico de letramento, que sugeri uma prática social implícita nos princípios socialmente construídos, tendo em conta que as formas como as pessoas fazem uso da leitura e a escrita estão vinculados a concepções de conhecimento, identidade e modos de ser e estar, nas práticas sociais ou contextos particulares.

Os novos estudos do letramento têm apontado na direção de um consenso sobre a importância da dimensão social de leitura e escrita como um elemento central no processo de alfabetização. A análise dos dois modelos de letramento mostra dois diferenciais bastante relevantes na concepção de ensino de leitura e escrita na escola. No modelo ideológico e, do meu ponto de vista, mais importante, é considerar a variável social como uma mudança importante nas políticas públicas que visam promover o letramento escolar.

O impacto disso no ensino é crucial, pois, valoriza o desenvolvimento e aquisição das práticas da escrita em seus usos e funções dentro dos contextos sociais. O ensino da leitura e escrita, então não é visto, tal como no modelo autônomo de letramento, como uma habilidade, independentemente do contexto social, mas como um processo que enfatiza práticas sociais concretas de leitura e escrita. Aquilo que na modelo tradicional é visto como um processo técnico e neutro, é no modelo crítico vista numa perspectiva social.

Com base na reflexão aqui empreendida, conclui-se que a alfabetização e o letramento são processos importantes que introduz a criança no universo da leitura e da escrita e, apesar de serem dois conceitos diferentes, devem ser vistos como complementares e indissociáveis, pela sua importância na formação de indivíduos com habilidades de interpretar e aplicar a leitura e a escrita no seu dia a dia. Para tanto, os professores responsáveis pela iniciação da criança na vida escolar, deveriam adotar a visão da alfabetização na perspectiva do letramento, pois inserir a criança no meio letrado, potencializa o processo de alfabetização.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- EUZÉBIO, Michelle Donizeth; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Usos Sociais da Escrita: um estudo sobre práticas e eventos de letramento na vivência de professoras alfabetizadoras. **Linguagem em (Dis) curso**, Tubarão, SC, v. 13, n. 1, p. 13-34, jan. /abr. 2013.
- GERALDI. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula; leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.
- HAMILTON, M. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Org.) **Situated literacies**. London: Routledge, 2000. p. 56-87.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- _____, A. B. **O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização: Projeto Temático Letramento do Professor**. São Paulo: UNICAMP, 2007. Disponível em: <http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/Letramento_AngelaKleiman.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2016.
- LEFFA, Wilson. J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra DC Luzzatto, 1996.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.
- OLIVEIRA, D. M. **Análise crítica do discurso e letramento crítico: relação entre discurso, poder e construção de identidades nas práticas de letramento escolar**. UFS – Itabaiana/SE, Brasil: V fórum identidades e alteridades I congresso nacional educação e diversidade, 2011. Disponível em: <http://200.17.141.110/forumidentidades/Vforum/textos/Derli_Machado_de_Oliveira.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2016.
- ROJO, R. H. R (Org.) **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. São Paulo: Editora Mercado de Letras, 1998.
- SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- _____, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n° 25. Jan /Fev /Mar /Abr 2004.
- _____, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- STREET, B. LEFSTEIN, A. **Literacy: an advanced resource book**. London/New York: Routledge, 2007.
- _____, B. What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in **theory and practice**. *Current Issues in Comparative Education*. Columbia: Teachers College, Columbia University, v. 5, n. 2, p. 77-99, 2003b.

- _____, B.V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press. 1984.
- TFOUNI, L. V. **Adultos Não Alfabetizados: O Averso Do Averso**. Campinas/SP: Editora Pontes, 1988.
- _____, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.
- _____, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Editora Cortez, 1995.
- TRAVAGLIA, L. C. Concepções de linguagem. In: _____. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996.

RACIONALIDADE NEOLIBERAL, CULTURA DIGITAL E DEMOCRACIA: NOVA ESCOLA PARA NOVAS SUBJETIVIDADES?

Vivian Batista Gombi¹⁷

INTRODUÇÃO

A reflexão sobre o papel emancipador da escola no contexto das novas transformações tecnológicas demanda um exame crítico do recente campo político, econômico e cultural que produz novas formas de subjetividade sob a influência, sobretudo, das mídias sociais. Dada a nova dinâmica de produção e circulação de conhecimento e informação no meio digital, é pertinente a avaliação sobre a capacidade do capitalismo tecnológico em garantir o exercício da cidadania. Bem como, dentro disso, analisar em que medida é possível organizar escolas que, diante desse novo cenário, produzam experiências formativas democráticas.

Muito se diz sobre as modificações que a instituição escolar precisa passar para conseguir educar os novos sujeitos da era digital. No contexto das recentes mutações da escola, cresce a problematização das relações de transmissão intergeracional de conhecimento. As mídias sociais influenciam cada vez mais decisivamente na socialização das crianças e dos adolescentes e, de modo geral, observa-se uma crise de legitimidade do papel da escola na formação dos sujeitos para a sociedade contemporânea. Diversas são as justificativas que reclamam pela ressignificação da escola. Longe de adentrar com profundidade neste assunto extenso e polêmico, cabe aqui somente breves apontamentos críticos a respeito da articulação de três dimensões nesta nova forma de sociabilidade: a dimensão subjetiva, o âmbito político-econômico e o âmbito educacional.

¹⁷ Mestre em Filosofia (UEM). Professora de Filosofia (IFPR).
CV: <https://lattes.cnpq.br/5904241419162329>

Frente ao aumento do uso das tecnologias digitais, é fundamental compreender a relação entre a cultura digital, as atuais relações sociais capitalistas e a formação dos indivíduos. Para tanto, serão abordados alguns autores da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, que iniciam importantes reflexões a respeito da formação das subjetividades no capitalismo avançado. E, além deles, autores de perspectivas críticas mais atuais que tematizam o mundo digital e o neoliberalismo, tais como Shoshana Zubbof, Evgeny Morozov, Christian Laval e Pierre Dardot.

A PRODUÇÃO DE NOVAS SUBJETIVIDADES NA ERA DIGITAL

A psique permanece num estado de interminável vir a ser – um eu jamais acabado. Nessas circunstâncias, não pode haver uma narrativa de vida coerente, um momento esclarecedor de mudança iluminando o todo. (SENNETT, 2002, p. 159)

A experiência do tempo na moderna economia política, chamada também de “pós-moderna”, traz visões fragmentadas da narrativa cotidiana, um eu maleável que se adequa às condições da experiência de trabalho de curto prazo. O sociólogo Richard Sennett, em sua obra *A corrosão do caráter* publicada em 1999, procura caracterizar como as condições de trabalho no capitalismo flexível geram ansiedades, desenvolvem novos controles na experiência social - muitas vezes ilegíveis - e impactam decididamente sobre o caráter pessoal. Cito:

O termo caráter concentra-se sobretudo no aspecto a longo prazo da nossa experiência emocional. É expresso pela lealdade e o compromisso mútuo, pela busca de metas a longo prazo, ou pela prática de adiar a satisfação em troca de um fim futuro. Da confusão de sentimentos em que todos estamos em algum momento em particular, procuramos salvar e manter alguns; esses sentimentos sustentáveis servirão a nossos caracteres. Caráter são

os traços pessoais a que damos valor em nós mesmos, e pelos quais buscamos que os outros nos valorizem.

Como decidimos o que tem valor duradouro em nós numa sociedade impaciente, que se concentra no momento imediato? Como se podem buscar metas de longo prazo numa economia dedicada ao curto prazo? (SENNETT, 2002, p. 10)

Décadas depois desse escrito de Sennett, pode-se perceber uma intensificação do capitalismo flexível que procura capturar todas as relações sociais e culturais em uma lógica arraigada na preocupação econômica com a rentabilidade. Atualmente, nota-se um modelo de capitalismo “dadocêntrico” (MOROZOV, 2018) encaminhado sobretudo pelas Big techs, pautado na extração, análise e monitoramento de dados, que busca converter todos os aspectos da existência cotidiana em ativo rentável, utilizando as tecnologias digitais como instrumento central para isso. Sob a égide da racionalidade neoliberal, o atual estágio do desenvolvimento capitalista se configura tanto pela expansão das formas de controle – exemplificado pelo processamento de dados do Big Data -, quanto pela preocupação em formar indivíduos cuja relação com o mundo, cuja moral e cuja sensibilidade são adaptadas ao que o sistema espera deles (LAVAL, 2019).

Na esteira do neoliberalismo, observa-se no campo educacional interesses bem específicos para a formação da população. Neste sentido, os conteúdos e dinâmicas do modelo escolar se caracterizam por dois aspectos principais: primeiro, a primazia da acumulação do capital sobre qualquer outra ambição consciente da sociedade; segundo, a pressão das solicitações do mercado e das distrações audiovisuais que aprisionam o desejo subjetivo na jaula do interesse privado e do consumo. De fato, tais características transcendem o âmbito escolar e marcam o campo formativo e comunicacional como um todo.

Essa nova forma do capitalismo marcada por uma nova dinâmica de informação e de comunicação é chamada por alguns autores de “capitalismo da vigilância” (ZUBOFF, 2018). A integração de câmeras de fotografia e

vídeo a dispositivos móveis de comunicação, associado à profusão de plataformas digitais de compartilhamento de conteúdo audiovisual, tornou possível uma ampla circulação de imagens e informações. As dinâmicas de produção e circulação desses conteúdos trazem uma série de questões de ordem estética, moral, política e social. “Ambiguidades que embaralham circuitos do voyeurismo, do ativismo, da vigilância, do jornalismo, do amadorismo, da autoria etc.” (BRUNO, 2013, p. 8). Neste contexto, ocorre a transformação nos regimes de visibilidade habituais e, assim, práticas cotidianas do ver e ser visto são reformuladas, criando um redesenho do público e do privado, da intimidade e da sociabilidade, da interioridade e da exterioridade.

No âmbito da constituição das subjetividades, fechar os olhos para novos problemas cotidianos como o aumento das doenças mentais na população ou a perda da capacidade de atenção observada nas escolas, encarando-os como doenças a serem medicadas, é esquecer que a formação dos sujeitos, o corpo e a mente humana são um produto histórico, ou seja, diretamente impactados pela objetividade histórica que os contextualiza. A cultura não é inata. Por isso, para se pensar o papel emancipador da educação, é necessário retirar o véu de naturalização das novas configurações da subjetividade, procurando entender seus nexos com a dinâmica social em curso. Os comportamentos culturais nos sujeitos de hoje colocam questões: o que é formado e de que modo estão se formando?

Em seus escritos, o filósofo Walter Benjamin anuncia a grande ameaça do capitalismo à humanidade, a saber, a perda da memória. Atenta, então, para o não dar importância, não fazer notar o que se passa, distraídos pelo estado de esgotamento físico e espiritual que uma rotina totalmente administrada (trabalho e lazer) desenvolve nos homens. Assim, a história sem sentido se torna rapidamente passado esquecido. Uma experiência distraída que não consegue se significar. Nesse sentido, cabe a busca pelo descanso que o divertimento da indústria cultural oferece e que continua a alimentar a busca pela distração.

A falta de busca de significado para a vida individual aparece como um dos sintomas levantados pelos filósofos da Escola de Frankfurt –

Theodor Adorno, Max Horkheimer, Walter Benjamin - ao investigarem as características centrais da cultura contemporânea. Tematizam, em seus escritos, o aumento dos comportamentos mecânicos e reativos da maior parte das pessoas, a liquidação da memória, a atrofia do espírito criativo, o controle rigoroso da vida social com o aumento das imposições sociais e a degeneração da individualidade e espontaneidade. Estes comportamentos não se dão despropositadamente, mas dentro da lógica da Indústria Cultural e da semiformação: baseiam-se no nexo entre trabalho alienado, lazer e produtos culturais. Em vista destas características culturais e dos interesses de mercado das mídias sociais, vale a pergunta: não existiria no contexto do capitalismo contemporâneo uma utilidade crescente da distração?

Para Christoph Türcke, novo expoente da Teoria Crítica, as mudanças no aparato perceptivo dos homens causadas pelas novas condições dos meios de comunicação de massa têm gerado uma perda progressiva na capacidade de atenção dos indivíduos. O formato do fluxo de informação e imagem dos dispositivos digitais treina o cérebro segundo os padrões abruptos de sua lógica de interrupção, fazendo emergir uma crise atencional que caracteriza o contexto da cultura digital. Se a cultura não é inata, esta característica emergente se dá via repetição e reprodução, muitas vezes de modo inconsciente. Cito:

Toda cultura precisa de rituais de elevação, hábitos familiares, evoluções rotineiras. Eles formam a base de qualquer desenvolvimento individual livre. Isso obviamente não significa que o efeito temperador da repetição sempre torna as circunstâncias da vida mais pacíficas e mais fáceis para todos os que dela participam. Mesmo o conjunto das relações de dominação surge, na verdade, de que determinados atos incomuns de submissão, pela repetição, adquiram um andamento fixo, rotineiro. (TÜRCKE, 2016, p. 25)

No concernente as modificações culturais ocasionadas pelas tecnologias digitais, o livro *O Cérebro no mundo digital*, da neurocientista Maryanne Wolf, ressalta a preocupação com o risco com a perda da habilidade da leitura

profunda. A autora pontua a dimensão transformadora da consciência do ato de ler e questiona: “A qualidade de nossa atenção mudará à medida que lemos em meios que favorecem à imediatez?” (WOLF, 2019, p. 53). Qual o impacto que a mudança da cultura baseada no impresso para uma cultura digital começa a acarretar a nossa capacidade cognitiva? Wolf aponta para um dilema presente nestas transformações:

(...) Nós, seres humanos, nascemos com uma tendência irresistível para aumentar nossas capacidades e ultrapassar as nossas limitações conhecidas. Quando não conseguimos, criamos ferramentas e tecnologias que o fazem por nós. Na verdade, a própria plasticidade do cérebro humano nos permite isso e nos prepara para isso. Mas essa plasticidade também tem uma sabedoria própria que consiste em alterar algumas capacidades (como a atenção e a memória) quando tentamos contrariar nossos limites perceptivos e intelectuais com novas ferramentas da tecnologia. Assim como houve ‘perdas’ na evolução em que espécie inteiras, traços ou capacidades desapareceram porque o ambiente prescindia de sua preservação, pode haver perdas nas mudanças epigenéticas para nossas capacidades cognitivas, à medida que adquirimos entusiasmaticamente habilidades de repente essenciais que nos preparam para um futuro cujos parâmetros mal conseguimos imaginar. (WOLF, 2019, p. 236-237).

Diz-se que as transformações sociais que a era digital trouxe demanda transformações significativas nos sujeitos que experienciaram esse novo cenário. Contudo, diante de uma sociedade marcada pela racionalidade neoliberal, vale se atentar para quais mudanças nos sujeitos podem trazer perdas de capacidades cognitivas e humanas para os indivíduos.

CULTURA DIGITAL, ESCOLA NEOLIBERAL E DEMOCRACIA

A ressignificação pedagógica da escola demanda o enfretamento de uma grande contradição entre as aspirações igualitárias condizen-

tes com o imaginário social da democracia e a divisão social de classes. Compreender essa contradição no terreno social atual requer uma análise cuidadosa dos aspectos sociais da internet. Para esta avaliação, cabe a ênfase do cientista social bielorrusso Evgeny Morozov (2018) no cuidado para não se prender superficialmente ao “debate digital”, preocupando-se somente em formas de se adequar a este contexto tecnológico visto como dado. Acerca disso, o autor coloca:

De um ponto de vista cultural, o mais interessante não é saber se a internet promove o individualismo ou a cooperação social (ou ainda, se ela solapa ou reforça ditadura); o que interessa é o motivo por que temos de levantar questões tão importantes em função da “internet” – como se esta se tratasse de uma entidade que paira inteiramente separada do funcionamento da geopolítica e do atual capitalismo financeiro. Enquanto não conseguirmos pensar fora da “internet”, jamais conseguiremos fazer um balanço justo e preciso das tecnologias digitais à disposição. (MOROZOV, 2018, p. 22)

Pensar “fora da internet” significa, então, prestar atenção às particularidades econômicas e geopolíticas do funcionamento das empresas de alta tecnologia, nomeadas por Morozov como empresas do Vale do Silício ou Big tech. Para que o “debate digital” não se torne inócuo, o autor acredita ser importante retomar o prisma político e econômico da discussão. O exame do mundo tecnológico atual não pode se prender ao utopismo digital que enxerga a tecnologia como panaceia para a resolução de nossos problemas histórico-sociais ou que acredita ingenuamente numa concepção da internet como uma rede intrinsecamente democrática. Ao invés de ver as plataformas digitais como companheiras inofensivas, cada vez mais as plataformas precisam ser percebidas como um bloco poderoso, com interesses mercantis ocultos, lobistas e projetos de expansão de mercado. Sendo assim, a tecnologia digital não é apenas ciência aplicada, mas sim um emaranhado confuso de geopolítica, finança global, consumismo desenfreado e acelerada apropriação corporativa dos nossos relacionamentos mais íntimos.

As tendências monopolistas das Big techs não devem ser menos-prezadas. A livre circulação de dados obtidos por essas empresas constitui um dos pilares principais do novo regime de comércio global. Sobre o tema da extração e análise de dados, pode-se perguntar: de que modo as plataformas virtuais, ao terem acesso a tantos dados de seus usuários e os utilizarem com fins publicitários com um alto grau de controle tecnológico, podem interferir na autonomia dos cidadãos? Tal questão evidencia como não se trata de um “debate digital” qualquer, mas sim de uma discussão que envolve economia política, propaganda e autonomia dos indivíduos. Neste cenário digital, cada vez mais é dada a atribuição de agência à “tecnologia”: “Essa nova forma do capitalismo de informação procura prever e modificar o comportamento humano como meio de produzir controle de mercado” (ZUBOFF, 2015, p. 18).

Sendo assim, é possível estranhar o arranjo atual das nossas redes de comunicação pertencerem a grandes empresas monopolistas, ou seja, ao setor privado. Com o seu atual modelo de organização de infraestrutura da comunicação, não estariam essas tecnologias digitais promovendo o triunfo da ideologia neoliberal pós-Guerra Fria que suprime os aspectos não econômicos da existência social, fazendo com que a identidade de consumidor sobrepuje a de cidadão? Em um ambiente virtual que é individualista, consumista e repleto de notícias falsas (Fake News), no qual as discussões políticas frequentemente são tóxicas e agressivas, como pode surgir e prosperar um meio de emancipação social?

Aparentemente, essas questões sobre cultura digital não dizem respeito diretamente à escola. Contudo, ocorrem relações fulcrais entre estes dois âmbitos. Por exemplo, na medida em que o direito à educação começa a não ser mais visto como uma garantia social e o conhecimento começa a ser entendido cada vez mais como uma mercadoria, as plataformas digitais lucram cada vez mais com a promessa de converter os direitos públicos (liberdade de expressão, segurança, transporte, etc.) em serviços eficientes e convenientes, proporcionados pelo setor privado. Quais as consequências destas tendências para nossas instituições e valores culturais?

Atualmente, é possível notar um crescente abandono da narrativa progressista da escola republicana, herdada do iluminismo, cuja qual a emancipação humana é entendida através da obtenção do conhecimento. Ao passo que aumenta uma concepção educacional dissociada de qualquer implicação política clara que questiona a utilidade e eficiência da escola, ligada muitas vezes a um estranho culto à “inovação” pela “inovação”.

Se na concepção republicana cabia à escola contrabalancear as divergências dos interesses particulares crescentes nas sociedades ocidentais, humanizando e agregando os indivíduos ao formar para a cidadania; nessa nova concepção educacional a escola é entendida não mais centrada no seu valor social, cultural e político, mas sim orientada para o valor profissional e para os propósitos de competitividade prevaletentes na economia globalizada. Como indica Laval, esta nova ordem escolar tem nome:

Escola neoliberal é a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico. Não é a sociedade que garante o direito à cultura a seus membros; são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. Essa privatização é um fenômeno que atinge tanto o sentido do saber e as instituições que supostamente transmitem os valores e os conhecimentos quanto o próprio vínculo social. À afirmação da plena autonomia dos indivíduos sem amarras, salvo as que eles próprios reconhecem por vontade própria, correspondem instituições que parecem não ter outra razão de ser que não seja servir a interesses particulares. (LAVAL, 2004, p. 17)

O neoliberalismo é um fenômeno social que como nova razão de mundo normatiza todas as esferas da vida social com base nos princípios da concorrência, da competitividade e da eficiência. Dessa forma, o projeto hegemônico do grande capital se materializa na contemporaneidade por meio de sujeitos que aceitam subjetivamente as normatividades desse sistema.

Em *A nova razão do mundo*, Laval e Dardot definem o neoliberalismo como um conjunto de discursos, práticas e dispositivos que constituem um novo modo de governo baseado no princípio universal da concorrência. Para estes autores, antes do neoliberalismo ser uma ideologia ou uma política econômica, ele é uma racionalidade que estrutura as instituições públicas, privadas e até mesmo a subjetividade. Portanto, no capitalismo atual é possível perceber uma “lógica normativa de conjunto”, uma racionalidade do capital transformada em lei social geral. Esta racionalidade neoliberal coloniza as políticas educacionais e monopoliza os discursos de mudança dos modelos escolares. Cito:

Na série de medidas e contramedidas que afetam a ordem escolar, nos relatórios oficiais que estabelecem os diagnósticos da crise, na opinião dos administradores e dos governantes, não haveria determinada ideia de escola, um novo modelo de educação que, conscientemente ou não, os atuais promotores da reforma tendem a traduzir em fatos, fazendo certa ideologia parecer fatalidade e transformando certa concepção em uma realidade que lhes é ‘inescapável’? (LAVAL, 2019, p. 16).

Ascende, portanto, um novo modelo escolar no qual as instituições educacionais só têm sentido com base no serviço que devem prestar às empresas e à economia, redefinindo a articulação entre escola e economia em um sentido radicalmente utilitarista. Tal articulação entre escola e economia cada vez mais inclui as tecnologias digitais. Conforme Zuboff:

O aprendizado em tempo real, baseado em informação e mediado pelo computador, tornou-se tão endógeno para as atividades cotidianas dos negócios que os dois domínios já se confundem (...). Esses novos fatos estão institucionalizados em milhares, se não milhões, de novos tipos de ações dentro das organizações. (ZUBOFF, 2018, p. 21)

Na medida em que é salientado a emergência de uma nova configuração da aprendizagem afetada irrevogavelmente pela nova dinâmica

de informação da cultura digital, amplifica-se a necessidade de um olhar menos ingênuo sobre os impactos das transformações digitais na formação dos sujeitos e, por consequência, na educação. Sobretudo no que tange a educação escolar, não se pode perder de vista que a instituição Escola é atravessada pela racionalidade neoliberal do capitalismo de mercado, cujos interesses e alcances devem passar por profunda avaliação e desnudamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por mais complexa que seja essa temática, é pungente a reflexão sobre a seguinte questão: quais as possibilidades e limitações que as tecnologias digitais acarretam numa formação cultural, política e subjetiva das novas gerações voltado ao cultivo do exercício da democracia? Tal questionamento se relaciona de modo amplo com as diversas facetas da educação: o ensino formal e informal, os espaços escolares e familiares, bem como as próprias reconfigurações entre esfera pública e esfera privada.

A nova cultura digital emergente, pautada no fluxo constante, fragmentado e intenso de informações, tem encaminhado as relações sociais a uma nova configuração baseada na imagem e na informação rápida como protagonistas do processo de constituição da sociabilidade. Frente a isso, vale a pergunta: que ser humano está sendo formado por meio destas bases? Qual é o papel da escola para uma formação mais humana no contexto das mudanças ocasionadas pela era digital?

Cada vez mais se faz necessário o desenvolvimento de um projeto de educação, sociedade e ser humano transpassado pela cultura digital, mas, primordialmente, afinado com os objetivos de uma sociedade mais justa e humana. Um projeto educacional que não limite a formação escolar às imposições do mercado de trabalho, mas que se preocupe em formar homens que compreendam as complexidades da dinâmica social da qual fazem parte. Sem dúvida, é de uma sociedade mais justa que depende as melhores possibilidades a se construir e se usufruir da nova era digital.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política* – Ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas Vol. I. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.
- BRUNO, Fernanda. *Máquinas de ver, modos de ser: vigilância, tecnologia e subjetividade*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2013.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2019.
- FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fonte, 2008.
- LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Editora Planta, 2004.
- MOROZOV, E. *Big Tech: a ascensão dos dados e a morte da política*. São Paulo: Ubu, 2018.
- SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: o desaparecimento das virtudes com o novo capitalismo*. Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- TÜRCKE, Christoph. *Hiperativos! Abaixo a cultura do déficit de atenção*. Trad. Eduardo Guerreiro B. Losso. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- WOLF, Maryanne. *O Cérebro no Mundo Digital: os desafios da leitura na nossa era*. Trad. Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2019.
- WU, Tim. *Impérios da comunicação: do telefone à internet*. Trad. Claudio Carina. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- ZUBOFF, Shoshana. Big other: capitalismo de vigilância e perspectivas para uma civilização de informação. In: BRUNO, Fernanda et al. (org.). *Tecnopolíticas da vigilância: perspectivas da margem*. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 17-68.

A CONSTRUÇÃO ÉTICA NA EDUCAÇÃO ATRAVÉS DE TRAVESSIAS CONCEITUAIS EM MICHEL FOUCAULT: APONTAMENTOS

Yvisson Gomes dos Santos¹⁸

INTRODUÇÃO

O presente capítulo faz interlocução com a Educação através da ótica foucaultiana da Ética da Existência. Há desdobramentos do filósofo francês em lidar com temáticas da Antiguidade Clássica até os postulados epistemológicos que se referem às possibilidades do sujeito moderno em ser franco (*Cura sui*), a partir dos prenúncios do “conhece-te a te mesmo” socrático-platônico, bem como das veredas do “cuidado de si” – este, lema da espiritualidade helénica e de filósofos da Antiguidade Tardia, estreitam-se em discursividades com a práxis educativa hodierna. Discorre-se nesse capítulo sobre as maneiras de pensar, com Michel Foucault, o tema da Educação através das travessias conceituais deste filósofo sobre continuidade e descontinuidades teóricas a que somos afetados desde o V século a.C., até a modernidade referendada ao educador e ao educando sob um eã ético e reflexivo.

Desta feita, para um educador e seus educandos a premissa de reflexibilidade dos enunciados foucaultianos formam um anteparo à uma postura Ética frente a referida díade, de forma a construir uma *parrésia* na dialética entre os sujeitos da Educação por pressupostos enunciativos sobre o “cuidar-se”, o “volta-se para si”, o “pensar em si” indo a uma pragmática (“governar os outros”) revolvida na investigação de um saber/fazer educativo coerente e franco pelo vértice das injunções semânticas em que Foucault se propôs a entender as relações da amizade (*Philia*) em esteio educacional.

¹⁸ Doutorado em Educação (UFAL). Professor de Filosofia (SEDUC/AL).
CV: <http://lattes.cnpq.br/3479680280585946>

EDUCAÇÃO E FILOSOFIA EM FOUCAULT: TRAVESSIAS

Ao colocarmos o termo “travessias”, implica-se que neste momento, inspirado nas travessias de Guimarães Rosa (1979), colocamo-nos em movimentos de ir e vir constantes para ressignificar as alusões foucaultianas sobre a Educação e a Ética – e indo além: vamos a alguns rincões teóricos que as palavras “travessia” e “Ética” nos possibilitam alcançar.

Deve-se pontuar que a Educação aparece, de acordo com Dias e Pinto (2019), com o nascimento do homem num processo social. Entendendo-a como:

[...] um processo social que se enquadra numa certa concepção de mundo, concepção esta que estabelece os fins a serem atingidos pelo processo educativo em concordância com as ideias dominantes numa dada sociedade. A educação não pode ser entendida de maneira fragmentada, ou como uma abstração válida para qualquer tempo e lugar, mas, sim, como uma prática social, situada historicamente, numa determinada realidade (DIAS; PINTO, 2019, p. 449).

Tratamos aqui de uma Educação que se circunscreve em tempos históricos determinados através da ação humana e das experiências sociais em que o ato de educar está implicado. As experiências do sujeito¹⁹ (termo moderno e afeito a esse texto) se deram em sentidos culturais, sociais, políticos e estéticos e em tempos determinados.

Nas culturas ágrafas (PETIT, 1989), cuja experiência do homem estava distante da escrita, a oralidade era propulsora do conhecimento. Ágrafa remete-nos “sem a escrita”, sem a representação de sinais gráficos. Ora, desde Hesíodo e Homero, na Grécia Arcaica, tudo o que se conhecia

¹⁹ “Estranhamente, o homem – cujo conhecimento passa, a olhos ingênuos, como a mais velha busca desde Sócrates – não é sem dúvida, nada mais que uma certa brecha na ordem das coisas, uma configuração, em todo caso, desenhada pela disposição nova que ele assumiu recentemente ao saber. Daí nasceram todas as quimeras dos novos humanismos, todas as facilidades de uma ‘antropologia’, entendida como reflexão geral, meio positiva, meio filosófica, sobre o homem. Contudo, é um reconforto e um profundo apaziguamento pensar que o homem não passa de uma invenção recente, uma figura que não tem dois séculos, uma simples dobra de nosso saber, e que desaparecerá desde que este houver encontrado uma nova forma” (FOUCAULT, 1995, p. XXI).

passava pelas narrativas orais. Essa narratividade tinha história, memória e agrupamentos de convivas que se dispunham a ouvi-la com atenção.

Textos como a Teogonia, de Hesíodo (2013), tentava explicar a origem do mundo. Os habitantes da hélade, ainda aproximados com as narrativas mitológicas, davam criação ao universo com a intromissão dos deuses. Um mundo sem o *Eros*, sem a *Gaia* e sem o *Érebo* não se podia imaginar. Um mundo deslocado de tentativas científicas (premissas verdadeiras e falsas) como a entendemos hoje, poderia ser um mundo desnecessário no século VII a.C. A ciência (*epistémê*)²⁰ estava a iniciar sua aventura de autonomia se formando a partir do século XVI d.C. É pensado que o verdadeiro sem a ciência, como a entendemos na modernidade, na Educação oralizada da *Paideia* grega, não necessitava do estratagema da cientificidade antes da Era Comum.

Para não esquecermos, a memória grega (onde nasce a Filosofia como tal) se direciona sempre à Educação narrada. No Banquete (PLATÃO, 1995), por exemplo, a sua escrita foi extemporânea ao acontecimento da festa de Agatão. Aproximadamente vinte anos para se lembrar dos fatos lá ocorridos. Nesse sentido, podemos dizer que a Educação ou formação educativa grega (*Paideia*)²¹ nasce do oral, precipuamente.

Com os filósofos do século V a.C., ou um pouco a menos dessa cronologia, a escrita fez-se necessária em solo grego. Podemos afirmar

²⁰ “[...] o campo da *epistémê* moderna não se ordena conforme o ideal de uma materialização perfeita e não se desenrola, a partir da pureza formal, uma longa sequência de conhecimentos descendentes, cada vez mais carregados de empiricidade. Antes, deve-se representar o domínio da *epistémê* moderna como um espaço volumoso e aberto segundo três dimensões. Numa delas, situar-se-iam as ciências matemáticas e físicas, para as quais a ordem é sempre um encanamento dedutivo e linear de proposições evidentes ou verificadas; haveria, em outra dimensão, ciências (como as da linguagem, da vida, da produção e da distribuição de riquezas) [...] quanto à terceira dimensão, seria a da reflexão filosófica, que se desenvolve com o pensamento do Mesmo; com a dimensão da linguística, da biologia e da economia, ela delineia um plano comum: lá podem aparecer, e efetivamente aparecerem, as diversas filosofias da vida, do homem alienado, das formas simbólicas [...]: a formalização do pensamento” (FOUCAULT, 1995, p. 479-480).

²¹ “A história da *Paideia*, encarada como a morfologia genética das relações entre o homem e a *pólis*, é o fundo filosófico indispensável no qual se deve projetar a compreensão da obra platônica. Para Platão, ao contrário dos grandes filósofos da natureza da época pré-socrática, não é o desejo de resolver o enigma do universo que justifica todos os esforços pelo conhecimento da verdade, mas sim a necessidade do conhecimento para a conservação e estruturação da vida. Platão aspira a realizar a verdadeira comunidade, como o espaço dentro do qual se deve consumir a suprema virtude do homem. A sua obra de reformador está animada do espírito educados da socrática, que não se contenta em contemplar a essência das coisas, mas quer criar o bem. Toda a obra escrita de Platão culmina nos dois grandes sistemas educacionais que são a República e as Leis, e o seu pensamento gira constantemente em torno das premissas filosóficas de toda educação, e tem consciência de si próprio como a suprema força educadora de homens” (JAEGER, 1989, p. 407).

que o termo *escritura* é um tecido de palavras e coordenativas que quando interligadas pela alocação formam uma tapeçaria hermenêutica, de interpretação entre o emissor e o receptor.

Essa tapeçaria cuja intervenção humana presentifica-se, só é possível pelo viés da racionalidade. Esta palavra nasce de *logos* que poderá ser explicada por “palavra”, “razão” ou, como nos interessa, “discurso racional”. Dito isto, estamos nas discursividades, e é através delas que endereçamos este presente capítulo.

Pensar o discurso racional requer pensar com discursividades. Foucault esteve atento a isto: a discursividade dos *corpos docéis* em recintos escolares demandava atenção do nosso filósofo. Os poderes e micro poderes discutem-se entre si. Há uma argamassa que sustenta o edifício dos sujeitos que é a narrativa e as implicações dessa mesma narrativa entre e com os sujeitos. Onde nasce a narrativa para Foucault?

Podemos dizer que nasce de uma oralidade, passa pelo texto, e, após isto, torna-se corrente marítima de possibilidades interpretativas, principalmente filosóficas e históricas, no qual para ele, o discurso (narrado), “está constituído por um número ilimitado de enunciados para os quais se pode definir um conjunto de condições de existência” (FOUCAULT, 2005, p. 137).

Uma dessas possibilidades da existência do discurso é a história ou historicidade narrada. O cômputo da vasta obra de Foucault nos leva à ideia de que a história fez prenunciar o nascer e morrer do sujeito, como nas *Palavras e as Coisas*²². Esse sujeito torna-se uma constante enunciativa, uma existência a procura de identidade na trama da própria história. Para Souza (2000):

A história carregada de evidências às quais será necessário renunciar, a procura da identidade quando nada mais pode ser tomado como evidente, o ponto fixo que se perde – [...] é preciso lembrar as condições do desconforto, quando nós nos perguntamos como existir [na história] (SOUZA, 2000, p. 35).

Pensamos em Heródoto, um investigador de seu tempo. As histórias da Guerra do Peloponeso (431 a.C. – 404 a.C.) se tornaram vivas e reais

²² “O homem é uma invenção cuja recente data a arqueologia de nosso pensamento mostra facilmente. E talvez o fim próximo” (FOUCAULT, 1995, p. 536).

porque foram escritas, descritas e interpretadas pelo olhar de Heródoto e do outro/leitor. O homem da Guerra entre atenienses e espartanos deverá ser visto igual ao da modernidade e suas manifestações bélicas, pois “para Foucault, experiências políticas, bélicas e históricas podem ser vividas num ‘dia de hoje’”. (SOUZA, 2000, p. 35).

Foucault como “diagnosticador” (GROS, 2004) de seu tempo, estudou os momentos de uma geração ocidental desde os gregos, passando pela Antiguidade Tardia e chegando aos tempos modernos, respeitando as idiosincrasias de cada momento histórico e diagnosticando, como um observador atento, as etapas cronológicas do homem.

Houve saltos e alguns desencontros no texto foucaultiano. Esses saltos não invalidam a escritura do francês, ao contrário. Eles prenunciam a retomada ou revisitação dos pesquisadores da modernidade para encontrar a cavilha (ou peça) que falta(va) em algumas produções textuais de Foucault.

Essas produções são encontradas no período dos anos 80 do século passado (frisa-se: ainda existem textos inéditos do filósofo). As conferências da Escola de França é nossa matéria prima de estudo. A retomada para a Educação nos fez agir como arqueólogos desse período da Ética, dos modos de subjetivação que compõem a saga foucaultiana. Pensar um *ethos* (uma maneira de ser e de se conduzir) e um modelo pragmático a serem seguidos através do “nosso Foucault”. É uma tentativa de tensão e escólio constantes.

A Ética fundamenta as relações humanas – uma frase pontual. E onde trataremos dessa Ética em Foucault?²³

Para Foucault, em seu período dos modos de subjetivação, essa Ética se desdobra em dois momentos: através *do conhece-te a ti mesmo e do cuidado de si*. Palavras-conceitos que foram observadas por ele como emblemas de uma cultura específica, mas que ganhou heterogeneidades teórica e pragmática em seus últimos momentos de pesquisa, na França.

²³ Lembrando que nesse momento de nossa escrita como aludido no título, falamos em construção. Construir algo ou alguma coisa requer uma maturação e energia conceitual. Tal construção poderá ser “descontruída” também. Um leitor atento ao último período de Foucault, poderá, com certeza, dar uma afirmativa que somos sujeitos que nos reinventamos constantemente através da história. Para que haja sãos é necessário que haja loucos. Para que haja Igreja faz-se necessário que haja féis e, também, de um organismo teológico que dê conta da fundamentação de crenças. E para que haja um educador a existência do educando é mola dialética. Tal dialética estabelece o trânsito entre o “eu” e o “outro” através da linguagem, e mais uma vez pelo viés das narrativas. A Escola tem de ser assim. Ou deve ser através do princípio de eticidade.

O tratamento ético nos coloca em discussão sobre a origem desses “modos de ser”, ou dessa maneira de agir em sociedade, sempre se fazendo lembrar que não somos isolados (ermitões), pois estamos em coletividade. E esta mesma coletividade é composta por regras para que ela possa existir. Estas regras podem ser comparadas à moral, e à Ética (iremos desdobrá-la mais acentuadamente). A Ética nasce das ilhas gregas, na Antiguidade Clássica, no sentido de fazer refletir as ações humanas que sejam condizentes ao grupo social. Há uma liberdade que agrada, que aposta numa sistematicidade, homogeneidade e em uma generalidade. Discorramos sobre isto.

Castro (2016) assim nos diz:

Homogeneidade: o objeto de estudo são as práticas. [...], pois não se trata nem de analisar as representações que os homens têm de si mesmos, nem das condições que os levam a pensar de uma determinada maneira sem que eles o saibam, mas o que fazem e o modo como fazem (p. 155, grifo nosso).

Podemos aludir que a Ética, em seu primeiro momento, pensa na prática como tratativa de ação. Não se deve ajuizar que os sujeitos apenas detenham conhecimento das representações (imagens, totens, metáforas) que a eticidade lhes oferecem. A negociação entre a ideia e o conceito de Ética busca uma pragmática.

Lembremo-nos de Alcebíades, muitas vezes citado por Foucault, que em tempos de maturidade necessitava governar-se. E Sócrates advoga a favor de seu amado observando que para se governar faz-se necessário *o cuidado de si*. Saber dos limites e capacidades de Alcebíades, já o faz portador de uma governamentalidade de si para governar os outros. A Ética se implica nesse quesito: governar-se a si para governar aos outros – um enleio político, ético e de virtude.

Recorremos a Dunker (2011, p. 200) sobre o Alcebíades, de Platão:

O jovem guerreiro envelheceu [Alcebíades], ingressando na idade crítica em que abandona os amores de juventude, ambicionando agora a vida política. Alcebíades não está interessado apenas em usufruir suas relações e viver pacatamente em família ou entre outros cidadãos. Ele quer transformar seu *status* numa ação política de governo

sobre os outros. Diante dessa demanda, Sócrates lhe responde que o exercício do poder deve ser antecedido pelo cuidado de si.

O que prenuncia o consórcio ao poder é o *cuidado de si*. O velho Alcebiades, emblema de beleza e virilidade na época do *Banquete* platônico, precisa saber cuidar de si. Ou como diriam os latinos: “*Cura sui?*”, que em “sentido próprio designa cuidado [...] encargo, incumbência ou tarefa” (DUNKER, 2011, p. 194).

Nesse encargo e incumbência, um educador poderá ter com seu educando uma relação entre sujeitos éticos, tal como Sócrates e Alcebiades (salvaguardando os anacronismos temporais e culturais). Não seria demais afirmar em sinônimas um retrato da jovialidade de Dion, ainda mancebo e com coragem, mas que possuía a concupiscência como atrapalho à sua liberdade. Citamos Foucault (2010):

Plutarco lembra que Dion, jovem irmão de Aristomaca, era um rapaz dotado de belíssimas qualidades: a grandeza da alma, a coragem e a capacidade de aprender. No entanto, cheio de vida, jovem que era da corte de um tirano como Dionísio, pois bem, ele havia sido habituado pouco a pouco, à ‘servidão’ e aos prazeres. E, por causa disso, era ‘cheio de preconceitos’, que quer dizer – isso em referência evidente a temas estoicos ou estoicizantes – a própria qualidade da sua natureza não havia sido comprometida, mas algumas opiniões falsas tinham se depositado em sua alma. (FOUCAULT, 2010a, p. 48).

Dion possuía qualidades elevadas, mas se comprazia de apetites venais. Na acepção foucaultiana e, voltando à *homogeneidade* (CASTRO, 2016), não basta ter uma representação ou método na Ética, mas se deve colocá-la em prática. Tanto Alcebiades, quanto Dion – aquele senil e este jovem –, eram virtuosos, portanto, tinham qualidades para participar da vida pública. Entretanto lhes faltava o *cuidado de si*, ou seja, a compreensão de que para experimenta-se, explorar-se, examinar-se, analisar-se, integrar-se e governa-se, o *Ethos* tinha de fazer existência ontológica e pragmática.

Ainda na construção da eticidade em Foucault, temos a *sistematicidade*. Continuando com Castro, ele nos enuncia que a sistematicidade em Foucault “tem três domínios: as relações sobre as coisas (saber), as relações da ação com os outros (poder), as relações consigo mesmo (ética)” (CASTRO, 2016, p. 155).

Com Foucault, “a prática de si identifica-se e incorpora-se com a própria arte de viver (*a tékhnē tou bión*)” (FOUCAULT, 2010a, p. 185). E o que podemos aferir dessa sentença para a Educação? O próprio Michel Foucault responderá na lembrança do texto platônico do Alcebiades. Citamos:

A arte de viver, arte de si mesmo são idênticas, tornam-se idênticas ou pelo menos tendem a sê-lo. [...] A prática de integra-se, mistura-se, entrelaçar-se com toda uma rede de relações sociais diversas, onde existe ainda a mestria no sentido estrito, mas onde igualmente se encontram muitas outras formas relacionais possíveis. Portanto, um primeiro lugar, a desvinculação em relação à pedagogia (FOUCAULT, 2010a, p. 187).

É sabido que Foucault trata do termo pedagogia aos modelos de distanciamento entre mestre e discípulo. Ele tecerá essa crítica como fez com a psiquiatria e sobre as confissões, todavia, quando estabelece um modo de pensar da “arte de viver”, traz um olhar, ou uma teoria que comporta a Educação sendo vista pela “conversão”. Adiantamos: um educador precisa “converter-se a si [...] fazer a volta a si mesmo” (FOUCAULT, 2010a, p. 189) para cumprir seu papel de educador. Em outras palavras, sair da servidão cognoscitiva, explicativa, anedótica e traspor-se numa “conversão” de substância Ética. Nas palavras do francês: de uma “autossubjetivação” (FOUCAULT, 2010a, p. 193).

Complementando com Sandra de Souza, de qual forma isto se dará? Através “[d]o trabalho sobre si mesmo como relação aos outros e ao mundo [que] aparece como condição mesma de conhecimento, e de elaboração que prepara o indivíduo afim de atingir seu próprio conhecimento” (2000, p. 37).

Para finalizar esse momento, precisamos nos advertir ainda com Castro da *generalidade* neste percurso da ética foucaultiana. Em rápidas passagens, o autor afirma que: “essas práticas têm um caráter recorrente” (CASTRO,

2016, p. 155). Em outros termos, precisamos pensar numa transgressão do *modus operandi* que a Educação tem imposto à relação dialética entre educador e educando. O filósofo recorrente é Sócrates com sua maiêutica, mais vamos além (travessias) na asseveração de Dunker (2011):

O formato discursivo das práticas envolvidas na vida ativa não se caracteriza sempre pelo discurso sobre um objeto específico de conhecimento, mas, às vezes, por um discurso com um sujeito que aspira uma transformação em sua vida. Essa prática que encontramos entre os estoicos, epicuristas, céticos e cínicos, com sistematizações diferentes e dispersas entre si, orienta-se para as relações entre o sujeito e a verdade. [...] O que está em causa aqui são as condições pelas quais um sujeito pode enunciar e praticar uma forma de vida conforme a verdade que será produzida sobre si no espaço de sua relação com o outro (2011, p. 198).

O espaço da relação com o eu e o outro, nas aventuras da dialética, transformam os sujeitos que participam dessa teia discursiva. Não somente o cognoscente (Conhece-te a ti mesmo), mas o “cuidar-se de si” são rupturas que orientam os sujeitos a aspiração e práticas que se aproximam da amizade. A Filosofia, este saber com amizade, propõe possíveis rupturas discursivas através de deslocamentos ontológicos: a exemplo da diferenciação entre o Eu e o Outro, do dessemelhante, estranho, estrangeiro etc. Na Educação, a proposição será a mesma. Manter uma relação consigo e com o outro institui a subjetividade, não para escapar do mundo, mas sim para estabelecer laços e o dever agir ético.

Educando e educadores amigos, como quer a etimologia da palavra filosofia, remonta a uma transversalidade pragmática que perpassa pela experiência, não de uma redução nominalista, mas pensada como um campo de saberes e afetos que se entrecruzam constantemente. Portanto, algo que se fabrica no campo relacional, humano e ético.

A TRAVESSIA CONTINUA: A PARRÉSIA FOUCAULTIANA

Colocando-nos na perspectiva de Foucault, somos devedores dos conceitos gregos sobre a Ética e, mais especificamente, do manuseio dessa categoria no espaço epistemológico do filósofo francês, como já salientado. Antes, precisamos dizer com Rocha (2014, p. 208-209) que o fundamento da busca intelectual e enunciativa de Michel Foucault obtinha “o nível discursivo, marcado pelas *epistémês*, [onde] dá lugar a noções como ‘dispositivo’, que engloba também o extra-discursivo [...] na relação com a verdade”.

Ao se referir ao extra-discursivo, precisamos entendê-lo como uma metodologia foucaultiana na qual a relação com seus objetos de pesquisa perpassa pelos objetos que se transformam em sujeitos no desenvolvimento de suas ontologias. Como um diagnosticador de seu tempo, – as ciências humanas – aliadas a posições positivistas, distanciavam-se do sujeito-sujeito para sujeito-objeto. Sendo o sujeito, apenas o investigador, e o objeto, o investigado.

A tática de Foucault, através da discursividade, impunha-o a uma permuta interessante. Seria o objeto de meu estudo apenas objeto? Tentando sair desse embaraço, chegamos à feitura que o filósofo propunha na permanência de sujeitos na dialética de suas investigações, pois:

Foucault concebe retrospectivamente seu trabalho como uma história dos modos de subjetivação/objetificação do ser humano em nossa cultura. Expressando-o de outro modo, trata-se de uma história de jogos de verdade nos quais o sujeito, enquanto sujeito, pode converter-se em objeto de conhecimento (CASTRO, 2016, p. 408).

Se apoderar do sujeito histórico, social, psicológico e ético requer a manutenção do discurso endógeno e exógeno na esfera das humanidades.

Quando se fala em endógeno, referimo-nos ao discurso próprio de cada sujeito compartilhado entre si. No exógeno, nos posicionamos ao discurso do “extra-discursivo”, ou seja, aquele que impele, movimenta e faz interfaces e trocas com a historicidade dos sujeitos e do meio social os quais esses sujeitos estão inseridos. Continuamente é bom lembrar que os sujeitos são múltiplos. Quer seja aquele que ora, “perde a lira” (enlou-

quece), ou ora os que detêm a razão como seguimento normativo de uma determinada sociedade. Na nossa, a Ocidental.

O crítico Foucault trata essas (des)semelhanças através de um princípio político e ético. Ora, a Ética tende a unir, não corromper, não mitigar, mas compreender que o reino do discurso é prenhe de substratos teleológicos, arqueológicos, de governamentalidade e estética. Nesse sentido, a união da estética com a governamentalidade serve como:

[...] um conjunto de estratégias, análises, cálculos [...]. Em outras palavras [...] o governo dos homens é racionalizado – quer dizer, pensado, analisado, refletido – para possibilitar continuamente o interesse político pela maximização dos processos vitais dos indivíduos (TEMPLE, 2013, p. 207).

Para se haver arte/estética com a governamentalidade se fazem necessárias estratégias de ação para manter o “governo de si e dos outros”, em mutações. Esse contexto ideativo advém dos gregos clássicos na tentativa de pensar a sociedade através de suas manifestações artísticas, como a tragédia, por exemplo. Bem como dos diálogos socrático-platônicos sobre essa temática.

Já nos referimos a Alcebiades como aquele que almeja governar a cidade. Foucault lembrará, pela leitura platônica, que para governar os outros há de ser necessário que se governe a si, primeiramente. Esse é um estatuto ético por essência. Tal essência, sem essencialidade, portanto como radical originário.

Os estoicos, os epicuristas, os platônicos, os cínicos, e até mesmo os cétricos, incorporavam cada qual um modo de vida filosófico, um modo de vida cuja peculiaridade, quaisquer que fossem suas aparências particulares, era conhecida em toda a parte (DAVIDSON, 2016, p. 172).

Podemos aventar que Foucault transitava nas escolas filosóficas, acima citadas, advogando a busca da radicalidade Ética de cada pensamento clássico e da Antiguidade Tardia. Sua postura frente aos relatos estoicos, por exemplo, tinha uma nosologia dosada pelo equilíbrio e a franqueza do

discurso frente aos acontecimentos estéticos, políticos e de eticidade dos sujeitos. Podemos falar sobre as tragédias, como ilustração. Foucault em sua governamentalidade afirma: “*Édipo* – quero dizer *Édipo Rei*, a peça de Sófocles –, como sabem, é [...] algo essencial” (FOUCAULT, 2018, p. 46). Essa essência se desdobra ao Direito, à moralidade e, claro, à estrutura histórica e de governo da sociedade grega à época de Péricles.

O sujeito²⁴ ético ou sujeito moral nada mais é “que o termo [ética] refere-se a todo esse domínio da constituição de si mesmo como sujeito moral [através] de uma maneira de ser e de conduzir-se” (CASTRO, 2016, p. 156-157). Esse conduzir-se nos coloca na terminologia da palavra Escola (*Scholá*), onde seu lugar originário é condução – conduzir seus discípulos ou educandos. Portanto, a ação educativa tem a função de ser Ética no trajeto do “cuidado de si” (*Cura Sui*). As formas pelas quais isto se dará (o trajeto ou a travessia) vêm através do cuidado de si que:

É [...] do cuidado de si que uma série de técnicas, práticas e dispositivos serão relidos e transformados, sempre tendo por referência uma relação diagonal e pessoal. O cuidado de si é uma atividade para toda a vida, mas que se inicia e transmite privilegiadamente numa relação finita. A imagem que podemos ter desse processo é a de uma série de encontros de duração variável entre um mestre e um discípulo. Nestes encontros, se pratica o exame de situações pontualmente problemáticas: assumir ou não um posto ou um encargo, casar-se, comer um tipo de alimento, manter-se na cidade, ser deserdado pelo pai, conduzir amizades e relações [...] (DUNKER, 2011, p. 190).

Esse “cuidado de si” nos é novamente lembrado por Michel Foucault quanto ao livro platônico do Alcebiades. Fazemos uma intersecção entre o Alcebiades como o educando, e Sócrates como o educador. Assim nos diz o filósofo francês:

²⁴ “[...] penso efetivamente que não há sujeito soberano, fundador, uma forma universal de sujeito que poderíamos encontrar em todos os lugares. Sou muito cético e hostil em relação a essa concepção de sujeito. Penso, pelo contrário, que o sujeito se constitui através das práticas de sujeição ou, de maneira mais autônoma, através de liberação e liberdade” (FOUCAULT, 2010b, p. 291).

Alcebíades então promete. O que promete ele, ao termo desse diálogo em que de modo tão contumaz foi incitado a ocupar-se de si mesmo? Que promessa fez a Sócrates? Trata-se exatamente da penúltima réplica, a última de Alcebíades, que será seguida de uma reflexão de Sócrates, e ele diz: de todo modo, está decidido, vou começar desde agora a *epimélesthai* – a ‘aplicar-me’, a ‘preocupar-me’ comigo mesmo? Não, com a ‘justiça’ (*dikaioýnes*). Pode parecer paradoxal, posto que o conjunto do diálogo, ou pelo menos toda a parte do seu movimento, concernia ao cuidado de si, à necessidade de ocupar-se de si consigo. E eis que, no momento em que o diálogo termina, Alcebíades, uma vez convencido, compromete-se a ocupar com a justiça. (FOUCAULT, 2010b, p. 66-67).

A premente necessidade de Alcebíades em cuidar de si, aplicar-se e se comprometer a essas missivas reflexivas tornam o eixo basal da filosofia foucaultiana costurada nas relações que se estabelecem entre educador e educando. Essa tentativa de compreender uma suposta obrigação do discípulo com suas responsabilidades éticas promovem o élan dialético em que os sujeitos da Educação devem se envolver no espaço físico e pragmático da Escola.

O tema da reflexão nos é caro quando se observa o termo “promessa” da escrita de Foucault pensada com Platão. A promessa tem sentido para quem se faz vínculo, portanto, se não houver esse vínculo, infelizmente não se fará promessa. Promessa como compromisso firmado entre as partes de forma ética através da verdade (desvelamento). Para Foucault, “a verdade não pode ser dita num campo político marcado, [mas somente através] do dizer-a-verdade” (FOUCAULT, 2005, p. 41). O dizer-a-verdade nos coloca nas contingências da experiência de si que no vocábulo pedagógico se diz:

Esse conjunto de palavras amplo, indeterminado, heterogêneo e composto de recontextualização e o entrecruzamento de regimes discursivos diversos – utilizam-se muitos termos que implicam algum tipo de relação do sujeito consigo mesmo. Alguns exemplos poderiam

ser ‘autoconhecimento’, ‘autoestima’, ‘autocontrole’, ‘autoconfiança’, ‘autonomia’, ‘auto-regulação’ e ‘auto-disciplina’. Essas formas de relação do sujeito consigo mesmo podem ser expressadas quase sempre em termos de ação, com um verbo reflexivo: conhecer-se, estimar-se, controlar-se, impor-se normas, regular-se, disciplinar-se etc. (LARROSA, 2016, p. 38).

O campo semântico listado por Larrosa nos leva a algumas considerações em escansão. Verbos reflexivos acontecem quando existe a participação efetiva do sujeito sendo ora, agente, ora paciente, na trama gramatical. A ideia de si mesmo e a de si próprio, por exemplo, estabelece um estilo nesse campo semântico e sintático, cuja importância nos é prevalente. Ação e reação voltadas a si mesmas que denotam um movimento de responsabilidade com o que se diz, ou talvez, com o que se diz de si e se comunica ao outro. Nessa definição, o sujeito foucaultiano do “conhece-te a si mesmo” e “cuidado de si” se voltam para um paradoxo que logo é visto na Educação através da discursividade e da *terapia* (entendendo-a como *ascese*, *catarse* – *leituras de si* foucaultianas). Lê-se:

O discurso pedagógico e o discurso terapêutico estão hoje intimamente relacionados. As práticas pedagógicas, sobretudo quando não são estritamente de ensino, isto é, de transmissão de conhecimentos ou de ‘conteúdos’ em sentido restrito, mostram importantes similitudes estruturais com as práticas terapêuticas. A educação se estende e se pratica cada vez mais terapia, e a terapia se entende e se pratica cada vez mais como educação ou re-educação (LARROSA, 2016, p. 40).

Para Foucault, a terapia é entendida através da filosofia de Fílon de Alexandria com a palavra *Iatriké*, que nada mais é que *a cura do corpo*. Tal expediente se dará com a dietética dos corpos através da experiência de transgressão²⁵ aliada “nas práticas de subjetividade e nas lutas de resistência [...] como possibilidades de liberdade” (CASTRO, 2016, p. 418). Aprofundando a questão, destacamos:

²⁵ “A transgressão não se opõe a andar, não é da ordem do escandaloso ou do subversivo, nem da dialética, nem da revolução. Ela afirma o limite como ilimitado” (CASTRO, 2016, p. 417-418).

Há um enlace entre a subjetividade e a experiência de si mesmo. A ontologia do sujeito não é mais que a experiência de si de que Foucault chama de ‘subjetivação’. Há um sujeito porque é possível traçar a genealogia das formas de produção da experiência. Aqui teríamos a virada historicista em sua radicalidade [...] na perspectiva de Foucault, a experiência de si não é um objeto independente que permaneceria imutável, através de suas diferentes representações, mas, antes, é a experiência de si que constitui o sujeito, o eu enquanto si mesmo (*soi, self*) (LARROSA, 2016, p. 55).

A virada do sujeito frente a ele mesmo coloca-o de frente à transgressão no sentido de se fazer “escutar” um exercício inerente à própria racionalidade por meio do “meditar” suas condutas e ações dentro do orbe social em que esse sujeito se encontra. Nas palavras de Hadot (2012, p. 24), deve-se ter certa “memorização e assimilação dos dogmas fundamentais e das regras de vida da escola”.

Precisamos entender que essa memorização nos expede a *desvelamento* e suas posturas frasais que se desdobram. Desvelamento é verdade (*Aletheia*, do grego), e na busca contínua de (des)construção, o saber e a verdade podem inverter-se no construto do sujeito através do gnosticismo. Pois, para Foucault:

[...] a gnose, e todo tipo de movimento gnóstico, é precisamente um movimento que sobrecarrega o ato de conhecimento, [ao qual] se dá, com efeito, a soberania no acesso à verdade. Sobrecarrega-se se o ato de conhecimento de todas as condições, de toda a estrutura de um ato espiritual (FOUCAULT, 2010b, p. 25).

Uma Escola que busca tão somente o conhecimento curricular detrata a postura de uma espiritualidade voltada ao *cuidado de si*. Não podemos imaginar uma ocasião em que a Pedagogia se inscreva tão somente na cognição, deixando de lado o espiritual e a governamentabilidade de si e dos outros.

Sempre lembrando que essa governamentabilidade ou autonomia do sujeito frente a ele mesmo e ao seu entorno social/escolar será uma “autoinspeção, autoproblematização e automonitoramento [...] como variá-

veis interdependentes no (auto)governo das populações escolares, via os processos de subjetivação aí sediados” (AQUINO, 2014, p. 128).

Como escrito, o interesse de Foucault sobre o sujeito (termo nascido da modernidade cartesiana) advoga uma construção ideativa que sempre será definida em contingências. O sujeito é tratado pelo filósofo como uma “possibilidade” contemporânea que poderá ser mutável, movediça e questionável, mas que para ele tem-se sua uma protogênese “na cultura greco-romana a partir do século IV antes de Cristo até os séculos II e III depois de Cristo [sendo] esse preceito para os gregos [...] um termo específico, a *epiméleia heautoû*: o cuidado de si” (FOUCAULT, 2010b, p. 228). Esse “cuidado de si” nas tecnologias das subjetividades foi utilizado na modernidade com finalidades diferentes das helênicas. A confissão, a psiquiatria e em certa mediada a Psicanálise, bem como outras ciências humanas e médicas que tiveram a finalidade de “experimentalizar a norma” como função inerente ao tempo presente.

Desta feita, o sujeito nasce, para Foucault, com o emblema da subjugação imposta pelas autoridades legislativas que o define como sujeito (jogos de poderes). Um termo distante de Foucault, mas caro a Jacques Lacan, o sujeito descentrado nada mais é o que se:

Encontra existência numa encruzilhada onde se cruzam um trabalho sobre a letra e o significante e uma posição descentrada do eu por relação ao processo da fala. Esses dois eixos (relativamente) independentes desenham indiretamente um lugar cujo registro de funcionamento é daqui em diante assegurado pela definição canônica segundo a qual o significante representa o sujeito para outro significante (GAUFEY, 1996, p. 173).

Um significante que nos alude a construção do sujeito moderno em um alinhavado de relações que o refletem, se definem, se aproximam, mas que, também, reforça o vínculo entre sujeitos distanciados de objetos. Nessa relação, a Educação objetiva fazer com que os educandos e educadores estejam comprometidos com o significado de “uma maneira de ser” franca e corajosa no âmbito de um espaço escolar. Essa franqueza se apresenta com o “Conhece-te a ti mesmo” (platônico) para, depois desse ato cognoscente,

“cuidar de si” como emblema de uma sofisticada representação pedagógica atualizada nas vestimentas conceituais de Michel Foucault.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente capítulo tratou, no âmbito da Educação, com os elementos do “cuidar de si” e do “conhece-te a ti mesmo” socrático-platônicos pelo vértice conceitual de Foucault. Estabelecer uma diacronia, buscando uma sincronia entre esses dois conceitos ou momentos foucaultianos, indo em direção à estética da existência, fez-nos pensar sobre o sujeito pedagógico que deve ser visto através do contexto de historicização em que as identidades-sujeitos têm-se transitado até a Idade Moderna – como travessias em construção.

Entendendo que toda forma discursiva, irruptiva e franca imprime ao educador a verdade (ao falar com franqueza), não sendo um efeito de verdade essencialista, mas ética. Algo que se faz questionar o âmbito educativo moderno. Tal questão vai de encontro a concepção que tornam os sujeitos acéfalos, em sentido crítico, na tentativa de transgredi-los através da busca premente do *Cura sui* que podem identifica-los hodiernamente em suas discursividades.

Por fim, essa pesquisa teve como finalidade pontuar as possíveis hermenêuticas que formam a Educação pelo viés foucaultiano, sendo necessário aferir que os sujeitos da Educação são molas propulsoras para se pensar uma pedagogia da “franqueza” entre tantos enunciados nômades sobre o ato educacional, reivindicando uma leitura atualizada sobre como “cuidar de si” para “governar o outro” são pêndulos da díade educador e educando na construção dialética proposta por Michel Foucault.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, J. G. **Da autoridade pedagógica à amizade intelectual**: uma plataforma para o éthos docente. São Paulo: Cortez, 2014.
- CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2016.
- DAVIDSON, A. I. Ética como ascese: Foucault, a história da ética e o pensamento grego. *In*: GUTTINH, G (Org). **Foucault**. São Paulo: Ideias e Letras, 2016.

DIAS, E.; PINTO, F. C. F. **Educação e Sociedade**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 27, n. 104, p. 449-455, jul./set. 2019. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v27n104/1809-4465-ensaio-27-104-0449.pdf>> Acesso em: 12 jun. 2022.

DUNKER, C. I. L. **Estrutura e constituição da clínica psicanalítica**: uma arqueologia das práticas de cura, psicoterapia e tratamento. São Paulo: Annablume, 2011.

FOUCAULT, M. **A coragem da verdade**: curso no Collège de France (1984). São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. Tradução: Marcio Alves da Fonseca e Salma T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

FOUCAULT, M. **As Palavras e as Coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

FOUCAULT, M. **Maldizer, dizer verdadeiro**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

GAUFEY, G. L. **A incompletude do símbolo**: De René Descartes a Jacques Lacan. Portugal: Lusitânia, 1996.

GROS, F. Introdução: a coragem da verdade. *In.*: GROS, F. (Org). **Foucault**: a coragem da verdade. São Paulo: Parábola, 2004.

HADOÏ, P. **Elogia da Filosofia antiga**. São Paulo: Loyola, 2012.

HESÍODO. **Teogonia**. Tradução de Christian Werner. São Paulo: Hedra, 2013.

JAEGER, W. **Paidéia** - A Formação do Homem Grego. Martins Fontes, Editora Universidade de Brasília, 1989.

LARROSA, J. **Tremores**: Escritos sobre a Experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

PETTI, P. **História Antiga**. 6 ed. Trad. Pedro Moacyr Campos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

PLATÃO. **O Banquete**: ou Do amor. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

ROCHA, J. A. **Michel Foucault**: crítico – esteta – cínico mitigado. Campina Grande: EDUEPB, 2014.

ROSA, J. G. **Grande sertão: veredas**. 13 ed. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1979.

SOUZA, S. C. **A Ética de Michel Foucault**: a verdade, o sujeito, a experiência. Belém: Cejup, 2000.

TEMPLE, G. C. **Acontecimento, poder e resistência em Michel Foucault**. Bahia: Editora, UFRB, 2013.

A REDE FEDERAL E A OFERTA DE CURSOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Cleber Macedo de Oliveira²⁶

Cleverton França Vaz²⁷

João Vitor de Andrade Soares²⁸

Bruno dos Santos Barbosa²⁹

Aléxia Santos Maciel³⁰

Ana Maria Guimarães Bernardo³¹

INTRODUÇÃO

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) teve como marco inicial de sua criação o Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909, o qual criou 19 Escolas de Aprendizes e Artífices nos diferentes Estados da Federação. As escolas de aprendizes e artífices tinham como objetivo, conforme previsto no decreto:

Art. 2º Nas Escolas de aprendizes Artífices (sic), custeadas pela União, se procurará formar operários (sic) e contra-mestres (sic), ministrando-se o ensino pratico (sic) e os conhecimentos technicos (sic) necessários (sic) aos menores que pretenderem aprender um officio (sic), havendo para isso, até o numero (sic) de cinco, as officinas (sic) de trabalho manual ou mecânica (sic) que forem mais convenientes e necessarias (sic) no Estado em que funcionar (sic) a escola, consultadas, quanto possível (sic), as especialidades das industrias (sic) locais (sic).

Paragrapho (sic) único. Estas oficinas (sic) e outras, a juizo (sic) do Governo, ir-se-hão (sic) instalando (sic) á (sic) medida que a capacidade do prédio (sic) escolar, o numero (sic) de alunos (sic) e demais circunstancias (sic) o permitirem (sic). (BRASIL, 1909, art. 2)

²⁶ Doutor em Entomologia (UFV). Professor (IFAP). CV: <http://lattes.cnpq.br/5062021577770689>

²⁷ Graduando em Engenharia Agrônômica (IFAP). CV: <http://lattes.cnpq.br/5070706548627436>

²⁸ Graduando em Engenharia Agrônômica (IFAP). CV: <http://lattes.cnpq.br/7200101213705663>

²⁹ Graduando em Engenharia Agrônômica (IFAP). CV: <http://lattes.cnpq.br/4903148672390503>

³⁰ Graduanda em Engenharia Agrônômica (IFAP). CV: <http://lattes.cnpq.br/6131530715299716>

³¹ Doutora em Fitotecnia (UFV). Professora (IFAP). CV: <http://lattes.cnpq.br/2998641364265058>

Portanto, a RFEPECT tem contribuído com a formação de profissionais a mais de 100 anos no Brasil. Em 2008, foi sancionada a Lei nº 11.892/2008 que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's) a partir da reorganização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (BRASIL, 2008). A lei supracitada determina que os Institutos Federais ofereçam educação básica, profissional e superior. Em relação às vagas para tais cursos, as instituições precisam garantir no mínimo 50% de suas vagas para o ensino médio e para o público da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e 20% das vagas para os cursos de graduação na forma de licenciatura (BRASIL, 2008).

A partir de sua criação, o sistema de educação profissional aumentou consideravelmente o número de unidades até os anos de 2020 (BRASIL, 2023). Além de aumentar a oferta de cursos através da democratização do acesso à educação técnica, os IF's trouxeram diversificação no ensino e possibilitaram relacionar os setores de ensino, pesquisa, extensão e inovação, assim como possibilitaram a presença de diferentes modalidades e níveis de ensino no mesmo ambiente o que contribuiu para o desenvolvimento dos arranjos produtivos locais e regionais (ZACARIA; REBEQUE; LIMA, 2020; NEUHOLD; POZZER, 2022).

Apesar do grande avanço na educação brasileira, os IF's originaram-se de escolas que já trabalhavam com a formação profissional, tecnológica e superior, entretanto, a expansão da Rede Federal e a criação de novos campi ficavam comprometidas por conta do déficit de professores, funcionários e problemas com infraestrutura (FRIGOTTO, 2018; ZACARIA; REBEQUE; LIMA, 2020).

Em uma análise do contexto histórico, antes da criação dos IF's, as áreas de ensino das Ciências da Natureza sempre foram as com o maior déficit de profissionais aptos a atuar como professores no ensino médio (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). Nesse contexto, Araújo e Vianna (2011) discutem que no passado as políticas nacionais contribuíram com a evolução acadêmica, no entanto, não existiu de fato uma mudança na formação dos professores de ciências o que refletiu na qualidade das escolas do país. Gatti, Barreto e André (2011) também discutem que uma das alternativas para diminuir a escassez de professores é tornar a profissão mais atrativa, por meio do aumento do salário, expansão do número de vagas em cursos de licenciatura, redução da carga de trabalho, melhoria da imagem e prestígio social, assim como mais segurança no trabalho e carreira.

Tal déficit de profissionais também pode ser vista nas disciplinas de Química e Física, onde o número de professores com formação específica na Rede Federal no período de não passava de 50% quando analisado os dados do ano base 2018 da Plataforma Nilo Peçanha (ZACARIA; REBEQUE; LIMA, 2020). Logo, pôde-se observar a importância das políticas públicas com enfoque na ampliação das ofertas de cursos de formação de professores nas áreas de Ciências da Natureza (GATTI; NUNES, 2009). É nesse cenário que a obrigação dos IF's em oferecer cursos de graduação em licenciatura parece contribuir para que tal problema seja superado (ARAÚJO; VIANNA, 2011).

No entanto, as vagas ofertadas nos IF's em cursos de licenciatura ainda são insuficientes para atender à demanda por professores de ensino médio no país, em especial para as áreas de ciências biológicas (MOURA, 2010; LIMA, 2016; ZACARIA; REBEQUE; LIMA, 2020). Um dos motivos para a existência de tal lacuna na formação de docente por ser o fato dos IF's ofertarem um quantitativo maior de vagas para cursos de formação profissional (LIMA, 2016), o que talvez possa trazer complicações na formação de docentes. Nesse contexto, esse capítulo buscou analisar a contribuição da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica na formação de profissionais da área de ciências biológicas.

DESENVOLVIMENTO

O presente trabalho toma como método uma pesquisa aplicada com abordagem quali-quantitativa (MARCONI; LAKATOS, 2003). Com aporte exploratório, pois utiliza dados secundários. Toda a análise qualitativa foi realizada através da interpretação da legislação brasileira a respeito da oferta de vagas da Rede Federal e pela análise da distribuição geográfica dos cursos da Rede Federal nas unidades federativas brasileiras (PEREIRA *et al.*, 2018). A análise quantitativa foi realizada com base nos dados de matrícula coletados na Plataforma Nilo Peçanha (PNP) (BRASIL, 2023). Os dados foram tabulados e organizados. Após a tabulação dos dados, os mesmos foram analisados, de acordo com o que é apresentado por Yin (2005), sendo a análise uma etapa que consiste na averiguação dos dados, categorização e reorganização dos dados, de acordo com o propósito da pesquisa.

Ao analisarmos os dados coletados na plataforma Nilo Peçanha, observa-se uma expansão no número de unidades ofertantes de cursos de

ciências biológicas dentro da Rede de Educação Profissional e Tecnológica. No primeiro ano de coleta de dados, ano base de 2018, 82 unidades apresentavam matrículas nos cursos de ciências biológicas e desde então o número de unidades ofertantes tem crescido, passando para 83 unidades em 2019, 85 unidades em 2020 e atingindo as 87 unidades em 2021, seja de cursos de licenciatura e/ou bacharelado. Com isso, observa-se que a Rede Federal tem ampliado as áreas onde são ofertadas vagas do referido curso, podendo-se supor que essa ampliação da oferta de vagas ocorre devido a forma como a Rede Federal é estruturada em multicampi, com isso, espera-se que essa ampliação da rede de oferta possa ter atingido regiões mais distantes da capital, tornando possível o que se chama de interiorização na oferta de vagas.

Essa expansão do número de unidades ofertantes do curso de ciências biológicas é alinhada com os objetivos gerais da política de expansão da educação superior e profissional e tecnológica do Ministério da Educação:

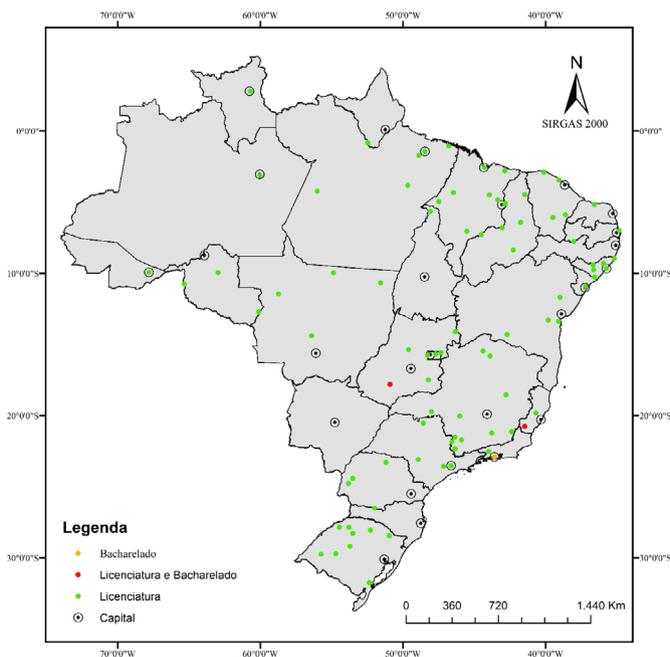
Expandir, ampliar, interiorizar e consolidar a rede de Institutos e Universidades Federais, democratizando e ampliando o acesso de vagas na Educação Profissional, Tecnológica e Superior; Promover a formação de profissionais qualificados, fomentando o desenvolvimento regional e estimulando a permanência de profissionais qualificados no interior do Brasil; Potencializar a função social e o engajamento dos Institutos e Universidades como expressão das políticas do Governo Federal na superação da miséria e na redução das iniquidades sociais e territoriais (BRASIL, 2011, p. 2)

Machado (2015, p. 355) confirmam essa expansão dos Institutos Federais “[...] foram convocados a realizar a interiorização da oferta educacional a partir de cidades-polo; a cobertura do maior número possível de mesorregiões e a sintonia com arranjos produtivos, sociais e culturais locais”.

Os estudos relacionados à expansão da Rede Federal, também chamado de interiorização e os impactos sociais dos Institutos Federais e Universidade Federais são abundantes na literatura (GOUVEIA, 2016; FAVERI; PETTERINI; BARBOSA, 2018), tendo os Institutos Federais assumido um papel importante para a superação das distâncias na oferta das vagas (PACHECO; PEREIRA; SOBRINHO, 2010; SILVA NETO; PASSOS, 2015; BEZERRA, 2017; MACEDO, 2017).

De todas as 656 unidades de ensino ofertantes vagas no ano base 2021, 522 ofertaram vagas no ensino superior, seja em cursos de licenciatura, bacharelado ou tecnologia. Entre as unidades ofertantes de ensino superior, 86 unidades ofertaram o curso de licenciatura em ciências biológicas, duas unidades ofertaram vagas de bacharelado e licenciatura em ciências biológicas e uma unidade ofertou apenas vagas de bacharelado em ciências biológicas (Mapa 1).

Figura 1 – Espacialização nas unidades da Rede Federal com matrículas nos cursos de ciências biológicas no ano base 2021.



Fonte: Adaptado de PNP pelos autores (2023).

Oliveira, Silva Filho e Paniago, (2022) analisaram a expansão da oferta de cursos de graduação na Rede Federal e observaram uma expansão na oferta de cursos superiores em municípios do interior comparado a expansão da oferta na capital, quando analisado o período de 2006 a 2012. Os referidos autores apontam uma limitação na pesquisa que é a análise dessa interiorização: “[...] A expansão do ensino superior aconteceu em qual

tipo de interior, nas cidades mais próximas ou mais afastadas das capitais? Existem diferenças entre os tipos de cursos de graduação ofertados no interior e nas capitais? (OLIVEIRA; SILVA FILHO; PANIAGO, 2002, p. 93)”. Com isso, vale-nos analisar a Figura 1 e verificarmos, mesmo que visualmente, como estão distribuídas os *Campi* ofertantes dos cursos de licenciatura e bacharelado em ciências biológicas em relação à capital. É possível observar que ainda há três estados brasileiros onde não há oferta de vagas do curso de ciências biológicas pela Rede Federal, sendo eles, Mato Grosso do Sul, Pernambuco e Santa Catarina. Além disso, observa-se que em algumas regiões a oferta dos cursos ocorre com maior concentração em relação a municípios mais próximos da capital ou mesmo na capital, valendo-se de uma análise mais detalhada do processo de interiorização da oferta das vagas e de qual cidade do interior onde foi ofertada às vagas.

Levando-se em consideração apenas a distância das unidades da Rede Federal em relação à capital, é possível observar uma concentração na quantidade de vagas ofertadas na capital ou em regiões próximas (Tabela 1).

Tabela 1 – Distribuição das matrículas nos cursos de ciências biológicas (licenciatura e bacharelado) em relação à distância da capital, ano base 2021.

Distância da capital (km)	Q ^{de} de matrículas	% vagas	% acumulada das vagas
Na capital	2549	17,73	17,73
1 a 50	453	3,15	20,88
51 a 100	542	3,77	24,65
101 a 200	2131	14,82	39,47
201 a 400	4821	33,53	73,01
401 a 800	3694	25,69	98,70
acima de 800	187	1,30	100,00

Fonte: Adaptado de PNP pelos autores (2023).

Do total de 1523346 matrículas em toda a Rede Federal no ano base de 2021, esse montante de vagas divide-se em cursos de educação infantil, ensino fundamental I e ensino fundamental II, qualificação profissional, ensino médio, técnico, licenciatura, bacharelado, tecnologia, especialização (*Lato Sensu*), mestrado, mestrado profissional, doutorado e doutorado profissional (BRASIL, 2023). Separando-se somente as vagas do ensino superior, licenciatura, bacharelado e tecnólogo, o total de matrículas no ano 2021 na Rede Federal foi de 326451, sendo que as matrículas do curso

de ciência biológicas ao todo, licenciatura e bacharelado, correspondem a apenas 4,40% das matrículas da Rede Federal. As matrículas dos cursos de licenciatura correspondem a 96,70% de toda a oferta de cursos de ciências biológicas e somente 3,3% são matrículas em cursos de bacharelado. A menor oferta de cursos de bacharelado é esperado, uma vez que, as instituições pertencentes à Rede Federal, de acordo com o que é apresentado na lei de criação dos Institutos Federais, Lei nº 11892 de 2008:

Art. 8o No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta (sic) por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7o desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea b do inciso VI do caput do citado art. 7º. (BRASIL, 2008, art.8)

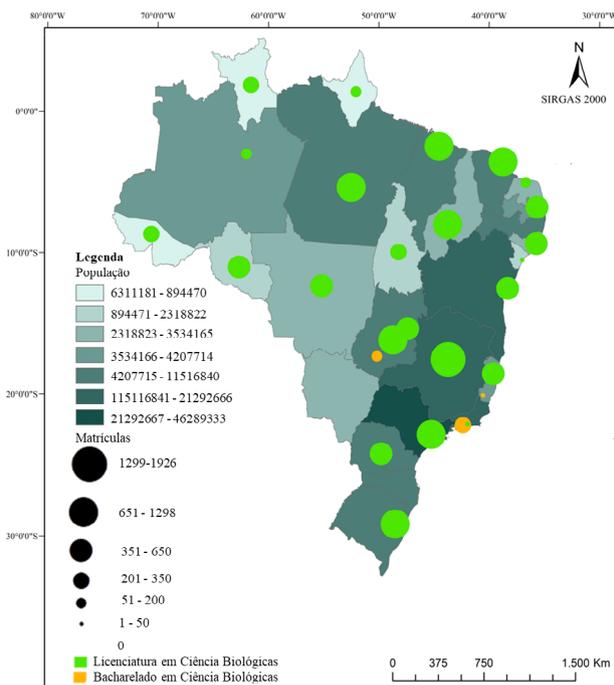
Sendo que, a alínea b, do inciso VI, prevê: “b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;” (BRASIL, 2008, art. 7). Com isso, as instituições pertencentes à Rede Federal em sua grande maioria segue pela abertura de cursos de licenciatura e posteriormente cursos de bacharelado, uma forma de atenderem ao que é posto na legislação assegurando o quantitativo mínimo de vagas de licenciatura e posteriormente com a abertura de cursos de bacharelado conseguem elevar o quantitativo de matrículas com um incremento menor no corpo docente, visto que docentes do curso de licenciatura atuam também no curso de bacharelado. Essa decisão de oferta de vagas foi dada os Institutos Federais no momento de sua criação, no que é previsto no artigo 2º da lei 11892/08:

§ 3o Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos à distância, a legislação específica. (BRASIL, 2008, art. 2)

Além da distribuição das vagas com relação à distância da capital, devemos levar em consideração a distribuição das vagas e a sua relação

com a população dos estados. Conforme já evidenciado anteriormente, no Brasil, ainda temos três unidades da federação onde não é ofertado cursos de ciências biológicas pela Rede Federal. Pode-se observar que não há uma correlação entre a população dos estados e a oferta de vagas, tendo estados com uma população muito grande e uma pequena oferta de vagas, como podemos citar o estado do Amazonas (Figura 2).

Figura 2 – Distribuição das matrículas nos cursos de ciências biológicas, licenciatura e bacharelado, no ano base 2021 e população brasileira.



Fonte: Adaptado de PNP e CENSO pelos autores (2023).

É necessária uma análise estatística a respeito da distribuição espacial das vagas e a população brasileira para que se confirme a concentração de vagas em algumas regiões brasileiras, porém, visualmente os estados da região Sudeste são os locais com a maior oferta de vagas. Essa concentração de vagas em uma determinada região ocorre também em outros cursos, o que tem sido superado com a expansão na oferta de vagas no ensino superior, seja ela, na rede privada ou pública. É necessário a expansão da oferta de

vagas para regiões mais distantes, tendo em vista muitas questões sociais, econômicas, além da falta de profissionais para atuarem nos anos iniciais nas regiões mais distantes. Não sendo regiões de alta procura para emigração, é necessário a capacitação de pessoas de tais regiões garantindo a permanência dos profissionais que contribuirão para a formação dos cidadãos.

CONSIDERAÇÕES

A Rede Federal apresenta um grande papel na oferta de vagas do curso de ciências biológicas, notadamente no curso de licenciatura. Com a estrutura multicampi, há a oferta de vagas em todas as unidades da federação, exceto no Mato Grosso do Sul, Pernambuco e Santa Catarina. Com a expansão da Rede Federal, houve também a expansão das vagas no referido curso, contribuindo com a formação de profissionais capacitados para atuarem no ensino fundamental e médio em regiões distantes da capital.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, R. S.; VIANNA, D. M. A carência de professores de ciências e matemática na educação básica e a ampliação das vagas no ensino superior. **Ciência & Educação**, v. 17, n. 04, p. 807-822, 2011.
- BEZERRA, F. A. M. Institutos Federais: inovação, contradições e ameaças em sua curta trajetória. *In*: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. (Orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios** – Brasília: Ed. IFB, 2017. p. 358 -376.
- BRASIL [Decreto nº 7566 (1909)]. **Créa nas capitaes dos Estados da Escolas de Artífices, para profissional primario e gratuito**. Brasília, DF: Presidência da República, [1909]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 jan. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 11.892 de 28 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2008]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 15 jan. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão da Educação Superior e Profissional e Tecnológica**. Brasília, DF, [2011]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/expansao/images/APRESENTACAO_EXPANSAO_EDUCACAO_SUPERIOR14.pdf. Acesso em: 19 jan. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma Nilo Peçanha**. Brasília: MEC/SETEC, 2019. Disponível em: <https://www.plataformanilopecanha.org/>. Acesso em: 18 mar. 2023.
- FAVERI, D. B.; PETTERINI, F. C.; BARBOSA, M. P. Uma avaliação dos impactos de expansão dos Institutos Federais nas economias dos municípios brasileiros. **Planejamento e Políticas Públicas**, v. 1, n. 50, p. 125-147, jan./jun. 2018.

FRIGOTTO, G. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento.** Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. *In*: GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília, DF: UNESCO, 2011. p. 295-295.

GATTI, B. A.; NUNES, M. N. R. Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. **Textos FCC**, v. 29, p. 155-155, 2009.

GOUVEIA, F. P. S. A expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no território brasileiro: entre o local e o nacional. **Espaço e Economia.** Revista brasileira de geografia econômica, ano 5, n. 9, 2016.

LIMA, F. B. G. Os Institutos Federais como um novo locus de formação de professores. **Movimento: Revista de educação**, ano 3, n.4, p. 297-323, 2016.

MACEDO, P. C. S. Educação profissional e desenvolvimento territorial: a expansão dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 13, p. 94-106, 2017.

MACHADO, F. P.; PIRES, L. L. de A.; BARBOSA, W. **Entre artífices, Técnicos e Industriários: Trajetórias de Ensino e de Trabalho no IFG (1930-1990).** Goiânia: Editora IFG, 2015.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo, SP: Atlas, 2003.

MOURA, D. H. A Licenciatura nos IFs: em busca de uma Identidade. **Fórum Nacional das Licenciaturas dos Institutos Federais**, Natal, 2010.

NEUHOLD, R. R.; POZZER, M. R. O. **Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como vetores de desenvolvimento regional.** SciELO Preprints, 2022. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/4646>. Acesso em: 18 fev. 2023.

OLIVEIRA, A. A.; SILVA FILHO, M. P.; PANIAGO, R. N. Os Institutos Federais no processo de expansão do ensino superior no Brasil. **Conhecimento & Diversidade**, v. 14, n.33, p. 75-95, 2022.

PACHECO, E. M.; PEREIRA, L. A. C.; SOBRINHO, M. D. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. **Linhas Críticas**, v. 16, n. 30, p. 71-88, 2010.

PEREIRA, A.; SHITSUKA, D.; PARREIRA, F.; SHITSUKA, R. **Metodologia da pesquisa científica** [e-book]. (UAB/NTE/UFMS, Ed.). 2018 https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic_Computacao_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1

SILVA NETO, J. T.; PASSOS, G. O. Análise da implementação dos institutos federais de educação no Piauí: escolha de municípios e cursos. **Revista do Serviço Público**, v. 66, n. 1, p. 75-95, 2015.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** trad. Daniel Grassi. 5ª ed., Porto Alegre: Booman, 2005.

ZACARIA, E. G. D.; REBEQUE, P. V.; LIMA, F. B. G. Dez anos de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: sobre a oferta de licenciaturas nas áreas de ciências e matemática. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 9, n. 1, p.1-17, 2020.

MULTICULTURALISMO: SENSIBILIZAÇÃO DAS FUTURAS GERAÇÕES NO DOMÍNIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Elsa Gabriel Morgado³²

Beatriz Licursi³³

Levi Leonido³⁴

INTRODUÇÃO

Vários são os países onde as sociedades passaram a assumir formalmente a multiculturalidade, nomeadamente o Canadá, a Espanha, os Estados Unidos da América, a Austrália, a Inglaterra, entre outros mais, desta feita, tais países partiram da organização de políticas públicas como formas e meios de gestão da pluralidade cultural. Neste caminho encontramos também o Brasil (América Latina) que identicamente se colocou perante a necessidade de valorizar a diversidade cultural (UNESCO, 2002).

Ana Canen (2002, p. 175) define multiculturalismo como um “movimento teórico e político que busca respostas para os desafios da pluralidade cultural nos campos do saber”. Nas palavras de Andrade (2009, p. 17) “é a constatação de um fenómeno que envolve a convivência e a coexistência de diversas culturas num mesmo território e num mesmo tempo histórico”, igualmente seria “a expressão de uma luta, contra as ‘margens que comprimem’, centrada em duas frentes distintas e interligadas: redistribuição e reconhecimento” (ANDRADE, 2009, p. 26).

DESENVOLVIMENTO

O multiculturalismo “configura-se como política de gestão da multiculturalidade e/ou movimentos culturais demandados pela valorização da

³² CIEB, Instituto Politécnico de Bragança (POR). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3653-7876>

³³ Universidade Federal do Rio de Janeiro. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0416-9351>

³⁴ Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal. CITAR – Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6603-034X>

diferença como fator de expressão de identidade(s)” (MELO, 2015, p. 1497). A diversidade e a diferença assumem-se como categorias essenciais à perspectiva e percepção do quadro nacional multicultural. Porém,

No Brasil é disputado o reconhecimento da diferença através de políticas compensatórias (índios, negros, portadores de necessidades especiais, mulheres, jovens, idosos, gays, etc.). Não obstante, este reconhecimento é marcado por contradições próprias da formação política e cultural expressa em desigualdades sociais (MELO, 2015, p. 1498).

Melo (2015, p. 1497) destaca que o multiculturalismo “sinaliza uma abrangência transdisciplinar nas áreas de educação, história, antropologia, sociologia, filosofia, economia, política, artes, literatura, comunicação, etc. Talvez não pudesse ser diferente. O mesmo é tributário de outro termo complexo: cultura”. O mesmo autor salienta que de um modo genérico poderemos entender o multiculturalismo “como a gestão de um fenômeno social assentado na refração das culturas postas em maior contato a partir da segunda metade do século XX. O cerne político da questão está na luta por mais justiça social” (MELO, 2015, p. 1495).

Todos sabem () que o multiculturalismo não é a terra prometida [Entretanto] mesmo em sua forma mais cínica e pragmática, há algo no multiculturalismo que vale a pena continuar buscando (...) precisamos encontrar formas de manifestar publicamente a importância da diversidade cultural (WALLACE, 1994 referido por HALL, 2003a, p. 54).

Resultado da diversidade cultural “teve início em países nos quais a diversidade cultural é vista como um problema para a construção da unidade nacional”, unidade nacional esta que se vincula à “imposição de uma cultura, dita superior, a todos os membros da sociedade” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 20). Os autores acrescentam ainda que “Se admitirmos que tanto a força quanto o potencial crítico do multiculturalismo reside nas formas de expressão que seus adeptos utilizam na esfera pública, somos levados a aceitar que foram as artes as responsáveis pela rápida

difusão desse movimento. Ofereceram uma linguagem mais que adequada” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 29).

O multiculturalismo, como corpo teórico e campo político, tem sido trazido à tona com intensidade, nos debates atuais. Referindo-se à necessidade de compreender-se a sociedade como constituída de identidades plurais, com base na diversidade de raças, gênero, classe social, padrões culturais e linguísticos, habilidades e outros marcadores identitários (CANEN; OLIVEIRA, 2002, p. 61).

Pelo seu caráter político, o multiculturalismo procura “respostas plurais para incorporar a diversidade cultural e o desafio a preconceitos, nos diversos campos da vida social, incluindo a educação” (CANEN, 2002, p. 178). Assim a preocupação como a multiculturalidade resulta dos desafios colocados por sociedades cada vez mais plurais e menos homogêneas, em que convivem diversas etnias, hábitos culturais e valores diferenciados – por vezes em conflito. Países como a Inglaterra, antigos colonizadores, viram-se diante da necessidade de lidar com a diversidade cultural resultante de imigrantes de suas antigas colônias (PENNA, 2005, p. 10).

Canen (2002, p. 207) no seu estudo refere essencialmente que reconhecer que a sociedade brasileira “é multicultural significa compreender a diversidade étnica e cultural dos diferentes grupos sociais que a compõem. Entretanto, significa também constatar as desigualdades no acesso a bens econômicos e culturais por parte dos diferentes grupos, em que determinantes de classe social, raça, gênero e diversidade cultural atuam de forma marcante”. Por sua vez, sobre esta temática, mais recentemente Montero (2012, p. 90) salienta que

De um modo geral, sob o conceito de multiculturalismo subjazem diferentes ideias de qual seria o principal índice definidor de uma “identidade cultural”: pode ser a língua, mas também o território, os costumes, a religião, os ritos etc. Na maior parte das vezes apenas um ou dois desses indexadores podem ser suficientes para determinar as fronteiras de um grupo e sua ancestralidade. No entanto,

para que a cultura se traduza em instrumento político, esses marcadores não são suficientes.

O multiculturalismo impões como um destacado interlocutor da educação e formação geral (BANKS, 1992; GIMENO, 1992, 2001; CONNEL, 1997; BUENO, 2002; WILLINSKY, 2002; MELO, 2007; BARTOLOMÉ; CABRERA, 2003; CANDAU, 2004, 2008; UNESCO, 2016; ROMERO, 2017). A Escola, por sua vez, converteu-se num espaço em que se dirimem questões centrais socialmente envoltas em controvérsias mais latentes que se prendem com as questões multiculturais mais prementes e básicas (HINDESS, 1993; MCLAREN, 1997; SEMPRINI, 1999; BARTOLOMÉ, 2002; CANDAU, 2008; BARTOLOMÉ; CABRERA, 2007; REBOLLEDO, 2009; HALL, 2013).

Tal como refletem os autores Bartolomé e Cabrera (2003, p. 35):

respuestas abiertas que contemplen las diferentes identidades culturales; respuestas inclusivas que posibiliten la equidad y la justicia entre todos los ciudadanos y ciudadanas; y respuestas democráticas que faciliten la participación cívica de todos y todas en la construcción de la sociedad multicultural que nos corresponde vivir.

A pluralidade cultural a par do favorecimento de práticas pedagógico-didáticas adequadas podem ser o caminho possível para a devida sensibilização das futuras gerações afetas à formação de professores nesta área (TAYLOR, 1992; CANEN, 1996, 1997a, 1997b, 2001; CANEN et al., 2001; CANDAU, 1995, 1997, 2008; SILVA, 1992; SACRISTÁN, 1995; MOREIRA, 1995; MOREIRA, 2001; MELO, 2005, 2007; SANTOMÉ, 2005; MOREIRA; CANDAU, 2008; ROMERO, 2017). A diversidade cultural e a deliberada rutura com estereótipos e clichês vários pode, assim cremos, fortemente fortalecer e transformar o que se pode considerar por ineficácia ou insucesso escolar (UNESCO, 2016).

Neste sentido, poder-se-ia reforçar a relevância da investigação relacionada com a temática (BARCELOS, 1993; CRUZ, 1993; CANDAU, 1995, 1997, 2008; CANEN, 1997a, 2013; COUTINHO, 1996;

KRAMER, 1995, 2013; LUCINDA, 1996; BARTOLOMÉ et al., 1999; BARTOLOMÉ, 2002; MOREIRA; CANDAU, 2003; BARTOLOMÉ, 2007; MELO, 2007, 2015; BASTOS, 2017; BARTOLOMÉ PINA, 2017;

ROMERO, 2017; RIBEIRO; FLEITH, 2018) que contribuem para a conscientização sobre a relevância das práticas docentes (na qualidade de preparadores das gerações futuras), no quadro do que podemos considerar como os valores fundamentais que devem vincar uma postura de vivência e apreciação dos valores da tolerância e da diversidade cultural, debelando preconceitos e promovendo a real e concreta educação para a cidadania plena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, a necessidade de se implicar os docentes e destinatários do currículo na defesa intransigente dos valores maiores dos grupos étnico-culturais como portadores de cultura (CANDAU, 1995; KRAMER, 1995/2013; CANEN et al., 2001; MOREIRA; CANDAU, 2003; CANDAU; RUSSO, 2010; MELO, 2015; UNESCO, 2016).

Formar professores para os tempos atuais constitui um desafio que exige de quem programa a sua formação “um conhecimento atualizado das sociedades, a nível das suas necessidades, das suas exigências, do conhecimento científico produzido, do desenvolvimento das tecnologias, dos valores, dos modos de estar e de pensar, em contextos hodiernos que se caracterizam sobretudo pela sua heterogeneidade” (SILVA, 2017, p. 157). Assim, promover-se-ia

uma educação multicultural voltada para a incorporação da diversidade cultural no cotidiano pedagógico tem emergido em debates e discussões nacionais e internacionais, buscando-se questionar pressupostos teóricos e implicações pedagógico- curriculares de uma educação voltada à valorização das identidades múltiplas no âmbito da educação formal (Canen, 2002, p. 136).

O multiculturalismo é visto em várias perspectivas e enquadrado em diversos pontos de vista, como destaca Melo (2015, p. 1507):

Em países com a formação histórica e cultural ao estilo do Brasil, a diferença “era silenciada”, anulada. O multiculturalismo, pois, afronta as concepções monoculturais em sociedades de expressões culturais etnocêntricas. Outros o veem um fator de fortalecimento do tecido social. Portanto, um fator de democracia. O multiculturalismo pode ser um fator de fortalecimento do tecido social e político à medida do avanço dos direitos civis. () O entrelaçamento de uma visão inclusiva das minorias. Enfim, uma perspectiva de paz na convivência com a diversidade cultural e a justiça social.

Donoso Díaz (2011, p. 9) deixa bem claro que,

La educación será desafiada cada vez más, no sólo en términos de formación de competencias para los inevitables cambios, sino también en cuanto formadora de una sociedad basada en la esperanza; en la esperanza de cambios hacia un mundo solidario, democrático y críticamente formador, algo que parece distante, idealmente ansiable, pero operacionalmente inviable en los formatos educativos del siglo XXI, (). Es tiempo de construir una pedagogía que responda a las exigencias de las sociedades y de las comunidades: un pensar en otra educación, contextualizada a las realidades de cada situación en América Latina, con la identidad a partir de la recuperación de contenidos culturales, axiológicos, estéticos y éticos de la democracia, la libertad, la justicia, la solidaridad, la ayuda mutua y cooperación humana; de sus propios avances científicos, artísticos, sociales; que desarrolle y practique el espíritu crítico; que se preocupe no sólo del consumo, sino de la producción cultural.

Porém alguns autores alertam para o termo “educação multicultural” (evoluindo posteriormente para educação intercultural) evidenciando que:

La educación multicultural es un término equívoco e impreciso para dar cuenta de la situación educativa de los grupos minoritarios, pues se ha documentado amplia-

mente que los grupos minoritarios no mantiene internamente su cultura tradicional y tampoco subsisten como grupos separados culturalmente dentro del contexto de sus naciones estados sino más bien están insertos en dinámicas socioculturales muy complejas y usan el carácter minoritario de sus culturas como postura para reclamar derechos civiles y educativos y no para separarse de la cultura hegemónica (Rebolledo, 2009, p. 43).

Posto isto, compreende-se que, mesmo que o multiculturalismo tenha instituído o debate acerca do reconhecimento e o respeito pelas diferenças, sugerindo que a escola fosse vista como um espaço de interação

parece não ter sido suficiente para dirimir o fosso entre os sujeitos culturalmente diferenciados, que coexistem no ambiente educacional. Essa perspectiva educacional limitou-se a reconhecer as diferenças que coabitam no mesmo contexto, tomando a diversidade cultural como um fato dado, desconsiderando que cada sujeito tem seu modo próprio de agir, ver e interagir com sua realidade social (Romero, 2017, p. 15).

No entanto Romero (2017, p. 28) destaca que “Somente uma educação inclusiva e de respeito às diferenças pode mudar o cenário de preconceito e discriminação que possa existir no ambiente escolar. Isto exige dos gestores e educadores, uma formação que permita transmitir aos educandos, a necessidade de se respeitar as diferenças e os diferentes”. Conceito e cenário muito aquém de ser alcançado, mesmo nos dias que correm, portanto, a sociedade tem ainda um caminho muito longo a percorrer, contando claro está, com a ajuda de todos, porém, as nossas Universidades têm um papel decisivo e fulcral no alcance destas premissas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. **A diferença que desafia a escola**: apontamentos iniciais sobre a prática pedagógica e a perspectiva intercultural. Rio de Janeiro: Quartet. 2009.

BANKS, J. (1992). Multicultural education: approaches, developments and dimensions. In J. Lynch, C. Modgil, & S. Modgil (Orgs.), **Cultural diversity and school**. London: Washington D.C.: The Falmer Press, 1992.

BARCELOS, L.C. Educação e desigualdades raciais no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 86, p.15-24, 1993.

BARTOLOMÉ PINA, M. Diversidad educativa. ¿Un potencial desconocido? **Revista de Investigación Educativa**, v. 35, n.1, p.15–33., 2017 <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.275031>

BARTOLOMÉ, M. (Coord.) **Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural**. Madrid: Narcea, 2002.

BARTOLOMÉ, M., & CABRERA, F. Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía multiculturales. *Revista de Educación*, número extraordinario, Ciudadanía y Educación, p. 33-57, 2003.

BARTOLOMÉ, M., & CABRERA, F. (Coords.) **Construcción de una ciudadanía intercultural y responsable. Guía para el profesorado de Secundaria**. Madrid: Narcea, 2007.

BARTOLOMÉ, M. et al Diversidad y multiculturalidad. **Revista de Investigación Educativa**, v.1, n. 2, p.277–319,1999. <https://revistas.um.es/rie/article/view/121871>

BASTOS, M. J. Multiculturalismo e Educação. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v.1, n. 14, p.110-118, 2017. doi: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/multiculturalismo-e-ducacao

BUENO, J. J. A La extraña ambigüedad de la educación multicultural. **Kikirikí**, v. 65, p. 23-32, 2002.

CANDAU, J. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2011.

CANDAU, V. & RUSSO, K. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo educacional**, v. 10, n. 29, p. 151-169. <https://doi.org/10.7213/rde.v10i29.3076>, 2010.

CANDAU, V. **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CANDAU, V. M. F. Educação escolar e cultura(s). **Tecnologia Educacional**, v. 22, n. 125, p. 23-28, 1995.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: Tendências atuais. In V. M. F. Candau (Org.), **Magistério: Construção cotidiana** (pp. 51-68). Petrópolis: Vozes, 1997.

CANDAU, V. M. F. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n. 37, p. 45-55, 2008.

CANEN, A. **Teacher education and competence in an intercultural perspective: Some reflections in Brazil and the UK**. (PhD, Department of Education). University of Glasgow, 1996.

CANEN, A. Formação de professores e diversidade cultural. In V. M. F. Candau (Org.), **Magistério: Construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997a.

CANEN, A. Competência pedagógica e pluralidade cultural: Eixo na formação de professores? **Cadernos de Pesquisa**, v.102, p.89- 107. 1997b/2013.

- CANEN, A. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educação & Sociedade**, v.77, p. 207-227. 2001. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000400010>
- CANEN, A. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: A. C. Lopes & E. Macedo (Org.), **Currículo: debates contemporâneos** (pp. 174-195). São Paulo: Cortez, 2002.
- CANEN, A., & OLIVEIRA, A. M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Rev. Bras. Edu.**, v.21, p. 61-74., 2002 <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000300006>
- CANEN, A., Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Cad. Pesq.**, v.111, p. 135-150, 2000. <https://doi.org/10.1590/S0100-1574200000030000>
- CANEN, A., ARBACHE, A. P., & FRANCO, M. Pesquisando Multiculturalismo e Educação: o que dizem as dissertações e teses. **Educação & Realidade**, v. 26, n.1, p.161-181, 2001.
- CONNELL, W. **Escuelas y justicia social**. Madrid, Morata, 1997.
- COUTINHO, J. M. Multiculturalismo já. **Jornal do Brasil**, 13 out. 1996.
- CRUZ, R. D. Experiencias de la Identidad. **Revista Internacional de Filosofia Política**, México, v. 2, p. 63-74, 1993.
- DÍAZ, D. S. Presentation. In C. Montecinos & G. Williamson (Orgs.).**Educación Multicultural. Nuevos sentidos para la Pedagogía**. Universidad de Talca-IIDE/ Departamento de Educación Universidad de La Frontera. Talca-Temuco, 2011.
- GIMENO, J. Curriculum y diversidad cultural. **Revista Educación y Sociedad**, v.11, p.127-153, 1992.
- GIMENO, J. **Educar y convivir en la cultura global**. Morata, 2001.
- GONÇALVES, L. A. O., & SILVA, P. B. G. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. (2.^a ed.). Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- HALL, S. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. (2^a ed.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- HINDESS, B. Multiculturalism and citizenship. In C. Kukathas (Org.), **Multicultural citizens. The philosophy and politics of identity** (pp. 33-45). St. Leonards: Center for Independent Studies, 1993.
- KRAMER, S. Questões raciais e educação: Entre lembranças e reflexões. **Cadernos de Pesquisa**, v. 93, p. 66-71. 1995/2013.
- LUCINDA, M. C. **População negra e educação: Dilemas e propostas**. Projeto Novamérica, PUC-Rio, 1996.
- MELO, J. W. R. Currículo e diversidade cultural: inflexões para a formação de professores. **Revista Innovación Educativa**, v.17, p. 79-92, 2007.
- MELO, J. W. R. Multiculturalismo, Diversidade e Direitos Humanos. **EDUCERE XII Congresso Nacional de Educação**, PUCPR 26 a 20 de outubro de 2015.

- MONTERO, P. Multiculturalismo, Identidades Discursivas e Espaço Público. **Sociol. Antropol.**, v.2, n.4, p. 81-101, 2012. <https://doi.org/10.1590/2238-38752012v245>
- MOREIRA, A. F. O currículo como política cultural e a formação docente. In T. T. Silva & A. F. Moreira (Orgs.), **Territórios contestados**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- MOREIRA, A. F. B., & CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Rev. Bras. Educ.**, v. 23, p. 156-168. 2003. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200012>
- MOREIRA, A., & CANDAU, V. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. (2ª ed.). Petrópolis: Vozes, 2008.
- PENNA, M. Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.13, p. 7-16, 2005.
- REBOLLEDO, N. **Cultura, escolarización y etnografía**. Los plikur en el Amazonas brasileño del Bajo. Uaça. México, 2009.
- RIBEIRO, M. P., & FLEITH, D. S. Criatividade e multiculturalismo: revisão de literatura. **Temas em Psicologia**, v. 26, n.2, p. 943-956, 2018. <https://dx.doi.org/10.9788/TP2018.2-15Pt>
- ROMERO, P. E. B. **Multiculturalismo: Diversidade cultural na escola**. (Dissertação de Mestrado em Docência e Gestão da Educação). Universidade Fernando Pessoa - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, 2017.
- SACRISTÁN, J. G. Currículo e diversidade cultural. In T.T. Silva & A. F. Moreira, (Orgs.), **Territórios contestados**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SANTOMÉ, J. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In T. Silva, T. (Org.), **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação** (pp. 159-177). Petrópolis: Vozes, 2005.
- SEMPRINI, A. **Multiculturalismo**. Bauru, EDUSC, 1999.
- SILVA, T.T. **O que produz e o que reproduz em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- TAYLOR, C. **Multiculturalism and the politics of recognition**. Princeton: PUP, 1992.
- UNESCO. **Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?** Brasília: UNESCO Brasil, 2016.
- UNESCO. **Declaração Universal para a Diversidade Cultural**, 2002. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>
- WILLINSKY, J. Política educacional da identidade e do multiculturalismo. **Cadernos de Pesquisa**, v.117, p. 29-52., 2002. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000300003>

PEDAGOGIA DE PROJETOS: PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO NA CLASSE HOSPITALAR

Ana Carolina Oliveira³⁵

Andrea Bruscato³⁶

Cristiane Rosa dos Santos da Silva³⁷

Jussara Iraí Monteiro³⁸

Raquel Donizete Ferreira³⁹

Viviane Fernandes Conceição dos Santos⁴⁰

INTRODUÇÃO

Este texto busca dialogar sobre a importância do trabalho pedagógico da Classe Hospitalar, em um processo de inclusão e continuidade à aprendizagem escolar. Respalado por diversos autores (CHAUÍ, 1980; COSTA, 2017; HERNÁNDEZ, 1998; MALAGUZZI, 1999; ZABALA, 1998; entre outros), o artigo apresenta uma prática transformadora da educação, sustentada pela Pedagogia de Projetos, que contribui para a formação integral da criança em seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

A Pedagogia de Projetos contempla conteúdos formalizados pela escola e aprendizagens atitudinais. Ela busca relacionar conhecimento e formação do aluno às vivências sociais, valorizando-as e contextualizando-as na prática educativa. Nesse sentido, o educando participa de maneira ativa da construção do saber: toma decisões, discute problemas e constrói sua caminhada educacional com a mediação do professor, de modo significativo. Para que essas ações aconteçam, é necessário que o docente não

³⁵ Especializanda em andamento em Pedagogia Hospitalar (UNINTER). Pedagoga (SEDUC-SP). Pedagoga Hospitalar (HSP). CV: <http://lattes.cnpq.br/1011075538744545>

³⁶ Doutora em Educação (UFRGS). Coordenadora da Classe Hospitalar (HSP/Unifesp). CV: <http://lattes.cnpq.br/4091848609328190>

³⁷ Especialista em Pedagogia Hospitalar (CLARETIANO). Professora (SEDUC-SP). Pedagoga na Classe Hospitalar (HSP). CV: <http://lattes.cnpq.br/3269417212730076>

³⁸ Especialista em Artes Visuais (FMU) Esp. Pedag. Hospitalar (UNINTER). Pedagoga (SEDUC-SP). Pedagoga Hospitalar (HSP). CV: <http://lattes.cnpq.br/6193317669517178>

³⁹ Licenciada em Pedagogia (UNICID). Professora (SEDUC-SP). Pedagoga na Classe Hospitalar (HSP). CV: <http://lattes.cnpq.br/0059109136728126>

⁴⁰ Doutora em Saúde e Ambiente (UNIT). CV: <http://lattes.cnpq.br/3207582299006397>

só organize o conhecimento a ser trabalhado, mas repense os tempos, espaços e processos pedagógicos.

Este capítulo apresentará uma experiência realizada em uma Classe Hospitalar na cidade de São Paulo, apoiada pela metodologia “estudo de caso”. Trata-se do registro das práticas vivenciadas nos quais os materiais e métodos são descritos pelo pesquisador (LUDKE; CRUZ, 2010). Insere-se na pesquisa qualitativa e busca descrever a ação investigada, compreendê-la e interpretá-la de maneira analítica (YIN, 2015). Por envolver seres humanos, o estudo⁴¹ necessita de apreciação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.

As ações aqui apresentadas aconteceram entre os meses de fevereiro e março, nos turnos manhã e tarde. Participaram da pesquisa 12 estudantes, entre 6 e 15 anos, portadores de doenças crônicas. A frequência dos alunos manteve-se sujeita aos horários de medicação intravenosa, exames e/ou procedimentos, bem-estar, entre outros.

A relevância deste trabalho, para docentes e demais pesquisadores, é justificada por: apresentar a aplicabilidade da Pedagogia de Projetos na práxis educacional; elencar conhecimentos e currículo de maneira dinâmica; atender aos interesses e necessidades educativas dos educandos em tratamento de saúde; permitir uma aproximação da identidade e experiências dos alunos aos saberes produzidos na Classe Hospitalar, sem perder de vista as habilidades e competências da escola de origem. A Classe possui características próprias; “ela não exclui a escolarização de crianças que se encontram internadas por várias semanas ou meses, mas a incorpora dentro de uma nova dinâmica educativa” (FONTES, 2015, p. 121), de forma a assegurar-lhes o direito educacional.

A educação, prerrogativa do direito público e subjetivo, prescrita em vários dispositivos legais (BRASIL, 1988; 1990; 1996), se baliza através da matrícula obrigatória dos 4 aos 17 anos, de forma a garantir o aprendizado necessário ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, art. 205). Em 2018, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) sofreu uma alteração no artigo 4º-A, assegurando “atendimento educacional, durante

⁴¹ Este estudo é um recorte da pesquisa “Culturas da Infância: o olhar da criança ao ambiente hospitalar”, com Certificado de Apresentação de Apreciação Ética nº 60555422.00000.5505.

o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado”.

O projeto, relatado abaixo, apoiou-se nos livros *Quel e a máquina* (FERNANDES; REIS, 2016) e *Quel e Thires* (FERNANDES; DÉDA; SANTOS, 2017), e intitula-se “Eu e o meu tempo no hospital”.

DESENVOLVIMENTO

O livro “*Quel e a máquina*” (*ibidem*, 2016) foi pensado e escrito para pacientes renais crônicos⁴², com o objetivo de compartilhar a experiência do personagem principal. A narrativa trata-se de uma literatura que valoriza a vida para além do diagnóstico da doença. Com muita delicadeza e sensibilidade, ela possibilita, às crianças em tratamento de saúde, se identificarem com o menino *Quel* e ressignificar a rotina hospitalar. O tempo é abordado de maneira lúdica: Quantas horas tem o dia? Quantas horas são gastas para brincar, se divertir, cuidar e aprender?

Quel, assim como *Thires* (personagem do livro *Quel e Thires*, 2017), e muitas outras crianças portadoras de doenças crônicas, alimenta sua identidade e a remodela durante o enfrentamento da doença. Nesse sentido, a Pedagogia de Projetos mostra-se aliada à realidade hospitalar, possibilitando uma prática centrada na formação global dos alunos. Ela promove a autonomia, contextualiza o saber, leva em conta as necessidades e interesses frente ao conhecimento e compreensão do mundo, possibilita aos educandos opinarem e debaterem ideias, contribuindo na formação de cidadãos singulares que vivem em uma sociedade plural.

O projeto, alinhado aos objetivos e habilidades da Base Nacional Comum Curricular⁴³ (BNCC), assegura os direitos de aprendizagem mediante um conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação, de forma a: “Contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificar

⁴² Doença renal crônica é toda lesão que afeta os rins e persiste por três meses ou mais. Seu “estágio final” é mais conhecido como “insuficiência renal crônica”. Nesse último estágio, para manutenção da vida, é preciso fazer diálise ou transplante renal (KIRSZTAJN, 2020).

⁴³ De acordo com o Ministério da Educação, a Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o preceituado no Plano Nacional da Educação.

estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas” (BRASIL, 2017, p. 16).

Diante dessas premissas, foram elencados diversos objetivos e habilidades para serem desenvolvidas, tais como:

Ouvir, com atenção e interesse, a leitura feita pelo professor, ou ler, de forma autônoma, textos literários, e expressar preferências por gêneros, temas e autores (BRASIL, 2017, p. 83);

Reconhecer o conflito gerador de uma narrativa ficcional e sua resolução, além de palavras, expressões e frases que caracterizam personagens e ambiente (*ibidem.*, p. 83);

Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação (*ibid.*, p. 79);

Ler horas em relógios digitais e em relógios analógicos e reconhecer a relação entre hora e minutos e entre minuto e segundos (*ibid.*, p. 245);

Resolver e elaborar situações-problema com números naturais envolvendo adição e subtração, utilizando estratégias diversas, como cálculo mental e algoritmos, além de fazer estimativas e/ou arredondamento do resultado (*ibid.*, p. 247);

Identificar e nomear diferentes escalas de tempo: os períodos diários (manhã, tarde, noite) e a sucessão de dias, semanas, meses e anos (*ibid.*, p. 285).

As crianças foram convidadas a construir, comparar, analisar, dialogar e vivenciar o próprio processo de construção do conhecimento (ZABALA, 1998) através de propostas lúdicas e contextualizadas. Nesse ínterim, destaca-

-se o papel do pedagogo enquanto organizador das experiências educativas. Ele precisa pensar na criança como sujeito crítico e pensante, valorizar seus saberes prévios, convidá-la a partilhar o que sabe e o que busca aprender. O professor reconhece que, tanto ele quanto o aluno, aprendem participando, posicionando-se e tomando atitudes diante das experiências, que contribuem no desenvolvimento de processos afetivos e pedagógicos para ambos os sujeitos. Logo, o educador necessita estar atento à aprendizagem, relacionando-o às diferentes áreas (física, cognitiva, social e emocional), visto que todas elas impactam diretamente na construção do conhecimento.

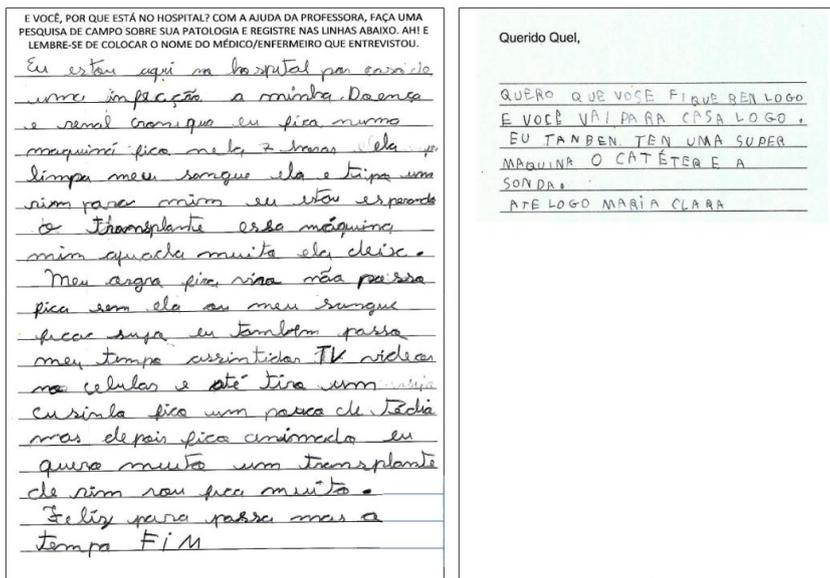
Ao planejar, é necessário levar em conta os interesses e demandas do aluno, para atendê-lo de forma satisfatória. Por exemplo, uma criança com dificuldades na preensão do lápis; talvez seja necessário um lápis mais grosso ou um adaptador para realizar as tarefas. Quanto aos conteúdos escolares, eles estão correspondendo ao ano/série de matrícula deste aluno? Será necessário resgatar algo que ficou para trás? Qual a intencionalidade em trabalhar esta ou aquela atividade? Quais habilidades se quer atingir? Há necessidade de um novo direcionamento? Quais foram as reações mediante as propostas? Quais foram os resultados diante dos desafios? Eles foram significativos?

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), o planejamento exige intencionalidade educativa relacionada aos saberes pessoais e sociais das crianças: O que elas sabem? O que querem saber? Como constroem o conhecimento? Estas e outras questões precisam estar aliadas às ações e propostas pedagógicas para que façam sentido aos educandos. Ao mediar as situações de aprendizagem, o professor participa do desenvolvimento integral da criança. Para tanto, é importante que ele oportunize experiências, promova a criatividade, a pesquisa, a indagação e a curiosidade. Seu planejamento deve ter como ponto de partida o aluno.

Na Pedagogia de Projetos, o educando tem a opção de escolher qual atividade irá realizar dentre aquelas que o professor planejou e designou como parte do conteúdo a ser trabalhado. Essa condição não tira o protagonismo da criança, tampouco a opção de escolha, mas a contempla de forma eficaz, pois houve um planejamento direcionado para ela e suas necessidades.

Sendo assim, na Classe Hospitalar, as professoras elencaram os conhecimentos prévios das crianças, organizaram propostas inovadoras, contextualizaram os conteúdos escolares e ofereceram desafios para que avançassem em seus conhecimentos. Na Imagem 1, o aluno do lado esquerdo realizou produção textual sobre a sua doença. A aluna do lado direito redigiu um bilhete ao personagem Quel. Após as construções da textualidade, foram trabalhadas concordância verbal, ortografia e pontuação.

Imagem 1: Atividades de Produção Textual



Fonte: As autoras (2023).

Trabalhar com projetos contribui para a valorização dos educandos e mostra-se um caminho real para a organização do conhecimento escolar a partir de problemas que emergem das necessidades dos alunos. Conhecer sobre a doença, entrevistar médicos e enfermeiras, organizar as informações em um texto, ler para o outro, corrigir a ortografia são questões pertinentes à realidade do aluno, atreladas ao currículo escolar.

A escrita do bilhete vai além do trabalho de Língua Portuguesa. Quando uma criança reconhece que o outro (neste caso, o personagem de história) tem uma experiência semelhante a sua, há um exercício de alteridade que envolve o lúdico, a identificação e o reconhecimento, com intensa valorização das identidades. As barreiras que se colocam no cotidiano das crianças que vivenciam o adoecimento crônico são transpostas para o acesso à uma experiência de vida mais integral, sendo a Classe Hospitalar e a Pedagogia de Projetos ferramentas para a inclusão e para a didática, potencializadoras do aprender significativo.

Todo o exercício que favorece a intersubjetividade, permite ver o outro e enxergar a si mesmo, tal qual uma sala de espelhos, conforme apresenta Berger & Luckmann (1996), sobre as simbologias do espaço legítimo para a morte e o cuidado mais intensivo. A aluna, ao fazer menção à super-máquina “cateter e sonda”, estabelece relação com a máquina de hemodiálise utilizada pelo protagonista Quel: ambos necessitam dela para viver. Dessa forma, personagem e criança, organismo e história, natureza e cultura apresentam-se integradas por uma teoria geral da evolução que enfatiza a “porosidade das fronteiras entre humanos e não humanos, organismo e ambiente ao assumir uma visão (eco) sistêmica” (INGOLD; PALSSON, 2013, p. 9).

Vida social e orgânica, o corpo, o tratamento, toda a gama de potencialidades e integralidade ao meio que permitem às crianças deixarem suas trilhas, construir suas histórias na tarefa de habitar o mundo, são refletidas no dia a dia da Classe Hospitalar através das conversas, dos desenhos, dos vínculos que se estabelecem. Também há relações com espaços e coisas ao seu entorno que muito significam, a exemplo de um cateter, uma máscara de oxigênio, a máquina de hemodiálise ou qualquer outro objeto cuja relação seja considerada importante para o aluno corporalmente impactado no ambiente hospitalar.

A Classe passa a ser um espaço privilegiado para (re)aprender, a interagir, a despertar interesses, ou mesmo a viver, a partir de suas próprias experiências, ou outras direcionadas, como as do personagem Quel. Para que esses processos ocorram de maneira plena, é necessário que o profes-

sor construa laços de afetividade com seus alunos, pois como disse Costa (2017, p. 2): “Ter consciência das relações afetivas que ocorrem de forma sensível e predominante nos momentos de mediação cotidianas está em consonância com a ideia de educação mais humana”.

Segundo Wallon (1995), a afetividade é uma ferramenta de grande valor no processo de aprendizagem. A criança se sente segura e acolhida, predisposta ao crescimento cognitivo, psicológico e social. Logo, o professor precisa investir no valor do aluno e na escuta afetiva. Esta diferencia-se das demais escutas realizadas por outros profissionais por trazer

a marca da construção do conhecimento sobre aquele espaço, aquela rotina, as informações médicas ou aquela doença, de forma lúdica e, ao mesmo tempo, didática. Na realidade, não é uma escuta sem eco. É uma escuta da qual brota o diálogo, que é a base de toda a educação (FONTES, 2005, p. 124).

A aluna, ao redigir o bilhete desejando que o Quel ficasse bem e voltasse para casa, aproxima-se da mesma necessidade do personagem; ela também almeja isso. A experiência de estar hospitalizada é carregada, frequentemente, por dores e aflições; a rotina é cansativa e a criança é submetida a procedimentos invasivos, desagradáveis e dolorosos. (HOLANDA; COLLET, 2012). Conforme pontuou Geertz (1998), o misto de sentimentos vivenciados pela paciente perpassa pela aceitação e enfrentamento das circunstâncias vivenciadas, na esperança de que tudo vai passar.

Na Imagem 2, o desenho da criança reflete os vínculos afetivos construídos com a professora.

Imagem 2: Desenho da Escola das Crianças Felizes



Fonte: As autoras (2023).

Nesse desenho há muito o que se avaliar, afinal, conforme escrito pela própria aluna, lugar de criança é na “Escola das Crianças Felizes”. Malaguzzi (1999) destaca que ela deve sentir prazer na realização das atividades, protagonista em suas produções. O registro de uma escola feliz, com o vínculo representado por uma corrente e coração, mostra o sentimento de humanização, descrito por Bazzara (2006) como a crença no outro.

Humanizar é crer, é confiar no ser humano. É estar disposto, permanentemente, engrandecendo em todos e em cada um de nossos alunos, a globalidade de suas potencialidades, isto é, aumentar neles o potencial de inteligência, de sensibilidade, de solidariedade e de ternura que se esconde em sua humanidade (BAZZARA, 2006, p. 8).

As brincadeiras e atividades mediadas pela literatura e/ou outros recursos são capazes de aflorar a intersubjetividade da criança (VECTORE, 2011). Assim, não há como desconsiderar a individualidade dos alunos, visto que cada ser humano é resultado de suas conjunturas físicas, emocionais e

sociais. Como disse Wadsworth (1992, p. 156): “as crianças têm diferentes histórias de experiências gerais, assim também devem ter diferentes histórias de experiências sociais ou interações sociais”.

Durante a permanência hospitalar, o educando constrói, junto com o professor, o seu percurso de aprendizagem, registrando as descobertas em cadernos, portfólios, atividades, fotos e até mesmo filmagens. O saber não é o resultado de um trabalho, mas de um conjunto de ações que revelam esse ciclo, podendo ser revisitado pelas crianças, familiares, docentes e demais profissionais da equipe hospitalar, a todo instante.

Ao promover uma pedagogia dinâmica, centrada no diálogo, na afetividade e na construção do conhecimento pelos alunos, o professor ultrapassa as barreiras pedagógicas: torna-se um agente de atenção integral voltada à criança, às suas necessidades de saúde, cuidado e educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo buscou refletir sobre a relevância da Pedagogia de Projetos na Classe Hospitalar. A escolha da metodologia de ensino justificou-se pelo caráter interdisciplinar e potencializador de aprendizagens, que contribuíram para a formação integral da criança.

A Pedagogia de Projetos adaptou o currículo escolar e elencou as diferentes linguagens, de maneira contextualizada. A partir do campo de interesse dos alunos, as professoras organizaram o planejamento de forma a garantir o acesso a conhecimentos, de modo criativo e dinâmico, promovendo a autonomia e disposição ao aprender. As mediações e os diálogos com o pensamento, com a cultura e práticas sociais (CHAUÍ, 1989) giraram em torno das necessidades das crianças inseridas no ambiente hospitalar.

Sem querer esgotar o assunto, a Pedagogia de Projetos mostrou-se uma grande aliada na relação ensino-aprendizagem na Classe Hospitalar. O projeto desenvolvido, “Eu e o meu tempo no hospital”, possibilitou, às crianças, navegarem pelos conteúdos curriculares sem perder a essência

da infância (que sonha, que brinca, que aprende) com o paciente (que espera, que acredita, que sofre).

Como disse Fernandes, Déda & Santos (2017): “que todos nós vivamos as nossas melhores versões enquanto há tempo!” Que as crianças vivam e que os professores façam a diferença na vida delas, promovendo o que há de melhor em educação, enquanto puderem estar juntos.

REFERÊNCIAS

BAZARRA, L. **Ser professor e dirigir professores em tempos de mudanças**. São Paulo: Paulinas, 2006.

BERGER, P., L. & LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. 26.ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

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

BRASIL. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.716/2018**. Altera a Lei nº 9.394 para assegurar atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado. Brasília: Planalto, 2018.

CHAUI, Marilena de Souza. Ideologia e Educação. In: **Revista Educação e Sociedade** n. 5. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados, 1980.

COSTA, Gisele Ferreira da Costa. **O afeto que educa**: afetividade na aprendizagem. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017.

FERNANDES, Viviane Conceição dos Santos; REIS, Francisco Prado. **Quel e a máquina**. Aracaju: Criação Editora, 2016.

FERNANDES, Viviane Conceição dos Santos; DÉDA, Arthur Valido; SANTOS, Vívian Fernandes dos. **Quel e Thires**. Aracaju: Projeto Doar-se, 2017.

FONTES, R. S. A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital. **Revista Brasileira de Educação**, n.29, pp.119-138, 2005.

FONTES, Rejane. A educação no hospital: um direito à vida. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 4, n.1 – jan./jul. 2015, p. 113-126.

- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: Projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- HOLANDA, E.; COLLET, N. Escolarização da criança hospitalizada sob a ótica da família. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, 2012 Jan-Mar; 21(1), p. 34-42, 2012.
- INGOLD, T.; PALSSON, G. **Biosocial Becomings. Integrating social and biological anthropology**. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.
- KIRSZTAJN, G. M. Doença Renal Crônica: diagnóstico e prevenção. In: **Sociedade Brasileira de Nefrologia**. Postado em 03/03/2020. Disponível em: <<https://www.sbn.org.br/noticias/single/news/doenca-renal-cronica-diagnostico-e-prevencao>>. Acesso em: 10 mar. 2023.
- LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. DA. Contribuições ao debate sobre a pesquisa do professor da educação básica. **Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 2, n. 3, p. 86-107, 18 dez. 2010.
- MALAGUZZI, L. História, Ideias e Filosofia Básica. Em C. Edwards, L. Gandini & G. Forman. **As Cem Linguagens da Criança**: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância (pp. 59-104). Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SILVEIRA, Adriana Dragone. Conflitos e consensos na exigibilidade judicial do direito à educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 371-387, abr./jun. 2013.
- VECTORE, C. Estratégias mediacionais: possibilidades de inserção do psicólogo escolar/educacional em abrigos. Em A. M. Martínez (Org.), **Psicologia escolar e compromisso social**. Campinas, SP: Alínea, 2011.
- WADSWORTH, Barry. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. São Paulo: Editora Pioneira, 1992.
- WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1995.
- YIN, R.K. **Estudo de Caso** - planejamento e métodos. São Paulo: Bookman; 2015.
- ZABALA, Antoni. **A Prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

A RELAÇÃO ENTRE PRÁTICAS ECONÔMICAS E O AUMENTO DO DESMATAMENTO NA REGIÃO DE CAITITU, MUNICÍPIO DE PETROLINA-PE

Francisco das Chagas Coelho Rodrigues⁴⁴

INTRODUÇÃO

O desmatamento (desflorestamento) de acordo com (Tersariol,1997), “é a ação ou o resultado de desmatar; destruição; corte e abate indiscriminado de matas e florestas, para a comercialização de madeira, utilização dos terrenos para agricultura pecuária urbanização ou outra atividade econômica”. Ou seja, o desmatamento é ação do homem contra a natureza, atitude essa praticada como forma de obtenção de solo visando práticas agrícolas e agropecuárias, extração de carvão vegetal e madeiras para indústria, para construções e etc.

Muitas vezes o desmatamento é uma pratica utilizada irresponsavelmente feita sem necessidade e visando lucros, mas em muitos casos também são uma forma de sobrevivência. O desmatamento provoca uma série de problemas para o planeta e meio ambiente como destaca (Tamdjiam e Mendes, 2005):

A importância das florestas, sobretudo as tropicais, não deriva apenas de sua impressionante biodiversidade, mais também de sua capacidade de absorver o carbono da atmosfera. Tal fato confere as florestas a condição de um verdadeiro filtro natural, tanto da poluição propriamente dita como dos gases responsáveis pelo agravamento do chamado efeito estufa.

Ou seja, as formações vegetais são de suma importância para todos, desde habitat para animais até filtro natural para purificar o ar da respira-

⁴⁴ Mestrando em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (UPE).
CV: <http://lattes.cnpq.br/0880371275720978>

ção dos seres vivos e sua devastação trará sérios danos ao planeta, o meio ambiente e a humanidade. Com este intuito surgiu a necessidade de uma pesquisa visando investigar as razões do aumento do desmatamento de áreas da caatinga na região de Caititu, zona de sequeiro do município de Petrolina. Como as principais atividades presente no local estudado são a agricultura e a pecuária, estas atividades foram o foco inicial da pesquisa, mais também foram abordadas outras situações como a venda de lenha, de madeira, mas uma atividade em especial se mostra muito presente e se torna cada vez mais a maior responsável pelo desmatamento na região.

Grande parte da população rural das localidades de sequeiro como, Caititu, Atalho, Cruz de salinas, Carretão, Caroá, entre outras, são obrigados a conviver com a castigante e desafiadora escassez da seca. Desta forma são obrigados a recorrer as poucas alternativas que lhes restam como desmatar as áreas da caatinga para poderem semear as plantas de onde tiram a sua subsistência e alimentam seus animais, que são a sua alternativa para obtenção de carne ou fonte de renda em uma futura negociação. Findado o período das chuvas e chegado o período seco, não lhes restam muitas alternativas e uma que tem se tornado muito comum na região é o desmatamento da caatinga para a produção do carvão uma pratica que tem devastado algumas áreas muitas vezes por sua pratica incorreta e ilegal.

Este trabalho foi realizado foi realizado área de sequeiro do município de Petrolina-PE, principalmente na região de Caititu que abriga as localidades de Atalho, Aranzel, Baixa alegre, Caroá, Carretão. Com o intuito de investigar as percepções dos agricultores e moradores locais e também fabricantes de carvão vegetal, em relação ao desmatamento e mostrar seu aumento provocado pela agricultura, pecuaria e produção de carvão vegetal.

A biodiversidade é muito importante para o planeta e humanidade (Fearnside, 2003) destaca que: “Os serviços ambientais providos pela manutenção da floresta são muitos. Três grupos de serviços provêm ampla justificativa para manter áreas grandes de floresta: biodiversidade, ciclagem de água e armazenamento de carbono” e também está biodiversidade tem

valor significativo tanto em termos de utilidade tradicional como em termos de valor de existência (FEARNSIDE, 2003).

Também de acordo com a FAO, organismo da Organização das Nações Unidas (ONU) dedicada à agricultura e alimentação, divulgou o relatório “Uma nova perspectiva – Avaliação Global de Recursos Florestais 2020 (FRA 2020)”, que contém as principais conclusões de um estudo analisado a situação das florestas nos últimos 30 anos. (agroplanning, 2023). 54% das florestas estão em apenas cinco países: Rússia, Brasil, Canadá, Estados Unidos e China.

Hectares de florestas por país.

PAÍS	HECTARES DE FLORESTA (milhões)
RÚSSIA	815
BRASIL	497
CANADÁ	347
ESTADOS UNIDOS	310
CHINA	220

Fonte: agroplanning

Se comparado com a área original estimada de cada floresta, os números são alarmantes, mostrando que pode ocorrer o desaparecimento total das matas, se não forem tomadas atitudes mais drásticas. É importante salientar que as áreas protegidas ainda são muito pequenas, o que facilita a destruição das outras áreas que não possuem os mesmos cuidados dos locais protegidos, para não serem destruídos.

O número de áreas de proteção existentes também é muito pequeno e insignificante diante da imensidão original das florestas. Entretanto, se atitudes enérgicas não forem tomadas, estes parques de proteção serão apenas alguns Oasis de mata verde no meio das florestas devastadas. À medida que o mundo cresce, também aumenta a necessidade de consumo da sociedade capitalista em torno de matérias primas, sendo a madeira uma destas principais matérias primas, responsável pelo abastecimento da sociedade consumista. Por isso tornam-se necessárias atitudes mais eficazes para a salvação das nossas matas.

DESMATAMENTO NA CAATINGA

A Caatinga possui toda sua extensão dentro do território brasileiro, devido a isso é considerada o único bioma exclusivamente brasileiro, possui diversas espécies da fauna e da flora endêmicas do Brasil.

De acordo (Todamateria, 2023) A Caatinga é um bioma com características que são encontradas apenas no Brasil, abrangendo mais de 700 mil Km² de extensão, que equivale a 11% do território, e predominante na região Nordeste. O Nordeste brasileiro apresenta 70% desse bioma nos estados: Piauí, Ceará, Pernambuco, Paraíba, Alagoas, Rio Grande do Norte, Sergipe e Bahia. Há ainda uma faixa do bioma localizada no norte de Minas Gerais.

De acordo com (Adas, 2002), na Caatinga as “terras em altitudes que variam entre 200 e 1200 metros” e existe a “predominância de depressões e planaltos, onde se destacam o Planalto da Borborema, a Chapada do Araripe e a Depressão Sertaneja e do São Francisco”.

Referente ao clima presente na região ele destaca que existe a:

A predominância de clima tropical semiárido: médias térmicas elevadas durante todo o ano e chuvas irregulares, que muitas vezes levam anos para ocorrer, causando secas prolongadas, com conseqüências penosas para seus moradores (perda das plantações, morte do gado, migração para outros lugares em busca de trabalho etc); rios secam (rios temporários) e se instala o desespero entre a população pela falta de alimentos (ADAS, 2002).

A Caatinga (do tupi, caa = mato + tinga = branca, aberta) é a vegetação predominante desse domínio de clima tropical semiárido; existem vários tipos e fisionomias ou aspectos da Caatinga: Caatinga seca não arbórea, com predominância de árvores e arbustos isolados; Caatinga arbustiva densa, formada por bosques com árvores isoladas e outros (ADAS, 2002).

A vegetação é formada por plantas xerófilas, ou seja, adaptadas a lugares secos, entre as quais predominam as cactáceas (mandacaru, facheiro, xique-xique) e as bromeliáceas (macambira). Que na época da

seca a maioria delas perde as folhas para diminuir a transpiração e, assim, evitar a perda de água armazenada, produzindo em consequência uma paisagem seca (ADAS, 2002).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para (Nascimento, 2005) “a noção Convivência com o Semiárido não pode ser reduzida a seu aspecto socioeconômico, ela é uma concepção soco espacial e como tal traduz uma interação homem-território-natureza, sendo o território seu campo econômico”. Ou seja, é preciso que exista uma relação entre a conservação e a exploração. Não podemos apenas retirar, também temos que repor e conservar.

Mas também é notável que em muitas regiões como, por exemplo, a região de Caititu local da realização da pesquisa, que existem problemas culturais e sociais, é comum a existências de pessoas que destroem sem saber a gravidade da ação e não repõem por desconhecerem a importância do ato.

Nascimento (2005) também observa que:

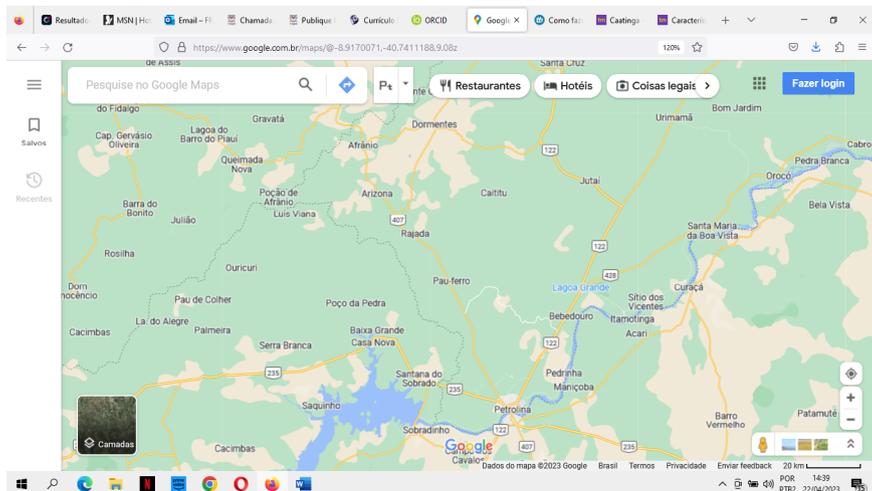
A noção de Convivência com o Semiárido não é somente a resposta a uma característica peculiar das áreas semiáridas nordestinas, a estiagem, ela incorpora modos e técnicas de saber-fazer capitaneadas por governos, organizações e atores locais que refletem contextos socioespaciais específicos e interesses em disputa em torno da questão do desenvolvimento. (NASCIMENTO, 2005).

Como destacado acima é necessário modos e técnicas de saber-fazer que precisam ser capitaneadas por governos, organizações e atores. Os atores (população) em questão, em boa parte dos casos desconhecem a importância da conservação e a grande maioria que conhece não praticam e ai vem a falha dos governantes que não trabalham o lado socioeducativo e não fiscaliza as práticas incorretas.

Na região em estudo a situação não é diferente quem conhece as consequências do desmatamento não deixa de praticá-lo muitas vezes por falta de fiscalização, mas na grande maioria das vezes por não terem outra

alternativa ou desconhecerem uma alternativa sustentável e aí é como foi relatado por um dos entrevistados, “a gente até sabe que é errado mais não tem outra solução, se não desmatar pra fazer carvão nois vamos viver de quer, vai morrer de fome é?”. Ou seja, é preciso que todos façam sua parte.

Mapa da Região de estudo



Fonte: GOOGLE MAPS.

AGRICULTORES

O estudo realizado investigou vários pontos de vista dos 20 agricultores entrevistados, um deles foi à faixa etária (tabela abaixo), onde foi perguntado a idade de todos os entrevistados, depois de coletados os dados, pode-se chegar a conclusão que grande parte, ou seja, cerca 85% tem entre 20 e 50 anos e também mostra que nenhum deles tem menos de 20 anos, o que pode significar um bom sinal, de que os jovens estão procurando outros ramos profissionais, o que pode contribuir em até certo ponto para a redução do desmatamento. Outro fator interessante é que todos os entrevistados foram do sexo masculino, pois de acordo com os próprios relatos destes, as mulheres geralmente cuidam da casa ou possuem outra fonte de renda.

Área desmatada e queimada na região de estudo



Fonte: autor

Faixa etária dos agricultores entrevistados

FAIXA ETÁRIA	TOTAL DE ENTREVISTADOS	PERCENTUAL
ATÉ 20 ANOS	0	0%
DE 21 A 30 ANOS	7	35%
DE 31 A 40 ANOS	5	25%
DE 41 A 50 ANOS	5	25%
DE 51 A 60 ANOS	3	15%
TOTAL GERAL	20	100%

Fonte: pesquisa de campo, 2022.

Outro ponto abordado no questionário apresentado aos entrevistados foi sobre a renda dos mesmos, e depois das entrevistas pode-se constatar que eles ainda não atingem muitos avanços, a grande maioria, cerca de 90% dos entrevistados, não ganham o suficiente a dois salários mínimos e cerca de 60% destes ganham um salário mínimo ou até menos que isso (tabela abaixo). Um fator positivo observado é o avanço na formação educacional, cerca de 80% dos entrevistados tinham algum grau de instrução e cerca de 40% tinham no mínimo o ensino fundamental completo.

Renda dos agricultores entrevistados

RENDA	TOTAL DE ENTREVISTADOS	PERCENTUAL
DE 300 A 500 REAIS	4	20%
DE 501 A 800 REAIS	8	40%
RDE 801 A 1000 REAIS	5	25%
DE 1001 A 1200 REAIS	2	10%
MAIS DE 1200 REAIS	1	5%
TOTAL GERAL	20	100%

Fonte: pesquisa de campo, 2022.

Também foi perguntado nos questionários um dos principais problemas das populações pobres não só no Nordeste, como em todo o mundo é o grande número de habitantes por família, um problema que é muito comum e se corrigido poderia diminuir em muito as desigualdades sociais no mundo, pois quanto maior o número de filhos para alimentar, maiores são as dificuldades. Muitas vezes por falta de informação ou de acesso a políticas de prevenção, torna muito comum uma grande quantidade de filhos por casal. E isso sempre foi muito comum no semiárido, mas essa realidade tem mudado nos últimos anos como mostra a tabela abaixo. Da para se ter uma estimativa disto, antigamente era comum em toda casa ter até mais de 10 pessoas, na pesquisa ficou constatado que em média 65% das famílias entrevistadas têm no máximo quatro pessoas em casa.

Dependentes dos agricultores

DEPENDENTES	TOTAL DE ENTREVISTADOS	PERCENTUAL
DE 1 A 2	5	25%
DE 3 A 4	8	40%
DE 5 A 6	5	25%
MAIS DE 7	2	10%
TOTAL GERAL	20	100%

Fonte: pesquisa de campo, 2022.

O desmatamento por parte dos agricultores tem como principal finalidade a agricultura, principal fonte de renda da região. Entre os entrevistados 75% desmataram ou desmatam para a prática da agricultura, outros 10% também o faz por uma causa relacionada à expansão de sua propriedade, também para poderem plantar maior quantidade e estocarem para o período da estiagem ou aumentando pastagens para alimentar os animais que serão sua fonte de alimentação ou de renda nesse período castigante. Outro fator também marcante é que devido à falta de recursos para compra de arame, a madeira é utilizada como a segurança das propriedades e ganha o nome de “arame de pobre”, batizado pelos próprios agricultores.

Também foi perguntado sobre a possibilidade de os agricultores possuírem outra fonte de renda e ficou constatado, que cerca de 25%

deles, possuíam e os outros 75% vivem exclusivamente da agricultura e no período de estiagem da exploração da caatinga.

Outro fator abordado e que causa um pouco de preocupação é o surgimento do comércio de lenha e madeira, 10% dos entrevistados já praticam a ação de desmatamento de floresta para venda de lenha e madeira e tudo indica que esta prática pode vir a crescer futuramente, devido a existência de seis fábricas de blocos para alvenaria em regiões circunvizinhas. Exemplo: três na localidade de extrema (Afrânio-PE) e três em Dormentes-PE, que se localizam a cerca de 50 km da região e tem aumentado a procura de matérias-primas trazidas de outras regiões, devido as localidades já terem devastado suas formações vegetais. E para piorar a situação, já se encontra em fase final a construção de uma fábrica na localidade de Uruás bem próxima as localidades em estudo e que será abastecida por madeira da região e deverá afetar ainda mais a vegetação da região.

Finalidade do desmatamento (agricultores)

FINALIDADE	TOTAL	PERCENTUAL
EXPANSÃO DA PROPRIEDADE	2	10%
VENDA DE LENHA E MADEIRA	2	10%
AGRICULTURA	15	75%
PECUÁRIA	1	5%
TOTAL GERAL	20	100%

Fonte: pesquisa de campo, 2022.

CARVOEIROS

Terminado o período das chuvas no sertão, os habitantes são obrigados a conviver com uma castigante escassez de recursos e obrigados a buscar outras alternativas de sustento, entretanto começam a surgir outros problemas, pois praticamente a maioria não possuem estudos e quase sempre as experiências que adquiriram são relacionadas à agricultura e a caatinga. Assim acabam recorrendo a esta experiência e explorando de forma errada a vegetação. A pior destas formas é fabricação de carvão vegetal, um grande vilão das florestas.

Esse carvão fruto do desmatamento da caatinga é comprado por comerciantes de grandes centros, no caso do local estudado quem absorve a maioria desse carvão é Petrolina-PE, por ser o grande centro comercial mais próximo da região.

Um dos temas abordados com no questionário direcionado aos 10 carvoeiros entrevistados foi a finalidade do desmatamento. Entre os entrevistados a maioria, cerca de 75% praticam o desmatamento para fabricação de carvão vegetal, como forma de adquirir o seu sustento e o da família, sejam ela a única fonte ou o complemento de outra. Pôde-se diagnosticar que um número, até marcante, cerca de 25% dos entrevistados desmatam e fabricam carvão como uma renda extra, por exemplo pessoas jovens que não possuem uma família para alimentar.

Finalidade do desmatamento (carvoeiros)

FINALIDADE	TOTAL	PERCENTUAL
SOBREVIVENCIA	13	65%
COMPLETAR O ORÇAMENTO	2	10%
RENDA EXTRA	5	25%
TOTAL GERAL	20	100%

Fonte: pesquisa de campo, 2022.

A pesquisa possibilitou a constatação de alguns fatos interessantes sobre os produtores de carvão, eles são em média mais jovens que os agricultores, 90% deles possuem menos de 40 anos e 10% dos mesmos tem até 20 anos (tabela abaixo), eles também têm melhor formação educacional, 90% tinha o ensino fundamental ou médio completo. O que pode ser bom ou ruim. Bom por que hoje a educação se tornou mais acessível e de acordo com eles próprios quando questionados, se queriam estudar e buscar uma vida melhor? Por aclamação responderam que sim, que ainda almejavam isso. Ruim por que muitos alegaram como dificuldade a distância de polos mais desenvolvidos, para procurarem empregos e devido a esse fator se veem sem opção permanecendo numa fonte de renda ilegal, por ser próxima de suas residências e de suas famílias. Outro fator que pode ocorrer é o comodismo evitando que partam em busca de uma vida melhor.

Faixa etária dos carvoeiros entrevistados

FAIXA ETÁRIA	TOTAL DE ENTREVISTADOS	PERCENTUAL
ATÉ 20 ANOS	2	20%
DE 21 A 30 ANOS	4	40%
DE 31 A 40 ANOS	3	30%
DE 41 A 50 ANOS	1	10%
DE 51 A 60 ANOS	0	0%
TOTAL GERAL	10	100%

Fonte: pesquisa de campo, 2022.

Outro aspecto observado é que eles também possuem famílias menores, 90% possuem no máximo cinco pessoas em casa e apenas 10% possui no máximo seis pessoas. O que mostra que já aprenderam que quanto maior uma família, maior também as dificuldades, mais atualmente já existem meios informativos presentes e assistências sociais que auxiliam e conscientizam sobre planejamentos familiares, que contribuem para essa redução.

Dependentes dos carvoeiros

DEPENDENTES	TOTAL DE ENTREVISTADOS	PERCENTUAL
DE 1 A 2	4	40%
DE 3 A 4	5	50%
DE 5 A 6	1	10%
MAIS DE 7	0	0%
TOTAL GERAL	10	100%

Fonte: pesquisa de campo, 2022.

Já referente à renda, o fato de ser mais jovem não significa que ganhem mais, 60 % ganham no máximo um salário e meio e os outros 40% sobrevivem com apenas um pouco mais que isso.

Renda dos carvoeiros entrevistados

RENDA	TOTAL DE ENTREVISTADOS	PERCENTUAL
DE 300 A 500 REAIS	2	20%
DE 501 A 800 REAIS	4	40%
RDE 801 A 1000 REAIS	3	35%
DE 1001 A 1200 REAIS	0	0%
MAIS DE 1200 REAIS	1	10%
TOTAL GERAL	20	100%

Fonte: pesquisa de campo, 2022.

Também foi perguntado aos agricultores e carvoeiros questões mais específicas como: os tipos de árvores que eles costumam desmatar e os que não desmatam. Ficou constatado que as grandes maiorias já possuem uma consciência formada sobre o certo e o errado sobre desmatamento, eles responderam que já- mais desmatam árvores que julgam importantes como o umbuzeiro e a umburana e que sabem que é proibido derrubá-los. A grande maioria disse desconhecer técnicas de desmatamento mais adequadas que preservem a caatinga, mais admitiram que as adotariam se soubessem. Também relataram desconhecer as consequências do desmatamento para o futuro, mas todos disseram que o praticam por não existir outra alternativa. Como relatou um dos entrevistados que faziam carvão. “E o que é que podemos fazer, aqui não tem outro emprego, ou a gente desmata para fazer carvão ou vai morrer de fome”.

Ficou constatado que o desmatamento se torna mais frequente apenas no período de estiagem que é quando os habitantes não tem como recorrer a agricultura e também que os entrevistados que vivem basicamente da agricultura realizam desmatamento com pouca frequência e apenas uma minoria que são os que vivem basicamente do carvão, desmatam sempre.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o desmatamento na região estudada é uma consequência da falta de alternativas sustentáveis dos habitantes que lá vivem e também um meio de sobreviverem diante dos desafios da seca que castiga todos os anos a região. Também é notável o desejo de uma vida melhor de todos, mais na maioria das vezes a única coisa que essas pessoas possuem é a esperança de um futuro melhor.

A região é isolada geograficamente, o único meio de ganhar a vida é explorando a caatinga. Mas fica evidente que a inexistência de políticas públicas de formação destes habitantes é o principal problema do aumento do desmatamento. Afinal existem muitos meios de exploração sustentável da caatinga como, por exemplo: o desmatamento das árvores mais velhas e utilização da lenha seca, o aproveitamento industrial do fruto do umbuzeiro,

que pode ser utilizado na produção de doces e sucos, mais se perde todos os anos devido à falta de conhecimento dos habitantes.

Uma ação praticamente inexistente é a implantação de um projeto de reflorestamento, que dia-dia se torna mais necessária, que não falta só nesta região, como relata Tamdjiam e Mendes (2005):

A partir de 1980, principalmente, a consciência ecológica levou muitos países, em especial os mais desenvolvidos, a realizar programas de replantio de espécies nativas, o que possibilitou a recuperação de uma pequena parte de antigas áreas devastadas. Por outro lado, o ritmo da devastação tem aumentado nos países pobres.

Mas essa solução óbvia não é adotada e em quase todas as formações vegetais do mundo, do Brasil e no semiárido praticamente não existe e quando existem são ineficazes. E também não existem programas de incentivo financeiro por parte dos governantes, o que é um absurdo, sendo que na maioria dos casos o reflorestamento vem de organizações não-governamentais que dependem de doações. É preciso que sejam criadas políticas educacionais de valorização da fauna e flora da caatinga e de outros biomas do Brasil, a maioria dos animais e plantas são desconhecidas até dos habitantes nativos, o que se torna necessário uma forma de introduzi-las, na formação educacional de alunos nas escolas e dos moradores para que eles possam vir a valorizar e saber a importância da fauna e da flora da região onde vivem.

As autoridades que comandam nosso país parecem estar mais preocupadas com o desenvolvimento, sem ver a importância atual e futura da sustentabilidade, e não se preocupam com o controle do desmatamento como destaca Torres (2005). “o controle do desmatamento é essencial para evitar os impactos da perda de floresta. Muito do processo do desmatamento está atualmente fora de controle do governo”

É evidente que soluções existem, o que falta é conscientização dos nossos governantes, como destaca (Fearnside, 2003) “o elemento fundamental para reduzir a velocidade do desmatamento, e um dia pará-lo, é a vontade política para fazer isto” e na verdade eles não mostram qualquer

preocupação com as nossas formações florestais, que são devastadas cada vez mais e que pouco a pouco, se tornam comuns apenas nos livros de história.

REFERÊNCIAS

ADAS, Melhem. **Geografia**: construção do espaço geográfico brasileiro-6ª série. 4ª Ed. São Paulo, SP: Moderna, 2002.

BEZERRA, Juliana. Mulheres negras inspiradoras. **Toda Matéria**, 2019. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/mulheres-negras-inspiradoras/>. Acesso em: 10 out. 2019.

Características da Caatinga. **Todamateria**. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/caracteristicas-da-caatinga/>> Acesso em: 22 jan. 2022.

DESMATAMENTO. In. TERSARIOL, Alpher. **Minidicionário Brasileiro**. São Paulo, SP: Edelbra, 1997. p. 166.

FEARNSIDE, P.M. **A Floresta Amazônica nas Mudanças Globais**. Manaus, AM: Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia-INPA, 2003.

FERREIRA, Jose Daízio. Retrato atual das florestas no mundo. **Agroplanning**, 2020. Disponível em: <https://www.agroplanning.com.br/2020/07/28/retrato-atual-das-florestas-no-mundo/>. Acesso em: 22 jan. 2023.

GOOGLE Maps. **Google**. [S.l.]. Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps/@-8.7605606,-40.5346651,32384m/data=!3m1!1e3>> Acesso em: 22 jan. 2023.

TAMDJIAM, James Onnig; MENDES, Ivam Lazzari. **Geografia Geral e do Brasil**: estudos para a compreensão do espaço. São Paulo, SP: Moderna, 2005.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E COVID-19 NA REGIÃO NORTE DO BRASIL: ESTADO DO CONHECIMENTO

Raylan Sebastião Matos da Silva⁴⁵
Maria Mirtes Cortinhas dos Santos⁴⁶

INTRODUÇÃO

Educação e saúde têm-se tornado, cada vez mais, temáticas imprescindíveis, principalmente nestes últimos anos, posto que diante do contexto em que se vive, de desequilíbrio ecológico, divisão social, crise política, desemprego, violência, intolerância, pandemia e outros tantos problemas que envolvem o ser humano, não bastam apenas discursos, mas se precisa, sobretudo, de políticas sociais, destacando-se a necessidade de políticas com interface entre educação e saúde, de forma a potencializar ações de desenvolvimento e valorização da vida humana.

A educação deve ser entendida como um instrumento de transformação, como necessária para o exercício da cidadania, ou ainda, como Gramsci (1982) a entende, como uma dimensão cultural da sociedade, que se insere em uma concepção geral da vida, uma filosofia ética, política e prática, uma verdadeira “filosofia da *práxis*”, que deve oferecer aos sujeitos sociais uma dignidade que lhes permita ser dirigentes e, ao mesmo tempo, se opor às ideologias autoritárias e conservadoras; que lhes sirva como princípio político-pedagógico de luta em favor da construção de uma sociedade autenticamente democrática. Já a saúde é entendida como “um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não somente ausência de doenças e enfermidades” (OMS, 1986).

No presente estudo, partimos desses dois conceitos, por entendermos que educação e saúde possuem a mesma finalidade, que é o bem-estar do ser

⁴⁵ Mestrando Interdisciplinar em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida (UFOPA).
CV: <http://lattes.cnpq.br/5719843826098310>

⁴⁶ Doutora em Educação (UNICAMP). Professora do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida (UFOPA). CV: <http://lattes.cnpq.br/2314566719726593>

humano; logo, são áreas de produção e aplicação de saberes destinados ao desenvolvimento humano de modo a garantir a formação integral dos alunos.

Saúde e educação estão intimamente ligadas ao equilíbrio, e a convivência humana com o meio ambiente é fundamental, pois o ser humano precisa dele para sua sobrevivência; sem um meio ambiente equilibrado e saudável, os seres humanos não têm qualidade de vida, logo têm sua saúde comprometida. Um exemplo dessa necessidade de cuidados com o meio ambiente pode ser observado em diversos estudos realizados sobre o surgimento de doenças devido ao desmatamento e invasão de habitats naturais de hospedeiros e patógenos. Uma pesquisa realizada pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) em 2016, publicada em 2020 no *United Nations Environment Programme*, mostrou que 60% de todas as doenças infecciosas emergentes nos seres humanos são zoonóticas e estão intimamente ligadas à saúde dos ecossistemas.

O equilíbrio entre ser humano e meio ambiente pode ser mediado pelo processo educativo, por meio da educação, mais precisamente da educação ambiental, por ter ela um papel fundamental em auxiliar as pessoas para cuidar e ter responsabilidade com a questão do meio ambiente, seja ele biótico ou abiótico.

A educação ambiental pode ser uma importante aliada no processo educativo da geração atual e futura no combate à COVID-19. Se se entende a educação ambiental como um processo educativo que tematiza o ambiente (AGUDO; MAIA; TEIXEIRA, 2015), torna-se fundante refletir como a educação, como aquilo que tem como objetivo a formação humana (SAVIANI, 2010), pode contribuir com o desvelamento da crise societária, que no presente momento se exacerba com a pandemia, mas não se encerra nela, ou seja, é antes uma crise alicerçada na forma como nos organizamos em sociedade.

Partindo dessa compreensão de que a educação, em especial a educação ambiental, contribui muito para a manutenção da saúde humana, é que nosso estudo se volta para a compreensão da crise pandêmica de COVID-19, a partir do ano de 2020, quando o mundo foi assolado pela doença e os cuidados com a saúde da população foram alvo de preocupação individual e coletiva. Essa preocupação se deve principalmente à falta de conhecimento

sobre essa doença e também porque, se a população não está preparada para cuidar da saúde, tomando cuidados básicos que o ser humano precisa para manter sua qualidade de vida, muito menos para enfrentar uma doença totalmente desconhecida, cujos cuidados devem ser redobrados.

O desconhecimento sobre a doença era tamanho, em todas as áreas, especialmente educação e saúde, que a primeira medida orientada pela área da saúde foi manter o distanciamento entre pessoas, o isolamento social, o que conseqüentemente refletiu diretamente nas escolas, com a suspensão das aulas para evitar a contaminação. Após a suspensão das aulas, a partir do segundo semestre de 2020 as aulas foram retomadas por meio do ensino remoto, como forma de garantir o cumprimento da carga horária letiva e o direito dos alunos ao acesso ao conhecimento, sem que corressem o risco de se contaminar em sala de aula.

A preocupação com o distanciamento social levou o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais e municipais a baixar normativas para viabilizar a oferta do ensino em salas virtuais, o chamado ensino remoto emergencial. Estudos como os de Gadelha et al. (2022) revelam que, apesar de o ensino remoto ter sido criado para assegurar que os alunos tivessem acesso às aulas, ele não foi suficiente para garantir o acesso dos alunos ao ensino, dadas as condições econômicas e sociais da população. A região Norte, cuja população viveu momentos desoladores com o crescente número de óbitos e com as unidades de saúde superlotadas, viveu dois contextos desoladores conjuntamente: as condições de oferta do ensino e a convivência com a saúde pública em colapso. Todo esse cenário acentuou a desigualdade social, a exclusão escolar e a precariedade das políticas de saúde públicas e educacionais na região.

Dessa forma se evidencia, portanto, a importância do tema, visto que a educação em saúde pode contribuir na formação da consciência crítica do educando, culminando na aquisição de práticas que visem à promoção de sua própria saúde e da comunidade na qual se encontra inserido (COSTA, 2012).

Partindo dessas inquietações, o presente estudo teve por objetivo analisar produções acadêmico-científicas da região Norte do Brasil, no período de 2020 a 2022, buscando identificar como a correlação entre educação ambiental e saúde contribuiu no combate à COVID-19 na região.

Para a compreensão deste estudo, utilizamos metodologicamente a pesquisa de tipo estado do conhecimento (EC), por meio da abordagem de cunho qualitativo. O EC se expressa, no campo acadêmico, como um tipo de pesquisa com especificidades e critérios de elaboração e desenvolvimento. Assim, a relevância deste estudo consiste no olhar para o EC como um tipo de pesquisa qualificado cientificamente que atende à necessidade de apreensão aprofundada da realidade em seus múltiplos fenômenos (SANTOS et al., 2020).

No caso específico de nosso objeto de estudo, o EC será a principal metodologia para o desenvolvimento de nossa pesquisa, uma vez que será de grande importância no balanço dos textos científicos que tratam do tema desta investigação, na *Revista Brasileira de Educação Ambiental* e na *Revista Brasileira de Educação e Saúde*. Deste modo, o EC faz-se importante também porque tem em comum, com a pesquisa qualitativa, o desafio de mapear e discutir a produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento.

Considerando que os artigos científicos, publicados em revistas qualificadas pela Capes, são o fruto de resultados de pesquisas, optamos por analisar a *Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)*, por ser da área de nosso tema de investigação. Todas as produções levantadas na revista foram produzidas no período de março de 2020 a setembro de 2022 e trazem no título ou palavras-chave os seguintes descritores: *educação ambiental; saúde pública; COVID-19; pandemia*.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SAÚDE: O QUE OS ESTUDOS REVELAM SOBRE ESSA CORRELAÇÃO NO COMBATE À PANDEMIA DE COVID-19

A educação ambiental é um instrumento metodológico que visa ao processo educativo da população sobre a importância do meio ambiente e de sua preservação para a qualidade de vida da humanidade.

A educação ambiental no Brasil está assegurada na Constituição Federal, capítulo VI, artigo 225, parágrafo 1º, inciso VI: “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”, e também na Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que direciona a Política Nacional de Educação Ambien-

tal no país. Neste sentido, é importante que ações de educação ambiental sejam desenvolvidas visando à amenização dos problemas ambientais e, conseqüentemente, à preservação da saúde humana.

Partindo do princípio constitucional de que a saúde é um direito social do povo brasileiro, a educação ambiental deve contribuir na perspectiva de que todos tenham vida saudável, a partir de metodologias capazes de levar a população brasileira, seja em ambiente escolar ou não escolar, a tomar consciência de seu real papel na preservação do meio ambiente e conseqüentemente na qualidade de vida.

Nessa perspectiva, a educação ambiental pode ser entendida como uma metodologia em conjunto, onde cada pessoa pode assumir e adquirir o papel de membro principal do processo de ensino-aprendizagem a ser desenvolvido, desde que cada pessoa ou grupo seja agente ativamente participativo na análise de cada um dos problemas ambientais diagnosticados, com isso buscando soluções, resultados e inclusive preparando outros cidadãos como agentes transformadores, por meio do desenvolvimento de habilidades e competências e pela formação de atitudes, através de uma conduta ética, condizentes ao exercício da cidadania.

Segundo Capra (1998, p. 267), as últimas décadas de nosso século vêm registrando um estado de profunda crise mundial, complexa e multidimensional, que afeta todos os aspectos da vida humana como saúde, qualidade de vida, meio ambiente e política. Para o autor, os problemas são sistêmicos, estão intimamente interligados e são interdependentes, e por isso dependem de metodologias mais abrangentes e adequadas para sua solução, assim como carecem de ser tratados do ponto de vista educativo, para que a futura geração tenha consciência ambiental para defender a vida por meio da preservação da natureza.

Com tal importância a saúde se apresentou ao poder constituinte, que a vigente Constituição Federal, além de incluí-la entre os direitos sociais, dedicou seção exclusiva ao tema (título VIII, capítulo II, seção II, artigos 196 ao 200). O artigo 196 assim se expressa: “A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação”.

O direito à saúde, pela nova ordem constitucional, foi elevado ao nível dos direitos e garantias fundamentais, sendo direito de todos e dever do

Estado. Consoante o direito à saúde ressalvado na Carta Magna, de forma inquestionável, tal deve ser entendido em sentido amplo, não se restringindo apenas aos casos de risco à vida ou de grave lesão à higidez física ou mental. Deve abranger também a hipótese de se assegurar um mínimo de dignidade e bem-estar do ser humano. Salienta-se que a saúde se encontra entre os bens intangíveis mais preciosos do ser humano porque se consubstancia em característica indissociável do direito à vida. Dessa forma, a atenção à saúde constitui um direito de todo cidadão e um dever do Estado, devendo estar plenamente integrada às políticas públicas governamentais e diretamente relacionada com o desenvolvimento tecnológico.

Com o avanço da biotecnologia na área biomédica, tem-se percebido que doenças consideradas mórbidas, como as doenças infecciosas e parasitárias, foram sendo controladas, mas ao mesmo tempo cederam lugar às doenças crônicas degenerativas (PASSOS,1999). Esse perfil, que se delineou com o absoluto controle sobre agravos na saúde, foi modificado pelos desafios impostos pelas doenças emergentes, como a síndrome da imunodeficiência adquirida (aids) na década de 1980, e reemergentes, como a cólera, anteriormente controlada, e com a pandemia de COVID-19 em 2020 (SCHMIDT, 2007).

O avanço biotecnológico não pôde conter novas doenças, como a gripe aviária, nem o retorno de outras conhecidas, como a cólera e a COVID-19. Todas essas doenças aparecem fortemente ligadas a processos de alteração e degradação ambiental através da movimentação humana e acabam por originar novas consequências que, mesmo sendo desconhecidas, devem ser esperadas em alguma forma, segundo Schmidt (2007). Em face desse desafio, torna-se necessária uma nova abordagem que ultrapasse a concepção biomédica.

Esse paradigma fragmentado do conhecimento, construído para alcançar melhores níveis de produtividade no setor produtivo e na saúde e visando a garantir qualidade de vida, está sendo colocado em xeque. Na atualidade, para o enfrentamento dos novos desafios, cada vez mais tem havido a necessidade de integração de diferentes áreas do conhecimento para a manutenção do equilíbrio de processos vitais em um ambiente em transformação. Ultrapassar a concepção biomédica como cerne na saúde pública é um enfrentamento difícil, mas não impossível (PORTO, 2002). Um exemplo desse desafio a ser enfrentado é a pandemia de COVID-19, que assolou o

mundo inteiro desde 2020: apesar de a vacinação ter freado a mortandade, as sequelas deixam comprometida a saúde de quem sobrevive à doença.

Enfrentar os problemas de saúde pública, como no caso da pandemia de COVID-19, não pode ser feito de forma isolada por uma área do conhecimento; é necessária uma ação conjunta entre saúde e educação ambiental, porque, se há uma consciência educativa de que determinados problemas ambientais podem ser evitados pelo ser humano, logo educação e saúde precisam estar intimamente interligadas.

Na pesquisa realizada no *site* da *Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)*, no período de março de 2020 a setembro de 2022, foram encontrados 414 artigos e 1 editorial, a partir dos seguintes descritores: *educação ambiental; saúde pública; COVID-19; e pandemia.*

Vale destacar que, dos 414 artigos encontrados com os descritores *educação ambiental, saúde pública, COVID-19 e pandemia*, apenas 12 artigos foram selecionados, em virtude de atenderem plenamente aos critérios de inclusão. A seleção foi feita pelo título e pelas palavras-chave. Após essa seleção, foi feita a leitura do resumo, a fim de identificar nele sua relação com a finalidade de nossa pesquisa. O quadro 1 apresenta os artigos científicos selecionados para compor a pesquisa.

Quadro 1 – Artigos que atenderam aos critérios de seleção para a pesquisa

TÍTULO	AUTOR	ANO
Educação Ambiental para além do capital: um desafio do século XXI (RevBEA, v. 15, n. 4, p. 507-527, 2020.)	Elza Neffa, Elmo Rodrigues da Silva, Krishna Neffa Vieira de Castro	2020
Aspectos da Educação Ambiental crítica: reflexões sobre as desigualdades na pandemia da COVID-19 (RevBEA, v. 15, n. 4, p. 361-379, 2020.)	Carolina Borghi Mendes, Ana Paula Biondo Lhamas, Jorge Sobral da Silva Maia	2020
Educação Ambiental: a resistência e o esperançar em tempos de pandemia (Revbea, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 237-258, 2020.)	Antonio Fernando Silveira Guerra, Raquel Fabiane Mafra Orsi, Eliane Renata Steuck, Marcia Pereira da Silva, Paulo Roberto Serpa, Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos, Ananda Nocchi Rockett	2020
Indagações socioambientais e a COVID-19 (Revbea, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 327-346, 2020.)	Aline Matos Santos, Daiane da Paixão de Jesus Dias, Fernanda Jesus Silva, Jerline dos Santos Carvalho, Maria Vanessa de Assis Oliveira Lima, Paula da Silva Damião, Vanessa Damasceno de Jesus, Valdemiro Lopes Marinho	2020
Impactos socioambientais da pandemia de SARS-CoV-2 (COVID-19) no Brasil: como superá-los? (RevBEA, v. 15, n. 4, p. 220-236, 2020.)	Carla Larissa Fonseca da Silva, Marcilene Souto da Silva, Douglas Silva dos Santos, Thais Gleice Martins Braga, Tatiana Pará Monteiro de Freitas	2020

TÍTULO	AUTOR	ANO
Os educadores ambientais municipais diante da crise da pandemia (RevBEA, v. 15, n. 4, p. 427-439, 2020.)	Wanderleia Aparecida Coelho, Maria Arlete Rosa, Samira Kauchakje	2020
Educação Ambiental na Amazônia em período de pandemia (RevBEA, v. 16, n. 4, p. 398-418, 2021.)	Wander de Jesus Barboza Duarte	2021
Museu Virtual: o ensino de zoologia e a Educação Ambiental sob um olhar diferente, antes e depois da Covid-19 (RevBEA, v. 16, n. 1, p. 293-304, 2021.)	Maria de los Angeles Lizama, Felipe Zavaski, Larissa Wachholz	2021
Conhecimento e prática dos professores de ensino básico em Educação Ambiental e saúde (RevBEA, v. 16, n. 4, p. 169-190, 2021.)	Haryanna Arantes, Sílvia Carla da Silva André Uehara	2021
Práticas de Educação Ambiental em tempos de pandemia de Covid-19 (RevBEA, v. 17, n. 2, p. 474-490, 2022.)	Patrícia Aguiar de Oliveira dos Santos, Ana Paula Oliveira Becker Alvarenga, Máriam Trierveiler Pereira, Lauriê Fernanda Silva	2022
Os efeitos do isolamento social durante a pandemia de Covid-19 sobre o meio ambiente (RevBEA, v. 17, n. 3, p. 498-511, 2022.)	Mariana Guenther, Letícia Kelly de Souza Sales, Gabriel Felipe de Souza Ácioli	2022
A importância da educação socioambiental em tempos de pandemia: estratégias e experiências para o ensino remoto (RevBEA, v. 17, n. 2, p. 349-368, 2022.)	Leonoura Katarina santos, Alex Lourenço dos Santos, Odelfa Rosa	2022

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir dos dados da RBEA – 2022.

Das 12 produções selecionadas, apenas duas trazem as palavras *COVID* e/ou *pandemia* e *educação ambiental*, e duas trazem a palavra *saúde*; porém, nos resumos analisados se observa que as 12, embora não mencionem no título e/ou nas palavras-chave, trazem em seu resumo os três pilares deste trabalho: *educação ambiental*, *saúde* e *COVID-19*, de forma explícita.

O primeiro artigo, “Aspectos da Educação Ambiental crítica: reflexões sobre as desigualdades na pandemia da COVID-19”, apesar de em seu título não fazer referência à temática *saúde*, tem isso presente em seu objetivo, quando afirma que o trabalho “evidenciou como a saúde dos indivíduos é acometida na relação que estes possuem com o meio onde vivem”. A segunda produção, “Conhecimento e prática dos professores de ensino básico em Educação Ambiental e saúde”, tem por objetivo “analisar o conhecimento e a prática de professores do ensino básico sobre educação e saúde Ambiental”. Observa-se a preocupação dos autores dos dois artigos em abordar as três temáticas de forma interligada.

Apesar de as outras onze produções não trazerem em seu título ou resumo os três pilares deste trabalho, quais sejam: *educação ambiental*, *saúde*

pública e COVID-19, elas abordam a educação ambiental e a COVID-19. O que se observa é que cada uma das produções se relaciona às temáticas com objetivos diferentes.

Apesar de onze artigos não apresentarem em seu título e/ou palavras-chave a temática *saúde*, seus resumos apresentam temáticas que se relacionam com a COVID-19 e a educação ambiental, o que, de certa forma, contempla nosso objeto de estudo.

No artigo “Educação Ambiental para além do capital: um desafio do século XXI”, os autores chamam a atenção para a forma de desenvolvimento do capitalismo mundial, que contribuiu para a crise social, ambiental e econômica no mundo atual, situação que se acentuou com a pandemia de COVID-19. Ao mesmo tempo, o estudo busca desenvolver relações com vários saberes a fim de subsidiar a educação ambiental no século XXI, visando a contribuir com a preservação da vida no planeta. Nessa perspectiva se observa o papel da ciência na produção de novos conhecimentos e o da educação ambiental como instrumento de disseminação desse conhecimento, visando a evitar a catástrofe ambiental em futuro não muito distante.

No artigo “Educação Ambiental: a resistência e o esperar em tempos de pandemia”, os autores abordam o papel da educação ambiental no enfrentamento dos desafios desses tempos de pandemia global e da pós-pandemia. Chama-se a atenção para o modelo capitalista hegemônico, as questões socioambientais e o desafio a ser enfrentado por educadores e educandos naquele momento de isolamento social.

Apesar de o texto “Práticas de educação ambiental em tempos de pandemia de COVID-19” não apresentar claramente o objetivo do estudo, se observa a preocupação dos autores em apresentar práticas de educação ambiental desenvolvidas com jovens de escolas públicas no formato remoto. Entende-se que foi exitoso o resultado das ações desenvolvidas por meio da educação ambiental utilizando metodologia ativa.

Os autores do texto “Os efeitos do isolamento social durante a pandemia de COVID-19 sobre o meio ambiente” buscam na literatura os efeitos ambientais do isolamento social decorrente da pandemia, visando à elaboração de material audiovisual capaz de promover educação ambiental, a

partir do contexto pandêmico, de forma reflexiva sobre os impactos ambientais e as possíveis soluções que possam contribuir para sua minimização.

No artigo “A importância da educação socioambiental em tempos de pandemia: estratégias e experiências para o ensino remoto”, os autores chamam a atenção para a importância da educação socioambiental no período da pandemia. Os autores demonstram em seu estudo que as ações desenvolvidas nas escolas, mesmo no período pandêmico, foram exitosas por partirem da realidade dos alunos, levando-os a uma consciência ambiental.

O artigo “Museu Virtual: o ensino de zoologia e a educação ambiental sob um olhar diferente, antes e depois da COVID-19” apresenta o resultado de pesquisa realizado com acadêmicos do curso de biologia, envolvidos na construção de saberes sobre educação ambiental, possibilitando aos participantes desenvolver pensamento crítico sobre biodiversidade, preservação e educação ambiental durante o isolamento social imposto pela COVID-19.

Em “Impactos socioambientais da pandemia de SARS-CoV-2 (COVID-19) no Brasil: como superá-los?” os autores procuram “discutir os principais impactos de ordem social e ambiental que surgiram ou foram atenuados pela pandemia no Brasil”. Identificam que o novo coronavírus impactou diretamente a vida das pessoas menos favorecidas socialmente, como os mais pobres e os indígenas.

No estudo “Indagações socioambientais e a COVID-19”, os autores desenvolveram a pesquisa junto a professores e estudantes da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), objetivando estabelecer diálogo sobre as questões socioambientais e a COVID-19, tendo como ponto de partida os princípios da educação ambiental. O estudo revelou como cada participante percebe esse momento pandêmico e as medidas por eles utilizadas de prevenção para evitar ser contaminados, tendo a maioria dos participantes optado pelo distanciamento social.

O estudo “Educação ambiental na Amazônia em período de pandemia” teve por objetivo “entender as causas e consequências dos eventos climáticos extremos na Amazônia em período de pandemia de Covid-19”, buscando na literatura as causas e consequências das queimadas e seca na Amazônia e sua relação com as mudanças climáticas e com os tempos vindouros. Os dados revelam a severidade dos incêndios florestais na

Amazônia no período de pandemia de COVID-19. Embora a educação ambiental tenha sido colocada como pano de fundo nesse estudo, observa-se sua importância nesse contexto.

O artigo “Os educadores ambientais municipais diante da crise da pandemia” estuda a percepção dos educadores ambientais diante da crise da pandemia do coronavírus em municípios da Região Metropolitana de Curitiba. O estudo revela que a suspensão das atividades levou os educadores ambientais a compreender o contexto da pandemia pela realidade vivida. Destaca ainda a importância da educação ambiental para a compreensão dessa realidade e de outras que venham a surgir.

Os autores aqui analisados relacionam as pandemias no Brasil, em especial a de COVID-19, em certa medida, com os problemas ambientais, como as queimadas, a poluição dos rios e florestas, ocasionadas pela ocupação desordenada pela humanidade.

A ocupação humana é responsável por parte dos surtos de patógenos ou suas mutações, e para que haja a sobrevivência do ecossistema e sua biodiversidade faz-se necessárias modificações. Alho (2012) alerta que o ecossistema sofre alterações e por consequência torna-se vetor de doenças. (SANTOS et al. 2020, p. 329).

Eles apontam como elemento fundamental para minimizar ou equacionar os problemas ambientais a educação ambiental, visto que sua importância reside na tomada de consciência da sociedade sobre os problemas socioambientais pelos quais o planeta passa. A educação é um elemento-chave nestes estudos, como observa Guerra (2020, p. 244):

Nesta perspectiva, entendemos com Freire que: **“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”** (FREIRE, 2000, p. 67, grifo nosso). Por isso, a Educação não pode restringir-se somente aos problemas do chão da escola e da sala de aula. Na sua necessária dimensão ético-política, educadores e educadoras, particularmente os que militam na Educação Ambiental, assumem o compromisso histórico de provocar a reflexão-ação participativa dos

seres humanos. Dessa forma, busca-se contribuir com a sociedade para a solução ou a mediação de problemas socioambientais hoje tão graves, que dizem respeito à própria sobrevivência da humanidade e do planeta como um todo, como é o caso das duas crises aqui mencionadas: a climática e a da pandemia da COVID-19.

Conforme se observa na citação, o processo educacional não se dá apenas na sala de aula, e quando se fala de educação ambiental está buscando-se uma dimensão capaz de transformar realidades que comprometem a existência da humanidade e que, portanto, não pode ser desprovida de profunda reflexão para uma tomada de decisão. A educação ambiental não pode ser elemento de reprodução, precisa ser elemento de mudança, mudança de mentalidade, de comportamento e de comprometimento com o bem-estar físico, mental e social da humanidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se observou aqui, a educação ambiental tem seu amparo legal para ser desenvolvida não apenas em escolas, mas em outros ambientes não escolares, com o objetivo de formar cidadãos comprometidos com o meio ambiente. Ao mesmo tempo em que está assegurada em lei, observa-se a dificuldade de sua implementação no seio da sociedade; a pandemia veio demonstrar essa fragilidade, deixando agentes públicos da saúde e da educação sem saber como lidar com o fenômeno COVID-19, causado pelo próprio homem ao se descuidar da preservação do meio ambiente, conforme apontam os estudos analisados.

Partindo do objetivo de nosso estudo e compreendendo a educação ambiental como elemento necessário para a formação humana, podemos destacar, com base nos estudos analisados, que, se a educação ambiental já tinha um papel fundamental no processo formativo de cidadãos, na era pós-pandemia ela é chamada a contribuir com o novo repensar da humanidade sobre seu papel na educação, na saúde, no meio ambiente e na sociedade.

A educação ambiental, presente de forma direta e/ou indireta nos artigos analisados, nos remete à tomada de consciência para a preservação da vida humana. Apresenta em seu contexto a preocupação com a temá-

tica *saúde* de forma geral, fazendo alusão a ela de forma explícita e/ou nas entrelinhas, além de todos apresentarem de forma clara as temáticas *COVID-19* e *educação ambiental*.

Dessa forma, observa-se, nos resumos das doze pesquisas analisadas, que os autores apresentam objetivos e metodologias diferenciados, dada a natureza de cada objeto de estudo que abrange os temas desta pesquisa; porém, todos eles, de modo geral, relacionam as questões ambientais, a pandemia, a saúde pública e a *COVID-19* à educação ambiental.

Portanto, se a educação sozinha não transforma, ela pode formar pessoas capazes de atuar de forma consciente e participativa na sociedade visando a essa transformação socioambiental. A pandemia de *COVID-19* veio demonstrar a necessidade de mudança nessa relação entre homem e meio ambiente, na qual a educação ambiental tem um protagonismo essencial e capaz de mudar comportamentos da atual e da futura geração.

REFERÊNCIAS

AGUDO, M. M; MAIA, J. S. S.; TEIXEIRA, L. A. A formação do professor educador ambiental crítico: o papel dos conteúdos em seu processo formativo. In: ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL – EPEA, 8, 2015, Rio de Janeiro. **Anais...**, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/321934399_A_formacao_do_professor_educador_ambiental_critico_o_papel_dos_conteudos_em_seu_processo_formativo. Acesso em: 2 abr. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil [1988]**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Brasília, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 23 jun. 2014.

CAPRA, Fritjof. **Sabedoria incomum: conversas com pessoas notáveis**. Trad. Carlos Afonso Malferrari. São Paulo: Cultrix, 1998.

COSTA, V. V. Educação e Saúde. **Unisa Digital**, São Paulo, p. 7-9, 2012.

GADELHA, Hugo Sarmiento et al. Análise da efetividade constitucional do direito à educação em tempos de pandemia de Covid-19 no Brasil. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 1, e5511120379, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i1.24025>. Acesso em: 11 dez. 2022.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GUERRA, A. F. S.; ORSI, R. F. M.; STEUCK, E. R.; SILVA, M. P. da; SERPA, P. R.; SANTOS, B. C. de L. S. dos; ROCKETT, A. N. Educação Ambiental: a resistência e o esperar em tempos de pandemia. **Revbea**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 237-258, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/10794>.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud**. Ottawa: OMS, 1986.

PASSOS, A. D. C. Doenças emergentes e hepatite C. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 15, n. 2, p. 226-228, abr./jun., 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X1999000200001>. Acesso em: 4 maio 2018.

PELICIONI, M. C. F. Promoção da Saúde e do Meio Ambiente: uma trajetória técnico-política. *In*: PHILIPPI JÚNIOR, A.; PELICIONI, M. C. F. (Org.). **Educação ambiental e sustentabilidade**. Barueri (SP): Manole, 2014.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD); FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF); ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO); ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). **Covid-19 e o desenvolvimento sustentável: avaliando a crise de olho na recuperação**. 1. ed. Brasília, 2021.

PORTO, M. F. de S. Entre a saúde e a vulnerabilidade: em busca de uma abordagem ecossocial em problemas de saúde e ambiente. *In*: PORTO, M. F. de S.; FREITAS, C. M. de (Org.). **Problemas ambientais e vulnerabilidade: abordagens integradoras para o campo da saúde pública**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002. p. 125-134.

SANTOS, A. M.; DIAS, D. da P. de J.; SILVA, F. J.; CARVALHO, J. dos S.; LIMA, M. V. de A. O.; DAMIÃO, P. da S.; JESUS, V. D. de; MARINHO, V. L. Indagações socioambientais e a COVID-19. **Revbea**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 327-346, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34024>.

SANTOS, M. A. R. et al. Estado da arte: aspectos históricos e fundamentos teórico-metodológicos. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 8, n.17, p. 202-220, ago. 2020.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 34. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2010.

SCHMIDT, R. A. C. A questão ambiental na promoção da saúde: uma oportunidade de ação multiprofissional sobre doenças emergentes. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 373-392, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73312007000200010>. Acesso em: 5 maio 2018.

UM REPENSAR NO PAPEL DA ESCOLA NO APRENDER E O ENSINAR: CORPO CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO

Gilvan Sales do Nascimento⁴⁷

Marcos Paulo Sales⁴⁸

INTRODUÇÃO

Pensar o corpo na educação na era atual de 2020, fazendo parte do procedimento de ensino e do aprender torna a viável a possibilidade ao reconhecimento do que seja o corpo, vislumbrando um reencontro do ser humano com ele mesmo e a aprendizagem (AHLERT, 2011). Hoje o que verifica é a preocupação de atender as especificações necessários no oferecimento do conhecimento diante de um fator espaço e mudanças globais no contexto educacional, que interfere em uma condição necessária de dedicação da educação para com educandos no âmbito corpo, conhecimento e educação.

Se os professores transmitem a ideia de um corpo apenas nos seus aspectos físicos e biológicos, os estudantes tendem a realizar suas práticas pensando apenas nas exigências técnicas, se o discurso é de cunho social, os estudantes já se posicionam de forma crítica, se a concepção tem o foco na psique, os professores percebem que alunos já conseguem fazer uma relação entre aspectos físicos e cognitivos e se o professor consegue interagir todos essas concepções, ou seja, se passa a entender o corpo humano como um todo, os estudantes passam a ter uma visão mais integrada do ser (CARVALHO et al., 2012).

A escola, e mais precisamente a sala de aula, passa a ser um espaço que pode causar um forjamento, mas que pode também proporcionar, através da prática pedagógica e do comprometimento dos professores,

⁴⁷ Mestre em Ciências da Educação (USAL- ARG). CV: <http://lattes.cnpq.br/5064165814267100>

⁴⁸ Doutorando em Mudança Social e Participação Política (USP).

CV: <http://lattes.cnpq.br/1919366602220434>

um reequilíbrio do fluxo de energia dos estudantes e consequentemente a diminuição dessas couraças que bloqueiam o ser humano expressivo.

Para essa pesquisa foi utilizado uma abordagem de revisão bibliográfica qualitativa, que para envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

O objetivo geral almejou discutir a importância da interação corpo, educação e conhecimento. E os objetivos específicos foram: analisar a influência pedagógica na compreensão aos estudantes do que seja o corpo humano relacionado a conhecimento, refletir as transformações das relações com o corpo, nos cenários evolutivos sociais e ambientais e educacionais.

CORPO E APRENDIZADO

As diversas dimensões do ser humano como, como ser inteligente, permite a visualização do indivíduo como de forma conjunta, e, portanto, sistêmica, e complexa em que aspectos relacionados a interação constroem um ser humano ativo intelectualmente pelo conhecimento. Assim, nessa maneira integrada está implícita toda a concepção de manifestação da corporeidade. Para Carvalho (2012) a vivência do corpo e aprendizado se refere a consciência dotada de cultura e significado.

Essa construção integral do sujeito sinaliza a necessidade de pensar a dimensão corporal como de grande importância para o desenvolvimento de seu esquema corporal.

Costa e Silva (2016), retrata que o aprendizado pode e deve ser feito tendo como suporte a valorização do corpo e da expressão, esse corpo como significado de vida, de sentimento, de ser humano. autora defende o letramento, em vez da alfabetização, o gesto como princípio fundador da linguagem escrita e que a escola deve se posicionar, ou melhor, deve se somar à seguinte tríade: experiência simbólica infantil, corpo (gesto) e escrita.

E, ainda necessita de contato e visualidade e ainda interação para que efetiva um conhecimento. O contato é importante; ressalta-se a necessi-

dade de os discentes despontarem sua aprendizagem corporalmente, pois após, por exemplo, a leitura de um poema, resultando em conhecimento e aprendizado dos alunos expressando sobre o entendimento delas do que tinha sido lido. Elas não racionalizaram, elas agiram. De acordo com Nóbrega (2010, p. 607): “Somos seres corporais, corpos em movimento com a capacidade não apenas de modificar as sensações, mas de reorganizar o organismo como um todo, considerando a unidade mente corpo”.

Ao se referir à necessidade de conscientização do corpo e aprendizado, parte-se do princípio que aquilo ao qual dirigimos consciência já existe, ou seja, ainda que eu não considere o corpo na sala de aula ele está ali. Nóbrega (2010, p. 610) ao discutir a necessidade da criação de uma agenda do corpo na educação (a partir da compreensão fenomenológica do corpo, “Não se trata de incluir o corpo na educação. O corpo já está incluído na educação. Pensar o lugar do corpo na educação significa comprovar o desafio de nos atingirmos como seres corporais”).

Por outro lado, a tomada de consciência por si só não transforma a realidade das relações com o corpo, nos cenários evolutivos sociais e ambientais acompanhada de atuação, pelo enfrentamento das amarras a que as relações corpo e educação estão submetidas.

O “pensar com o corpo é caminho necessário para a criação de novas e legítimas propostas de atenção e atuação do corpo em sala de aula, que devem partir do bom relacionamento do professor com o seu próprio corpo para somente depois se refletirem em sua prática docente. “O corpo funciona como uma janela que somente pode ser aberta de dentro para fora, pois senão a mesma arromba” (COSTA, SILVA, 2016, p. 11) ou seja, será somente a partir de sua própria experiência, permitindo-se, que o docente poderá pensar em estratégias pedagógicas que incluam o corpo.

Outra mensagem importante de está em que não apenas a movimentação do professor serve como modelo, a própria postura também o é, o que, entre outras coisas, significa dizer que o professor é referência para o aluno e o modo como ele expressa sua relação com o corpo em sala interfere nas relações criadas pelos educandos. “Não adianta o professor

corrigir insistentemente a postura dos alunos se o que lhes fala mais forte não é a palavra (verbo) e sim o modelo vivo (corpo)”, muito menos pode ele próprio estar preso a sua cadeira e querer coordenar um trabalho de corpo, é no mínimo incoerente quando não autoritário. O alongamento Nóbrega (2015, p. 610) lembra que “o corpo não é mero instrumento de práticas educativas, as produções humanas são possíveis pelo fato de sermos corpo” e “a gestualidade ou os cuidados com o corpo podem e devem ser tematizados nas diferentes práticas educativas propostas nos currículos e viabilizados por diferentes disciplinas”.

Perceber a presença do corpo em diferentes disciplinas (inclui-se aqui a virtual/remota) e a importância de permiti-lo como estruturador de uma aprendizagem significativa é, sobretudo, questionar a forma como temos escolhido construir nossos conhecimentos. É preciso lembrar que, historicamente, o homem questionou o mundo a partir do seu próprio corpo, foi assim na matemática pela construção do sistema de medidas e dos sistemas de numeração, que hoje é decimal porque temos 10 dedos, e foi assim na biologia, pelo conhecimento do corpo e seu funcionamento.

Cabe reafirmar que a ressignificação do corpo no processo de ensino-aprendizagem não deve acontecer somente para o aluno com relação ao seu corpo, mas, também para o professor. Ele deve ser, sobretudo, profundamente transformador para o professor, porque na realidade somente poderemos libertar nossos alunos de um corpo adestrado quando nos libertamos também de nossas amarras corporais (SILVA, et al; 2016).

O avanço das civilizações e as novas formas de tecnologias e as condições planetárias e sociais, a forma do homem ser e estar no mundo foi se modificando, e assim começou a se exaltar o intelecto e esquecer o corpo até o ponto de uma total desvalorização de um e um endeusamento de outro, no caso o Intelecto (mente). E a respeito disso Freitas (1999, p. 35):

[...] diz que o homem é antes de tudo um ser corporal. Assegurar que o corpo é condição essencial da humanidade pode sugerir ridículo em sua obviedade, contudo vê-se ao longo da história, e ainda bastante inserido no

pensamento moderno, o quanto o corpo foi renegado, rebaixado, na construção de um homem abstrato, feito de ideias, sentimentos, valores.

O resultado disso tudo se deparou com o corpo em detrimento da mente criando-se desequilíbrio. Contudo o corpo é um dos meios que o ser humano usa para se comunicar, através do movimento e das expressões corporais o ser humano transmite sentimentos, emoções, pensamentos e ideias e faz ser compreendido. Em muitas vezes o corpo transmite mensagens que palavras não conseguem descrever (SILVA, et al; 2016. p. 29).

CORPO NA PERCEPÇÃO E CONHECIMENTO

Em todo o passar dos tempos, o corpo foi objeto de atenção e estudos no campo da educação (BEZERRA; MOREIRA, 2013). A ideia do homem como construtor de si mesmo marca o pensamento renascentista e coloca o humanismo como um projeto pedagógico de intenso alcance social. A educação do corpo assume um papel significativo na história das ideias pedagógicas do Ocidente. Há na cultura renascentista formas de educação do corpo divulgadas pelos manuais pedagógicos.

O corpo e o movimento, apesar de valorizados nos processos educativos, ainda e sempre serão considerados elementos acessórios na formação do ser humano. A pedagogia de Rousseau concebe o homem no estado natural, sendo necessário um contrato social baseado na vontade coletiva geral. A educação é socializada e regulada pelo Estado e sua natureza é negativa e indireta. A cultura do corpo faz parte do ideário da Escola Nova, “nela, a cultura do corpo é assegurada pela ginástica natural e pelas viagens a pé ou de bicicleta, e acampamentos e tendas” (SILVA, et al, 2016, p. 110).

Tal discurso do corpo, fundamentado na instrumentalidade, no disciplinamento e na aprendizagem da civilidade, encontrou solidificação e foi construído no interior das diferentes especializações, assim como a educação da sensibilidade foram elementos fundamentais no ideário das

pedagogias ativas. De modo geral, essa compreensão do corpo como elemento acessório no processo educativo ainda é predominante.

A reflexão busca apontar outros caminhos de compreensão do corpo na educação, segundo uma atitude que busca superar o instrumentalismo e ampliar as referências educativas ao considerar a fenomenologia do corpo e sua relação com o conhecimento, incluindo reflexões contemporâneas sobre os processos cognitivos advindos de uma nova compreensão da percepção.

Exterioridades importantes do estudo da percepção, que hoje são retomados pelos estudos das biociências, das ciências cognitivas e da inteligência artificial (NÓBREGA, 2015) tais como: a percepção emerge da motricidade; o sistema nervoso central tem por função conduzir o impulso e não elaborar o pensamento; a relação circular entre o organismo e o meio, admitindo fenômenos transversais e considerando não apenas os componentes físico-químicos, mas a organização dos elementos, a estrutura. Desse modo, “o estímulo adequado não pode se definir em si e independentemente do organismo; não é uma realidade física, é uma realidade fisiológica ou biológica. O que desencadeia necessariamente uma certa resposta reflexa não é um agente físico-químico, é uma certa forma de excitação da qual o agente físico-químico é a ocasião antes que a causa” (MERLEAU-PONTY, 1975, p. 57).

Nóbrega (2015) considera suas teses sobre a cognição uma continuação da pesquisa filosófica francesa, particularmente dos estudos de Merleau-Ponty, contemplados no contexto atual das ciências cognitivas. Estas conservam, de Merleau-Ponty, a exigência científica cultural do Ocidente, que considera nossos corpos uma estrutura viva e experiencial, em que o interno e o externo, o biológico e o fenomenológico se comunicam, sem oposições.

Os estudos da percepção têm contribuído para ampliar a compreensão de cognição, no sentido de tornar mais claro como acontece a realização do fenômeno conhecer. A enação desloca o papel da representação ao considerar que o conhecimento é incorporado, isto é, refere-se ao fato de

sermos corpo, com uma infinidade de possibilidades sensório motoras, e estarmos imersos em contextos múltiplos.

A cognição depende da experiência que acontece na ação corporal. Essa ação se vincula às capacidades sensório-motoras envolvidas no contexto biopsicocultural. O termo significa que os processos sensório-motores, percepção e ação, são essencialmente inseparáveis da cognição (COSTA, SILVA, 2016). A cognição emerge da corporeidade, expressando-se na compreensão da percepção como movimento e não como processamento de informações. Somos seres corporais, corpos em movimento.

O movimento provoca mudanças quais tem a capacidade não apenas de modificar as sensações, mas de reorganizar o organismo como um todo, considerando ainda a unidade mente-corpo. Essa proposição geral sobre a percepção se aproxima da apropriação de alterações na qual a cognição é inseparável do corpo, sendo uma interpretação que emerge da relação entre o eu e o mundo, corpo e mente, nas capacidades do entendimento. “Essas capacidades são originadas na estrutura biológica do corpo, vividas e experienciadas no domínio consensual e em ações da história e da cultura” (Varela et al., 1996, p. 149).

A mente não é uma entidade “dessituada”, desencarnada ou um computador, também a mente não está em alguma parte do corpo, ela é o próprio corpo. Essa unidade implica que as tradicionais concepções representacionistas se enganam ao colocar a mente como uma entidade interior, haja vista que a estrutura mental é inseparável da estrutura do corpo. Essa compreensão da percepção é possível porque os sentidos não são considerados janelas do conhecimento. Desse modo, embora o estímulo exista como estímulo, ou seja, embora o estímulo impressione os sentidos, oferecendo informações ao organismo, ele assume configurações variadas para cada acontecimento.

Assim, a percepção não apenas decodifica estímulos, linearmente, mas reflete a estrutura do nosso corpo perante o entorno, em contextos

múltiplos. Além dessa revisão do conceito de “sensação” e das relações entre os sistemas aferente e eferente, cabe refletir sobre o papel do movimento na percepção. Considerando-se que, “das coisas ao pensamento das coisas, reduz-se a experiência” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 497), é preciso enfatizar a vivência do corpo em movimento como campo criador de sentidos, isso porque a percepção não é uma representação mentalista, mas, sim, um acontecimento da motricidade.

A percepção do corpo é confusa na imobilidade, pois lhe falta a intencionalidade do movimento. A intencionalidade não é algo intelectual, mas uma experiência da motricidade. “O fundo do movimento não é uma representação associada ou ligada exteriormente ao próprio movimento, ele é imanente ao movimento, ele o anima e o mantém a cada momento; a iniciação cinética é para o sujeito uma maneira original de referir-se a um objeto, assim como a percepção” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 159). A experiência perceptiva é uma experiência corporal na qual reencontramos ou religamos a unidade do sujeito e do mundo, bem como a do próprio ato perceptivo. Esse autor critica o pensamento em objetivo, pois não há distinção entre o sujeito, o objeto e o ato de ligação, destacando o movimento e o sentir como elementos da percepção.

O viver educacional hoje em tempos de pandemia tem alterado o modo de relacionar com estudantes e assim, tem um cenário desafiador diante das mudanças que consiste em atendermos a uma educação no contexto virtual e ao mesmo tempo trabalhar o conforme e o conhecimento, pois não se permite haver prejuízos na educação e na aquisição do conhecimento. Cabendo aqui o pensamento de Merleau-Ponty (1975) quando mencionou que desaprendemos a conviver com a realidade corpórea e a aprender partindo da reversibilidade dos sentidos, privilegamos a razão sem corpo, no entanto a percepção, compreendida como um acontecimento da motricidade, pode resgatar esse saber. Merleau-Ponty (1975) refletiu a respeito da organização do movimento, considerando a unidade dos pro-

cessos sensório-motores expressos na experiência corpórea e a reflexão sobre a circularidade característica desse processo.

Dessa forma, a percepção é identificada pelo corpo em movimento. No entanto ela exige a reflexão, o exame radical da nossa existência por meio do corpo em movimento. Essa reflexão deve superar a causalidade positivista e a ideia de uma síntese conceitual dogmática. O conhecimento, em sua complexidade, não se deixa apreender pela perspectiva reducionista da inteligência, emergindo dos processos corporais. No movimento dos corpos, podemos fazer a leitura, com lentes sensíveis, dos aspectos visíveis e invisíveis do Ser, do conhecimento e da cultura. “A visão é o encontro, como numa encruzilhada, de todos os aspectos do Ser” (COSTA, SILVA, 2016. p. 68).

As significações que surgem (o sentido) são, em último interesse, significações vividas, portanto marcas corporais que imprimem sentidos aos processos cognitivos de apreensão do mundo. Considerando essa compreensão fenomenológica do corpo e do conhecimento, pensamos sobre o currículo e a necessidade de uma agenda do corpo na educação.

O LUGAR DO CORPO INCLUÍDO NA EDUCAÇÃO

Pensar o lugar do corpo na educação em geral e na escola em particular é inicialmente compreender que o corpo não é um instrumento das práticas educativas, portanto as produções humanas são possíveis pelo fato de sermos corpo. Ler, escrever, contar, narrar, dançar, jogar são produções do sujeito humano que é corpo. Desse modo, precisamos avançar para além do aspecto da instrumentalidade (LOPES, 2012).

O desafio está em considerar que o corpo não é instrumento para as aulas de educação física ou de artes, ou ainda um conjunto de órgãos, sistemas ou o objeto de programas de promoção de saúde ou lazer. Certamente, áreas como educação física ou artes tematizam práticas humanas cuja expressão, em termos de linguagem, tem no corpo sua referência específica, como é o caso da dança ou do esporte. A gestualidade ou os

cuidados com o corpo podem e devem ser tematizados nas diferentes práticas educativas propostas nos currículos e viabilizados por diferentes disciplinas (SILVA, et al. 2016).

Nosso corpo traz marcas sociais e históricas, portanto questões culturais, questões de gênero, de pertencimentos sociais podem ser lidas no corpo. Pensar o lugar do corpo na educação significa evidenciar o desafio de nos percebermos como seres corporais. A escola trata o ser humano de forma dual, separado em corpo e mente em sala de aula, valorizando a mente sobre o corpo, no qual o movimento corporal, muitas vezes, é interpretado como indisciplina. Sendo o corpo do aluno tratado como corpo/objeto, com movimentos mecânicos, manipuláveis pela educação, dóceis, insensíveis, indiferentes e previsíveis (MOREIRA, 2015).

Por meio desse processo, Costa e Silva (2016) enfatizaram que mediar o conhecimento significa estabelecer pontes entre aquele que aprende e o conhecimento, e ser capaz de se enxergar em muitos momentos como o próprio aprendiz. Entretanto, o professor como mediador favorece as relações de troca e construção de conhecimento, bem como a cooperação mútua e reflexão crítica; busca a reelaboração dos conteúdos para que a aprendizagem seja significativa para o aluno; revê conceitos, através da corporeidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação dentre outros núcleos de convivência, compõe o contexto de formação do ser humano. Portanto, é a partir desse contexto de relações que a criança aprende a conviver em sociedade, e a se colocar no lugar do outro, respeitar as diferenças, construir valores éticos e morais. Portanto, é na educação, em que a percepção e compreensão do próprio corpo são fundamentais, pois o estudante tem o primeiro contato com pessoas diferentes daquela de seu núcleo familiar, amplia suas relações e interações sociais e, nessas interações, ela compara, percebe as diferenças, explora seus limites e potencialidades e aprende.

É preciso que cada vez mais professores e educadores incorporem o corpo no processo de ensino aprendizagem, enxergando o ser humano em sua corporeidade. As experiências com o corpo possibilitam aos estudantes se desenvolver e aprender de forma significativa adquirindo conhecimentos concretos.

Com essa experiência de aproximação da realidade escolar a respeito da o corpo e conhecimento é sabido que se pode através de um olhar reflexivo nos sensibilizar da necessidade e prazer que a criança sente em movimentar-se, e percebemos as vantagens que as atividades que envolvem o movimento traz para o trabalho docente sendo determinante na qualidade do desenvolvimento e aprendizagem motora e cognitiva do educando.

A pesquisa, possibilita a reflexão da realidade, de pensarmos e agirmos de forma consciente, permitindo-nos o privilégio de transformar, viver o momento de ressignificação na educação e inovar a prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

- AHLERT, A. **Corporeidade e educação: o corpo e os novos paradigmas da complexidade.** Espacios en Blanco - Serie indagaciones, n. 21, p. 219-240, 2011.
- CARVALHO et al. **Transmissão de ideias sobre o corpo humano pelo professor.** Motricidade, v. 8, n. 1, p. 67-77, 2012.
- COSTA, M. T. M. de; SILVA, D. N. H. **O corpo que escreve: considerações conceituais sobre aquisição da escrita.** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 17, n. 1, p. 55-62, 2012.
- FREIRE, J. B. *De corpo e alma: o discurso da motricidade.* (Novas Buscas em Educação, v. 40). São Paulo: Summus, 2016.
- FREITAS, Giovanina Gomes de. **O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade.** Ijuí; Ed. UNIJUÍ, 1999.
- GONÇALVES-SILVA; Luiza Lana. Maria Celeste Reis Fernandes de Souza, Regina Simões Wagner Wey Moreira. **Reflexões sobre corporeidade no contexto da educação integral** Educação em Revista. Belo Horizonte | v.32 | n.01 | p. 185-209. Janeiro-Março 2016.
- LOPES, Tomires Campos. **Múltiplas Linguagens: Linguagem Corporal / Tomires Campos Lopes.** Cuiabá: UAB/ EDUFMT, 2012.
- MERLEAU-PONTY, M. **A estrutura do comportamento.** Belo Horizonte: Interlivros, 1975.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MERLEAU-PONTY, M. *O olho e o espírito*. Lisboa: Veja, 1997.

MORAES, Fernando Cesar de Carvalho. **Sobre o corpo da criança na escola**: um estudo de caso. Intermeio: Revista do Mestrado em Educação. Campo Grande: MS. vol. 11. n. 22. p. 50-65. 2005.

MOREIRA, W. W. **Corpo presente num olhar panorâmico**. In: _____. (Org.). *Corpopresente, corpo presente*. Campinas: Papyrus, 2012. (Coleção Corpo e Motricidade), Cap. 1, p. 17-36.

_____. **Fenômeno da corporeidade: pensado e corpo vivido**. In: DANTAS, E. H. M. (Org.). *Pensando o corpo e o movimento*. Rio de Janeiro: Shape, 2005. p. 53-60.

NÓBREGA, T. P. da. **Uma fenomenologia do corpo**. Natal: Editora livraria da Física, 2010.

_____. **Agenciamentos do corpo na sociedade contemporânea: uma abordagem estética do conhecimento da educação física**. *Motrivivência*, Santa Catarina, v. 12, n. 16, p. 53-68, mar. 2015.

O EMBUSTE DA FELICIDADE

Silvia Aline Silva Ferreira⁴⁹

Fernando Teixeira Luíz⁵⁰

Lindomar Teixeira Luíz⁵¹

INTRODUÇÃO

Falar sobre felicidade prescindindo aspectos sociais e críticos deste tema, além de ser um grande equívoco, pode ser capciosa, alienante e expressa total despolitização sobre o tema. Muitas narrativas - principalmente aquelas de autoajuda - nesse sentido, prestam o desserviço à crítica social, porque desembocam numa visão conservadora, individualista e reacionária. Não é à toa que esse encaminhamento despolitizado é hegemônico acerca deste assunto, ou seja, no instante em que tal abordagem não faz menção às estruturas socioeconômicas que nos exploram, desumanizam e oprimem, acabam servindo enquanto uma linguagem de ilusão e manipulação: aquilo que é inútil e alienante se reveste como algo sublime e esclarecedor quando, na verdade, alimenta o embuste e cega ainda mais os descontentes.

Por onde discutir a felicidade para a esmagadora maioria do povo brasileiro a partir da nossa *tragédia social*? A lista apresenta-se muito extensa. Nossa desigualdade social tem raízes profundas, a saber, 5% mais ricos tem mais recursos dos 95% restantes (DOWBOR, 2017); aproximadamente 104 milhões de brasileiros auferem R\$ 413,00⁵² por mês, equivalendo, mais ou menos, a metade de 1 salário mínimo; a precarização do mundo do trabalho é uma realidade cruel e está avançando a cada dia (terceirização, uberização do trabalho, retirada de direitos trabalhistas); inúmeros impactos ambientais implicam no bem-estar de muita gente (poluição de

⁴⁹ Doutoranda em Geografia (UNESP). Assistente Social. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2696-0603>

⁵⁰ Pós-doutorado em Literatura Comparada e Identidades Culturais. Doutorado em Literatura e Vida Social (UNESP). Professor (UNESP). CV: <http://lattes.cnpq.br/1299669420624686>

⁵¹ Doutor em Serviço Social (UNESP). Professor (FAI). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2967-5621>

⁵² Esses dados foram divulgados pelo Pnad Contínua (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2019. Contudo, com a Pandemia de Covid-19 agravou ainda mais o referido quadro de pobreza em nossa sociedade.

rios, da atmosfera, mudança de clima, agrotóxicos nos alimentos, grande devastação com enormes queimadas etc.). Nossos serviços médico-hospitalares parecem nunca terem saído da crise; em nossos presídios os direitos humanos são mutilados a cada dia; boa parte da riqueza produzida em nosso país, simplesmente se escoia para fora por inúmeros mecanismos: remessa de lucros das multinacionais, dividendos, royalties etc. somos explorados de maneira cruel pelo capital financeiro, desde as altas taxas de juros até a inacreditável dívida pública, que abocanha metade do orçamento da união, inviabilizando a possível existência de um Estado investidor e comprometido com o bem-estar Social; o racismo, a homofobia, a ateufobia, o machismo e inúmeras outras formas de preconceito fazem vítimas a cada dia que passa. Não podemos esquecer também das ameaças às liberdades democráticas, garantidoras de um espaço público plural, com múltiplos atores e agentes ativos assegurando o protagonismo de todos os setores da sociedade em inúmeras questões acerca dos melhores rumos para a nação. Atrelado a tais liberdades também são cruciais a pluralidade cultural, porque nutre a democracia com vozes dissonantes, visões de mundo diferentes e, sobretudo, contribuem para reforçar positivamente a identidade nacional. Com este *plano de fundo* desenvolveremos o seguinte argumento: quando se fala de felicidade *sem* se pensar estas questões materiais, ligadas à dimensão socioeconômica, ambiental, cultural, democrática etc., a narrativa é falsa, ingênua e *ideológica*. Todos os aspectos que envolvem direta ou indiretamente o contentamento dos indivíduos, chamamos de *aspectos transindividuais da felicidade*. Evidentemente, não vamos contemplar toda essa complexidade nesse neste ensaio, assim, falaremos a seguir de alguns aspectos importantes para o encaminhamento de nossas reflexões.

INDIVIDUALISMO MERITOCRÁTICO E (DES) CONTENTAMENTO

Começamos pelo individualismo. Pertence à ideologia liberal a hipervalorização do individualismo⁵³ como pressuposto fundamental da visão de

⁵³ O individualismo possui várias vertentes e nuances, isto é, ele não é homogêneo. Há sua versão de cunho liberal gestada no universo burguês, passando pela democrática, com Rousseau (1999), até aquela que mutila as individualidades, presentes no seio da cultura de massas, analisadas pela Escola de Frankfurt (Adorno, Horkheimer e Marcuse).

mundo das classes dominantes. Há uma conexão direta entre individualismo e felicidade. Do que se trata? Individualismo é uma visão de mundo em que *sujeito individual* está no centro das decisões e motivações que envolvem a sociedade, bem como sua existência individual em diversas formas. De acordo com a visão individualista, o centro é o indivíduo: ele age, ele pensa, ele investe, ele compra, ele é responsável por tudo. O sucesso e o fracasso são decorrências de suas decisões, escolhas, competência, inteligência, capacidade de se inovar, desta forma, na “concepção individualista significa que primeiro vem o indivíduo (o indivíduo singular, deve-se observar), que tem valor em si mesmo (...) (BOBBIO, 1992, p. 60). A visão predominante da meritocracia procura ressaltar que o sucesso é consequência *somente* do mérito individual, porque o melhor, mais inteligente, mais bem preparado, aberto aos desafios, mais proativo, mais criativo, vence. Tem prestígio, ganha mais, viaja, consome, se veste bem, tem o carro do ano, mora no residencial fechado, vive melhor, vive feliz! Esse discurso não é *totalmente* verdadeiro. É tão óbvio a mentira acerca da meritocracia que não vamos argumentar muito para refutá-la, pois nossa sociedade está atravessada pelo privilégio, seja da classe média⁵⁴, seja da classe rica.

Ademais, o individualismo meritocrático é o cerne do discurso neoliberal, que nega a presença do Estado do bem-estar como agente crucial para se obter justiça social, enfatizando posturas individualistas para se resolver nossas mazelas sociais, vindo desde o assistencialismo, passando pela autoajuda, pelos jogos de azar até as inúmeras narrativas que procuram valorizar o empreendedorismo e toda e qualquer forma de *Self-made man*⁵⁵.

Portanto, é falsa a ideia de só depende do sujeito para a sua realização pessoal, a inexistência de quaisquer privilégios para das classes populares (classe trabalhadora e pobre) não as faz imune à sedução deste discurso ideológico. Não são as *diferenças individuais* que moldam as *diferenças sociais*,

⁵⁴ Segundo o sociólogo Jessé Souza (2016) a classe média possui privilégio ao incorporar capital cultural (conhecimento valorizado pela sociedade), isto ocorre à medida que disponibiliza de tempo para tal incorporação. Esse tempo somente é possível quando ela se exime da feitura de determinadas atividades (por exemplo: manutenção da casa: limpar, cozinhar etc.), que serão realizadas pelas classes populares com remuneração irrisória paga pela classe média ou rica

⁵⁵ *Self-made man* significa alguém que se fez por *seu* esforço, por si próprio, através de *suas* boas qualidades, por *seus* méritos. Tal expressão revela a ideologia da sociedade estadunidense, tão propalada em nossa sociedade, principalmente com o processo de globalização e avanços do neoliberalismo, a partir dos anos de 1990.

mas o contrário, são as *diferenças sociais* que condicionam as *diferenças individuais*. Por mais que as singularidades individuais tenham sua importância, a força maior que acaba pesando expressivamente está na dimensão social, principalmente em nossa sociedade, porque aqui as disparidades sociais chegam às raias do absurdo.

A BANALIZAÇÃO DO DESCONTENTAMENTO

Outro itinerário a ser trilhado para se pensar a felicidade enquanto embuste, contém a banalização do sofrimento ligado à dimensão material. Quem vê um pedreiro no canteiro de obras, um feirante na feira, um lixeiro em seu trabalho, uma empregada doméstica no ponto de ônibus indo ou voltando para casa, os pedintes nos sinais, os borracheiros consertando os pneus, os faxineiros em seu trabalho, as prostitutas pobres esperando clientes, os idosos pobres coletando lixo, os viciados em drogas, os moradores de rua etc. todos eles e muitos outros têm algo em comum: possuem enorme *senso de sofrimento!* *Senso de sofrimento não é consciência de sofrimento*⁵⁶. Quando o sofrimento se vive frequentemente no cotidiano, tem-se um *senso de sofrimento*, que se difere da *consciência do sofrimento*. Começamos com o *senso de sofrimento*. Este diz respeito a *banalização do sofrimento*. Primeiramente usaremos uma metáfora para esclarecer sobre esses termos. É comum, num primeiro momento, quando estamos aprendendo a dirigir um carro, termos de *pensar* antes de realizarmos os procedimentos para tanto, a saber, chave no contato, pé na embreagem, freio de mão etc. O que ocorre quando ficamos condutores habilitados? Entramos no carro e o dirigimos fazendo todos procedimentos necessários, mas de maneira automática, *sem pensar, sem perceber*. É isso que acontece com quem vive em situações de *humilhação, trabalho árduo e poucos rendimentos*, isto é, quem sofre, comumente, não tem uma visão crítica, questionadora, acerca do sofrimento inerente à sua condição de classe. Há um *senso de sofrimento*, nada mais. Quanto mais se sofre, mais banal fica o sofrimento, mais difícil fica se formar a uma visão crítica, cons-

⁵⁶ Esta diferença, *senso de sofrimento* e *consciência de sofrimento*, é diretamente inspirada na visão de Marilena Chauí (2003) quando fala de *senso moral* e *consciência moral*. O primeiro implica num *sentimento* acerca de questões morais, enquanto que o segundo diz respeito uma *avaliação crítica* de nossas ações morais. Diz Chauí: "... a consciência moral não se limita aos sentimentos morais, mas se refere também a avaliação de conduta que nos levam a tomar decisões por nós mesmos, a agir em conformidade com elas e responder por elas perante os outros" (CHAUI, 2003. p. 306)

cienciosa sobre a penúria vivenciada, porque ela é naturalizada, banalizada e, comumente, aceita! Quando se vive em boas condições socioeconômicas e, por alguma razão, tal condição deixa de existir a consciência acerca da penúria é cristalina (*consciência do sofrimento*), podendo ser acompanhada por profunda tristeza, depressão e até suicídio, seja pela vergonha, seja pela consciência que se poderia viver melhor.

Mas não é só isto. O *sensu de sofrimento* vem alimentado pelos meios de comunicação social, quando vetam ao sujeito possibilidades de ele construir uma *consciência crítica do sofrimento*. A cultura de massas ao transmitir valores e ideias das classes dominantes anestesiam o acesso a uma *visão crítica do sofrimento*, simplesmente o banalizam, o naturalizam. A cultura de massas fala da pobreza (ainda que superficialmente), mas não diz quais são suas reais causas! Menciona da corrupção dos políticos, mas fica muda da rapinagem dos bancos com as taxas de juros! Alerta da desigualdade, mas não diz quem ganha com ela! Assinala da inovação tecnológica, da reforma trabalhista e da previdência, mas não as relacionam com a luta de classes! Diz ser plural, mas não apresenta vozes dissonantes! Quando evoca de sofrimento das classes populares, quase sempre a *culpa* é do governo (má gestão, corrupção, burocracia) ou do próprio sujeito pobre, perdulário, mal instruído e folgado (quer receber o bolsa família, mas tem pouca motivação para o trabalho árduo...). Dá a impressão que o sujeito da classe pobre (não apenas dessa classe, é claro) só terá *consciência do sofrimento* quando a cultura de massas lhes disser. Quando os telejornais, os programas populares, as publicidades lhes disserem: “Você que trabalha muito, ganha pouco, é humilhado, não tem voz na sociedade... você sabia que está sofrendo? ... É, preste atenção, você pena, trabalha muito, é humilhado, você sofre muito e isto não é justo! Preste atenção: você sofre, sofre e sofre muito!” A partir desta narrativa, todos *que sentem* que estão sofrendo terão uma *percepção*⁵⁷ diferente deste sofrimento, assim, de um lado, isto é o ponto de partida para a construção da *consciência do sofrimento*, de outro, como dissemos acima, quando ocorre brusca transformação na condição socioeconômica na vida de alguém

⁵⁷ Nossa percepção é alterada quando temos conhecimento ou interesse acerca de algo, ou seja, nem todas as experiências chegam em nossas consciências, uma vez que selecionamos a partir de interesses e conhecimentos algo que consideramos relevante. Essa reflexão foi iniciada por Kant, ao criticar o empirismo de Hume, sendo desenvolvida e aprofundada pela fenomenologia de Husserl.

(vivia-se em boas condições socioeconômicas, porém tal situação não se mantém), aflora a referida consciência.

Chegou onde queríamos. Abordar felicidade sem se falar sobre a *consciência crítica do sofrimento* é uma forma de se impossibilitar sua efetivação ou pelo menos a lutar contra a sua total inexistência. Quando se naturaliza e se banaliza o sofrimento, ele nutre uma visão *falsa* sobre a felicidade: não se questiona ou critica o que dificulta o contentamento e, por conseguinte, produz e reproduz sofrimento, a saber, a opressão, exploração, e humilhação de classe. A visão ideológica da felicidade aparece construída quando *não* se tem uma visão crítica do sofrimento! Ou seja, se tem apenas um *sensu de sofrimento*, nutrindo sua naturalização e banalização.

A INVISIBILIDADE DO DESCONTENTAMENTO: A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

O *sensu de sofrimento* vem também invisibilizado pela *violência simbólica* (BOURDIEU, 1989). A violência simbólica ocorre quando há imposição de valores, crenças e princípios inerentes a determinados grupos dominantes aos outros grupos sociais, que são vítimas. Isto ocorre de tal maneira que o grupo receptor não consegue enxergar “violência” nesta imposição, ou seja, o grupo que é vítima banaliza, naturaliza tais imposições, mas, por ter “dificuldade” em reproduzir e expressar aqueles valores, acaba sofrendo, se envergonhando calado, sem possibilidade de reação, porque para tal grupo (vítima) a exigência desses valores não se configura numa imposição: isto é violência simbólica.

Segundo Bourdieu (1989), esta forma de violência transcorre com a anuência inconsciente da vítima, uma vez que ela não tem clareza que tal situação se configure como algo violento, mas ela sofre. Em outras palavras,

Violência suave que ocorre onde se apresentam encobertas as relações de poder que regem os agentes e a ordem da sociedade global. Nesse sentido, o reconhecimento da legitimidade dos valores produzidos e administrados pela classe dominante (...) (BOURDIEU, 1989. p. 15)

Por exemplo, quando há o casamento de pessoas cuja origem social de cada cônjuge seja diferente. Supomos um vir da classe pobre e outro da classe média. Na classe média, os seus valores se expressam no seu estilo de vida: uso de determinadas roupas, na degustação de certas comidas, no gosto por determinados estilos musicais etc. O que acontece quando se realiza a cerimônia de casamento entre os membros de classes diferentes? É claro que *não são os valores da classe pobre*, com seu estilo de vida que vai predominar na festa de casamento do referido casal de classes distintas. Quem vai impor de modo quase invisível *como e onde* deve ser a festa? Será, obviamente, o membro da classe média: as roupas, o tipo de comida e bebida que vão servir, as músicas que vão tocar, o lugar que vai realizar a festa, a decoração, as cores, o bufê que vai servir etc., quase tudo será voltado para os membros da classe média, em detrimento dos da classe pobre. Inequivocamente, os membros da classe pobre não se sentirão confortáveis com tal imposição, pelo contrário, se sentirão envergonhados: imaginem o *desconforto* na mesa com sua inabilidade com determinados talheres, com determinadas comidas; nas fotos também poderão ficar desconfortáveis em não compartilharem da estética da classe média; a interação com espaço de efetivação da festa, desde os convidados à sua decoração, da estética das roupas à degustação das comidas e bebidas não se sentirão “em casa”, é tudo estranho e diferente de sua realidade!

Ocorre também nas instituições este tipo de violência simbólica. Na educação e no sistema judiciário as evidências são mais gritantes e vamos comentá-las. Porém, se formos aprofundar, ela se faz presente em toda sociedade, ela está atravessada pelo corpo social (no conjunto das instituições) de maneira geral. Frequentemente em nossa sociedade as atividades mais prestigiadas e reconhecidas vem sendo desenvolvidas pelas classes médias⁵⁸ (ou classes altas) e, na escola e no judiciário, para ficarmos em dois exemplos, não seriam diferentes. A escola tende a *reproduzir* os valores das classes médias em detrimento das classes populares, assim, quase sempre há

⁵⁸ Sabemos que, no campo da Educação, várias iniciativas vêm sendo apresentadas para se valorizar as experiências, valores, e toda pluralidade trazida pelos alunos das classes populares, tais como, a ênfase em desenvolver Competências e Habilidades, Avaliação Mediadora etc. Contudo, tais práticas ainda se esbarram no fato de que o universo acadêmico ainda predomina uma visão de mundo das classes com maior poder em termos culturais: classes média e alta.

etnocentrismo efetuado pela classe média em relação às classes populares, nem sempre visível, nem sempre consciente. Diz Bourdieu (1998):

Mas a diversificação oficial (em ramos de ensino) ou oficiosa (em estabelecimentos ou classes escolares sutilmente hierarquizadas, em especial através das línguas vivas) tem também como efeito contribuir para recriar um princípio, particularmente dissimulado, de diferenciação: os alunos “bem nascidos”, que receberam da família um senso perspicaz do investimento... ao contrário, aqueles que são procedentes de famílias mais desprovidas e, em particular, os filhos de imigrantes, muitas vezes são obrigados a se submeter às injunções da instituição escolar [...] E fazem com que o sistema de ensino, amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns (...) (BOURDIEU, 1998, p. 223)

Num certo sentido, há conteúdos curriculares (talvez também as competências e habilidades desenvolvidas na escola...) que se identificam diretamente com a classe média, a saber, as letras e estética de canções utilizadas enquanto recurso didático em sala de aula, o modelo familiar, a linguagem, o estilo de vida não são neutros, estão presentes na classe média. O que se identifica como *brega*, *inadequado*, *ofensivo*, às vezes imoral, é o que está situado na classe popular: funk, linguagem não culta (coloquial, com gírias etc.), tatuagem agressiva, religião não cristã (religiões afro: candomblé, umbanda), roupas diferentes, enfim uma realidade muito diferente daquela inerente a classe média. Onde está a violência simbólica? Ora, a partir desse universo de valores - da classe média -, linguagens, gostos, estilos de vida que as classes populares serão avaliadas pela escola: impõem-lhe algo e eles próprios aceitam tal imposição sem questionamentos, sem resistências, mas, causa *sofrimento*, sentimento de fracasso, impotência, incompetência. Quem melhor do que a escola para dizer quem são os melhores e os piores? Algo muito parecido ocorre nos tribunais de justiça. O pobre, nos tribunais, se sente insignificante, seja pela indumentária formal necessária nesse espaço, seja pela existência de valores totalmente fora do *seu* universo, que está mais próximo das classes médias. Além disto, esta classe ocupa as principais funções nesse campo, o campo jurídico. A violência simbólica é óbvia e a

imposição de valores e regras desse campo às classes pobres se transforma em *sua impotência, sua insignificância*. Nada disso é consciente, mas faz incomodar, faz sofrer: violência simbólica!

Outrossim, há uma violência simbólica de forma mais diluída através dos meios de comunicação social, porque eles acabam oferecendo valores e estilos de vida usualmente nada condizentes com as condições socioeconômicas das classes populares e, em muitos aspectos, das classes médias também, onde o consumismo, estilos de vida, estética do corpo são constantemente padronizados e inacessíveis para a grande maioria. Temos assim, a frustração, a sensação de inferioridade e impotência predominando sem se ter muita consciência de onde vem tal desconforto: violência simbólica!

A VISIBILIDADE DO (DES) CONTENTAMENTO: PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO

Há inúmeras situações em que o preconceito e discriminação social falam diretamente sem intermediários, sem sutilidades, mas é profundamente marcado com o *sofrimento* - principalmente das classes populares – das vítimas e *contentamento* dos algozes. Desta forma, quem efetua algum tipo de discriminação o faz por satisfação, por prazer. Mas notem, não é um prazer sádico de querer ver o outro sofrer, é claro que isso pode ocorrer, mas não é disto que se trata. Sempre quando alguém discrimina o outro, esse alguém se sente *superior* a vítima, jamais se sente um igual. Quando um membro da classe média diz que os pobres, por exemplo, que recebem o bolsa família, são vadios, perdulários, ele se *sente superior, melhor*. Quando se fala *mal dos outros*, indiretamente está se falando *bem de si*. Portanto, a discriminação tem uma dimensão prazerosa neste aspecto: ao *rebaixar* o outro, se enaltece, se valoriza, individual ou através do grupo que se faz parte.

Evidentemente, não podemos limitar *preconceito* apenas a um segmento social, porque ele é universal: todos somos vítimas e algozes. Isso obviamente não quer dizer que eles se equivalem, jamais. Há preconceitos que funcionam como variáveis de exclusão social (o racismo, por exemplo), mutila profundamente a autoestima, causam um dano em inúmeros aspectos

para o sujeito. Portanto, eles são diversos e com impactos diferentes nas vidas das pessoas. Ninguém escapa do preconceito, tem para um “todos os gostos”: racial, social (pobre ou rico), acerca da inteligência precária, que versa sobre o sotaque, estilo de vida, profissão, homofóbico, se o sujeito é gordo ou magro, se é ateu ou religioso, se é feio ou calvo (careca) ... a lista é infinita. Assim, conforme dissemos, a perspectiva preconceituosa é *hierarquizar* visando a sensação de superioridade, sentir-se superior, imaginar-se melhor, isto é, o preconceito somente existe porque alguém se *contenta* com ele, é claro, jamais sendo a própria vítima.

Outrossim, não é insólito que *vítimas* de preconceito, discriminação e todo tipo de rebaixamento social procurem se *identificar* com algozes e, deste modo, eles fazem com os outros da *mesma classe ou grupo social* o que fizeram com ele, é como se dissessem: “não quero mais sofrer sendo vítima, se não posso estancar a agressão contra mim, parto para a agressão contra o outro que é igual a mim, mas ao agredir esse outro, imagino-me não mais como vítima”. Aqui temos inúmeros exemplos de pessoas que compõem minorias (negros, LGBT, pobres etc.) incorporarem e reproduzirem narrativas e práticas daqueles que sempre os exploraram, oprimiram e os discriminaram. Há um episódio do seriado estadunidense “Todo mundo odeia o Cris”, intitulado “Substituto”, sendo bastante elucidativo. O personagem Cris, um garoto negro do subúrbio da cidade de Nova York, no Brooklyn, estuda num colégio onde apenas ele é negro. Sendo ele constantemente vítima de preconceito racial na escola, certo dia ele fica eufórico quando no referido colégio surge um professor negro para lecionar para a sua turma (mesmo em caráter excepcional: professor substituto). Seu contentamento inicial foi imaginar este professor, por ser negro, iria lhe conceder um tratamento mais respeitável, mais acolhedor. No entanto, Cris se decepciona profundamente, pois tal professor expressa condutas ríspidas e desrespeitosas para com ele, ademais, trata de forma amável e acolhedora todos os demais alunos. Este professor (negro) ao maltratar Cris (negro) não desejou se *identificar* com ele (Cris), mas tão somente com quem são agentes ativos em discriminar, sendo as pessoas de raça branca. Em nossa sociedade podemos exemplificar a violência gratuita da polícia em bairros

pobres, onde policiais oriundos de segmentos populares não se *identificam* com as vítimas pelas quais maltratam, pelo contrário, se identificam com os opressores de tal forma a mitigar ou anular imaginariamente a qual o grupo social realmente pertence.

As várias formas de discriminação além de estarem *ligadas* à desigualdade social elas a *alimentam* e contribuem para justificá-la, sendo vantagem para quem não for vítima. O preconceito racial, por exemplo, está profundamente conectado com a dimensão social, uma vez que há uma associação automática de negro à pobreza, violência e marginalidade. Isto é tão evidente que todos aqueles indivíduos que tiverem algum indício de serem de origem social pobre, serão discriminados, tratados como objetos, violentados indo sua dignidade para a lata do lixo. O que acontece, por exemplo, quando um pobre vai num lugar que somente tem gente da classe média ou alta? O que a polícia sempre faz com a classe pobre, na periferia, com o aval da classe média? A classe média morre de medo de ir para a classe popular: será apenas por *status*? (SOUZA, 2016). Jamais. Ela sabe que se estiverem na mesma condição da classe pobre ela não terá dignidade: a polícia entrará na sua casa, o esculachará e agredirá; você será tratado parecendo gado nos péssimos hospitais, nas filas esperando ônibus; é humilhado implorando por migalhas através de empregos precários ou subempregos, que mais se aproximam da escravidão do que nunca: pensem nos motoboys das grandes cidades, na uberização do trabalho, no trabalho intermitente, na terceirização etc. Além disso, a própria discriminação ao mesmo tempo que é gestada pela desigualdade, como o exemplo do racismo, ela *alimenta* a própria desigualdade, porque impede a ascensão de quaisquer *minorias*, implicando diretamente na divisão do poder e da riqueza. Em outras palavras, o preconceito não tem apenas uma dimensão cultural, é uma questão que envolve também a luta de classes. Assim, a luta das mulheres para se garantir direitos, igualdade de gênero, para se “empoderarem-se” no capitalismo é quase que uma ofensa, quem tem poder é o capital: grandes corporações econômicas, latifundiários, banqueiros etc. Não que a luta feminista, das comunidades LGBT, dos negros, dos índios, dos Sem Terra etc. não sejam relevantes, sim são, mas dentro dos limites impostos por

uma sociedade desigual, que ganha com a discriminação: quem é mão de obra barata (mulheres, negros, LGBT, índios etc.) e quem realmente tem acesso ao poder político e econômico? O privilégio da elite econômica só existirá com a exploração e inacessibilidade desta minoria a todos os meios para se conquistar direitos iguais.

É possível que o preconceito possa ser incorporado pela própria vítima de outra forma. No processo de socialização estamos sempre construindo nossas identidades, por isso é muito comum sermos taxados por atributos que nos aprisionam e assim acaba nos “congelando” em torno de certas características, o que, *quase sempre*, nos limita e pode ter consequências nocivas. Um exemplo. Determinado indivíduo diz: “Cresci ouvindo dizer que *sou desorganizado*”. Ora, esse atributo pode ser incorporado de forma tal que o sujeito não procura melhorar ou corrigir tal demérito, ele o concebe com um imperativo absoluto, imutável... Ou seja, ele assevera: “*sou desorganizado, nada muda isso e ponto final*”. A mesma lógica pode ser usada para inúmeros outros “defeitos”. Quando, por exemplo, dizemos a alguém: “Você é teimoso!” “Você é Intolerante!” “Você é egoísta!” “Você é medroso!” etc. Desta forma, todas essas afirmações servem como pretexto para se não abrir possibilidades ou espaço para se mudar: “Sou teimoso, fazer o quê?” Não vou mudar...”; “Sou intolerante, fazer o quê?” Não vou mudar...”; “Sou egoísta, fazer o quê?” Não vou mudar...”... Enfim, as convicções ou crenças de *quem se é e como somos* servem para que *não façamos nada* para tentarmos melhorar. Ou seja, o teimoso, o egoísta, o medroso... ficam aprisionados dentro de estereótipo imposto, o que é danoso para o sujeito e para quem esteja próximo a ele.

De um lado, pode ser cômodo para certas pessoas que não tencionam mudança alguma, servindo de desculpa e autoengano, mas isso tem outras implicações mais complexas. De outro lado, pode ser profundamente danoso porque frequentemente não *somos* o que as *palavras* nos dizem, assim, na verdade, somos complexos, dinâmicos e circunstanciais. “Como uma palavra pode dizer quem somos?” Somente quem estiver convivendo conosco, partilhando de nossos projetos, de nossas atitudes, dos nossos

medos, virtudes, frustrações, crenças etc. podem *discorrer* sobre a gente, mas jamais irá dizer *quem somos* com “rótulos”, é como se palavras simplificassem a complexidade de alguém. Se dissermos, por exemplo: Você é chato! Você é bom professor! É claro, que ninguém é somente chato ou somente bom professor. O sujeito se comporta chato comigo, mas nem sempre o é com outras pessoas, ele não somente será chato, tendo inúmeras outras virtudes e vícios, assim será com o *bom professor*, agindo enquanto péssimo pai, regular marido, insuportável vizinho e assim por diante.

A reflexão estender-se-á para a existência dos preconceitos. Quando, por exemplo, o sujeito é estereotipado por gay, lésbica, judeu, ateu, negro, de esquerda, de direita etc. tem-se uma visão tacanha e pobre a seu respeito. O sujeito não se limita ao referido estereótipo (gay, lésbica etc), isto é, são seres humanos muito mais complexos (são filhos, filhas, pais, profissionais, amigos etc.). Além disto, eles não são *iguais*, pois o fulcro de todo tipo de preconceito envolve a homogeneização daquilo que é sempre diferente. Se dissermos os gays são assim..., as lésbicas são assim..., os ateus são assim..., isto desembocará em *preconceito*, porque *ninguém é igual a ninguém*. Por fim, o que é pior, o sujeito pode *realmente* acreditar no estereótipo, o que não é insólito ocorrer, haja vista que se a sociedade cria e reforça certos preconceitos, assim, as vítimas dificilmente incorporarão algo diferente do que a concepção estereotipada que é imposta pela sociedade. Imaginem a dificuldade de autoestima, por exemplo, do negro numa sociedade racista: tudo que simboliza poder, vitória, inteligência, elegância, beleza... está associado, direta ou indiretamente, ao indivíduo branco e vice-versa. Aqui está a importância da afirmação da identidade do negro, da negritude, porque resgata o que o racismo procura confiscar, que é sua valorização, reconhecimento, sua autoestima de ser negro. Enfim, a palavra simplifica e homogeneiza, duplo erro.

O CONSUMISMO E O (DES)CONTENTAMENTO

Há outro itinerário para refletirmos sobre o *embuste da felicidade*: suas implicações na sociedade de consumo. Para desenvolvermos melhor esta

questão, vamos dividir em dois aspectos. Há questões, de um lado, ligadas diretamente à sociedade de consumo, que expressam consequências inequívocas do embuste da felicidade, de outro, há outras não tão visíveis, porém tão importantes quanto as primeiras, as mais evidentes.

Começamos pelos aspectos mais explícitos da sociedade de consumo: felicidade é consumir bens e serviços. Antes de mais nada é preciso separar consumo de consumismo. Ninguém vive sem o consumo: alimento, roupas, medicamentos, água etc. Consumo é algo que se difere do consumismo: “A ‘síndrome consumista’ envolve velocidade, excesso e desperdício” (BAUMAN, 2008, p. 111). Não é novidade para ninguém que em nossa sociedade o eixo predominante (social, econômico e cultural) é o consumismo, seja em razão dos interesses mercadológicos capitalistas, seja para satisfazer inúmeras motivações subjetivas de quem compra algo. O consumismo se configura numa cultura e nesse sentido transcende o ato de adquirir e fruir bens e serviços. Consumismo é um *estilo de vida* em que o conforto e o exibicionismo estão presentes de forma contundente. Consumismo é possuir uma *identidade* com atributos valorizados, a saber, superioridade, beleza, poder, bom gosto e reconhecimento. Consumismo é hedonismo puro onde só o *prazer* vale a pena, seja no ato de comprar, seja na fruição da compra.

A associação entre consumismo e felicidade é automática, uma vez que os produtos e serviços visam proporcionar, como dissemos, mais prazer, contentamento, sensação de poder, superioridade, beleza, compensação, segurança, identidade de classe e reconhecimento. As propagandas explicitam o vínculo entre felicidade e consumismo de forma transparente, porque sempre se exhibe determinado produto ou serviço num contexto em que há pessoas sorridentes, bonitas, satisfeitas, seguras, poderosas, inteligentes. Assim, o produto ou serviço comercializável logo virá associado ao contexto onde há pessoas com os adjetivos supracitados (bonitas, satisfeitas, alegres etc). Pois bem, aqui começa o engodo, o embuste da felicidade. Ou seja, argumentaremos que a “felicidade” do consumismo funcionaria *quase sempre* enquanto uma ilusão, tornando invisível o descontentamento de muita gente.

Iniciamos com uma constatação elementar, a saber, nem todos os membros da sociedade têm efetivas condições econômicas de terem acesso pleno ao universo do consumismo, porque o ganho salarial da maioria do povo é tão irrisório e comumente não cobre gastos com a sobrevivência material de forma digna. Assim, o que era “sonho de consumo” – literalmente falando - se transforma em frustração, pois sua realização é cada vez mais distante, mas a motivação para o consumismo é mais intensa e agressiva em função dos apelos advindos dos meios de comunicação social, por óbvias razões mercadológicas, mas também porque se apropriou das subjetividades.

Outra constatação para elucidar a falácia do consumismo, enquanto embuste da felicidade, revela angústias, frustrações e ansiedades presentes de forma avassaladora no mundo contemporâneo. Desenvolvemos, a seguir, com mais detalhes estes argumentos dividindo-os em *três partes*.

Primeiro, é patente a exibição inerente ao consumismo, que aparenta contentamento. Na verdade, é habitualmente, o seu contrário. Ou seja, quando se exagera na ostentação do obtido *quase sempre* denota exatamente o seu oposto. Assim, se por meio da exibição consumista procura-se convencer o outro da existência de determinado atributo, *o tiro pode sair pela culatra*. O inconsciente falaria mais alto: exibindo-se algo *visível*, mas a revelar algo *invisível*. O carro *maior* e mais *potente*, pode revelar insignificância e impotência (inclusive sexual!); a casa mais luxuosa e cara, tenta revelar que se é tão “superior” e “valorizado” quanto o imóvel adquirido; as situações prazerosas em luxuosas e pomposas festas, procura “colar” tais situações aos protagonistas. Enfim, a necessidade de se evidenciar que se é feliz, superior, melhor, poderoso, sereno, belo etc por meio dos bens de consumo, pode dizer o contrário, ora, quem realmente se sente com tais atributos não necessariamente precisa exibi-los. Desta forma, somente quem é inseguro precisa se autoafirmar constantemente, convencer, fazer de tudo para os outros acreditarem em algo que nem o próprio sujeito exibido acredita, mas finge acreditar.

Segundo, vivemos numa sociedade onde a insegurança passou a ser a regra, uma vez que poucas coisas nos proporcionam proteção e certeza. O

porvir *frequentemente* virou algo assustador e incerto. Assim, a característica mais singular de nossa sociedade contemporânea é que tememos o futuro, ele deixou de ser alvissareiro, pelo contrário, ele nos causa temor, angústia. Nesta linha, o exemplo mais patente vem do mundo do trabalho. Antes tínhamos condições de planejar, vislumbrar projetos futuros no instante que poderíamos trabalhar, mesmo que em atividades com poucos recursos. Pois bem, a precarização do trabalho (terceirização, uberização, informalidade etc.) e o desemprego passaram ser algo muito frequente, muito temeroso! Afora, é claro, inúmeras outras dificuldades (pobreza, desigualdade social, conflitos diversos, perdas etc.), estamos muito mais ansiosos, angustiados e, sendo assim, qual o remédio mais próximo para mitigar tal desconforto? Evidentemente que há vários, desde os medicamentos (no sentido literal...) psicotrópicos até o conforto alimentado pela crença religiosa. Contudo, o mecanismo que se ressalta para aplacar a referida ansiedade e angústia está no consumismo. Ele é a outra face de nosso desconforto. Ou seja, a própria sociedade constrói vários descontentamentos, como o que ocorre com o mundo do trabalho, mas cria também mecanismos para amenizar ou fugir desses infortúnios. Nossa insatisfação cotidiana precisa de tratamento, e aquele mais difundido e recomendado, ainda que de forma subjacente, é a aquisição de bens e serviços (consumismo). Mais ansiedade, mais compras. Ademais, esses desconfortos psíquicos - ansiedade e angústia - nos deixam muito mais vulneráveis à sedução do consumismo. É como se ficássemos mais suscetíveis para o consumismo com nossa fragilidade emocional. Ora, quando estamos mais seguros e serenos, pensamos melhor, agimos com mais capacidade de reflexão, assim, podemos equacionar de forma mais conscienciosa nossas ações e comportamentos, mas quando somos tomados por emoções (ansiedade, angústia...) que ocupam muito nossa mente, *quase sempre* somos movidos a fazer o que não fazíamos sem a presença marcante desses sentimentos.

Terceiro, nosso vazio existencial é também algo que pode contribuir muito para buscarmos no consumismo um alento, pois preenchemos o supracitado vazio com objetos e serviços prometedores de “satisfação” existencial. (FERRY, 2012). Ou seja, como lidamos com o sentido da

vida? Com o envelhecimento? Com as dores de amor? Com as perdas de entes? etc. Há vários mecanismos que podem aplacar ou mitigar estas dores existenciais, os dois principais são: alta cultura⁵⁹ e religião. Por um lado, à medida que preenchemos nossa alma com produção e fruição de arte (música, teatro, dança, pintura...) filosofia, ciência (alta cultura), fornece-nos conteúdos que tapam a lacuna das dores de existência (se não totalmente, pelo menos parcialmente), por outro, a religião em épocas pretéritas também *cumpria muito* mais esse papel⁶⁰, pois “outrora eram garantidos a homens e mulheres por rezas, confissão, comunhão e sermões do pároco” (LLOSA, 2012, p. 38). Porém, hoje ela não consegue ter a força que tinha no passado (ainda que ela esteja muito presente na vida das pessoas), ela deixou de ser o centro existencial para a muitas pessoas, isto é, suas respostas parecem que não satisfazem mais como no passado, assim, o *sentido da vida, da doença, do sofrimento* etc apresentados pela religião, *pouco* satisfazem, *pouco* respondem. Onde e como lidar com essas dores da vida? Como dissemos acima, de várias formas, entretanto há dois grandes subterfúgios: entretenimento e consumismo. No fundo, não há uma rigorosa separação entre ambos, pelo contrário, eles se articulam profundamente.

O consumismo, transcende o ato de efetuar a compra de um bem ou serviço. Há uma cultura de consumo que estrutura o estilo de vida de muita gente. A resolução de infinitos problemas do cotidiano passa por uma relação mercadológica consumista (contempla o excesso e o supérfluo), parece que vivemos a “era do boleto”. Alguns exemplos. A estética da casa e do carro, o excesso de livros da escola dos filhos, a aquisição frequente de aparelhos celular (com mais inovação tecnológica e novo design) etc. Sem muita consciência, somos consumistas *dentro e fora* de casa: nas lojas, no shopping, nos hipermercados, nos camelôs, nos salões de beleza, nas farmácias etc. Ora, um turbilhão de coisas que compramos *nem sempre*

⁵⁹ O escritor Llosa (2012) lembra que a alta cultura apresenta respostas para as questões existenciais porque “enfrenta os problemas e não foge deles, que tenta dar respostas sérias e não lúdicas, aos grandes enigmas, aos conflitos que cercam a existência humana” (LLOSA, 2012, p. 38)

⁶⁰ É possível que a religião ainda cumpra esse papel de aplacar as dores existenciais, principalmente para os segmentos empobrecidos da sociedade (desprovidos de acesso ao consumismo) e ou àqueles que ainda cultuam o fervor religioso.

precisamos, *nem sempre* utilizamos. Chega a ser patético, por exemplo, alguém assinar TV para com 100 canais: impossível o sujeito assistir 1% desse montante! Para voltarmos ao ponto de partida: qual é a relação do consumismo com as questões existenciais? Há fundamentalmente duas. *Primeiro*, essa dinâmica do consumismo ocupa boa parte de nossas vidas: somos motivados a trabalhar intensamente, entre outras razões, para termos acesso aos bens e serviços, quase sempre, supérfluos e muito caros. Ademais, fruímos com todo tipo de entretenimento boa parte do tempo de nossas vidas. Mas vejam, não é qualquer tipo de lazer ou diversão: habitualmente o entretenimento tem a ver com o consumismo ou procura estimulá-lo. *Segundo*, o vazio existencial deixado pela religião, para muita gente, como vimos, vem sendo preenchido com a prática do consumismo, é como se fosse uma forma de fuga ou subterfugio às questões difíceis acerca da existência. Desta forma, ficamos mais suscetíveis aos diversos apelos em favor do consumismo. Nosso vazio existencial é a vulnerabilidade para a “ocupação” do consumismo. Nesse sentido, Ferry (2012), evocando Marcuse, acerca do supracitado mecanismo que viabiliza o consumismo denominando-o de *sublimação repressiva*. Em suas palavras:

(...) quanto mais possuímos valores culturais, morais e espirituais fortes e estáveis – o que os psicanalistas, desde Freud, chamam de “sublimação” - mais temos uma “rica vida interior”, menos nos submetemos à logicada crise de abstinência do vício que nos impele sempre e irresistivelmente ao consumo desenfreado. A dessublimação ligada ao fortalecimento da sociedade individualista, hedonista, e lúdica, que favorece necessariamente a economia capitalista, produz atitudes consumistas... (FERRY, 2012, p. 21)

O consumismo pode contribuir para acentuar conflitos, seja num plano individual, seja numa dimensão classista. Como? Quando a motivação do indivíduo invade o desejo de consumismo e ele não tem recursos suficientes para tal realização, este pode vir a efetuar práticas antiéticas, ilícitas, criminosas e violentas com vistas à concretização de seus objetivos. O tráfico

de drogas e a grande criminalidade dos grandes centros - entre outras coisas - tem a ver com o desejo de se ter acesso as maravilhas confeccionadas pela sociedade capitalista, pela recusa em se aceitar baixos salários ou o subemprego, que não é apenas motivada pela dificuldade de se garantir o mínimo para a sobrevivência material. Nessa linha, a classe alta não estaria isenta do processo, uma vez que constantemente ela participa de inúmeros procedimentos visando o seu sucesso independente dos meios éticos para consegui-lo, parece que quanto mais prosperidade menor a possibilidade adequá-lo a práticas em sintonia com a ética. Exemplos temos aos montes em nossa sociedade capitalista. Exploração da força de trabalho (Mais-valia); juros escorchantes dos bancos cobrados aos tomadores de crédito; utilização da violência no campo em favor de latifúndios rurais etc.

A elite rica consumista de nosso país sequestra quaisquer possibilidades de se construir uma nação com um mínimo de dignidade para todos, pois sua sanha para acumular - visando consumir - riqueza é sua grande marca, pois, como dissemos, os 5% desse grupo têm mais riqueza perante os 95% restantes (DOWBOR, 2017). Essa concentração de renda não vem sendo causada pelo consumismo, mas ele contribui muito para a sua manutenção, porque a máxima da sociedade capitalista ainda prevalece: “ser é ter”. Paradoxalmente essa classe não faz desse consumismo algo em benefício da maioria. Ela compra, consome o que se tem de mais caro e luxuoso na sociedade, porém ela *acumula* mais do que *ganha*, ou seja, auferi tantos recursos que consegue consumir apenas valores irrisórios do seu patrimônio, ela *imobiliza riqueza*, não ajuda na dinâmica econômica⁶¹ da sociedade, isto é, acumula, acumula e acumula: aplicação financeira improdutiva; transferência de recursos em paraísos fiscais; ampliação desmesurada de bens caríssimos, a saber, embarcação de luxo, helicóptero, avião, jet-ski (que não pagam 1 centavo de IPVA!); inúmeras propriedades rurais,

⁶¹ Diferentemente de setores da classe média e alta, as classes trabalhadoras e pobres são cruciais para o desenvolvimento econômico da sociedade, pois estas ao se apropriarem de alguns recursos econômicos aquecem o mercado indo às compras: alimento, roupas, calçados etc., enquanto nas classes mais favorecidas isto não ocorre com tanta intensidade, uma vez que elas já possuem muito mais bens em razão de terem mais recursos e compõem uma parcela ínfima da sociedade. Em outras palavras, a melhor política econômica, entre outras coisas, do país é aquela que dá acesso as camadas populares ao consumo (DOWBOR, 2017).

urbanas... Quando essa elite se exhibe nos meios de comunicação social ou redes sociais elas são invejadas, idolatradas e tidas como “exemplos” para a sociedade, é como se elas realmente merecessem sua riqueza, pois sua “garra”, “inteligência” e “dedicação” foram os percussores de seu êxito, nada mais falacioso!. Todo luxo, pomba, poder, arrogância, acúmulo de riqueza etc. da classe rica é algo que esconde a exploração, torna invisível a opressão à maioria do povo, tudo é lindo, luxuoso, sofisticado, inovador, mas a custas do sacrifício da grande maioria, que não enxerga a riqueza dos ricos como fruto do seu trabalho (das classes populares e classe média), só enxerga os impostos subtraídos pelo Estado, santa ingenuidade. A riqueza dessa elite vem do povo. Isso tudo é escondido, fica invisível: embuste da felicidade. Como? Ora, a felicidade está associada ao acesso aos bens, a riqueza, mas essa “felicidade” dos ricos é penúria do restante da população, *a maior infelicidade da riqueza é que ela se felicita com a pobreza*

O consumismo tem outra dimensão para se refletir, isto é, com ele altera-se radicalmente as prioridades para as classes sociais. Assim, o supérfluo às vezes é muito mais valorizado do que algo que realmente faz diferença positiva na vida das pessoas. Ou seja, bens e serviços voltados para melhoria da qualidade de vida das pessoas (serviços de educação, saúde, transporte coletivo, moradia etc) nem sempre é enaltecido na mesma proporção se comparado a algo supérfluo. Neste aspecto, não há classe social que não seja vítima, pois o consumismo se configura numa cultura capciosa, pujante e universal, sua sedução é patente e onipresente. Deveria nos causar surpresa quando vissemos anúncios publicitários onde os preços dos produtos são elevadíssimos para o padrão econômico da maioria. Por exemplo, um aparelho de telefone celular cujo preço é R\$ 3.500,00 (surreal, quando a maioria ganha salário mínimo!) ser anunciado em canal televisivo aberto, onde a maioria pobre tem acesso, revelando que independe do salário que se ganha, procura-se adquirir tal bem. Nas palavras de Buarque (1994):

O maior entrave à erradicação da pobreza está no fato de o brasileiro deseja ser rico antes mesmo de deixar de ser pobre. Deseja mais um carro para cada um do que

educação para todas as crianças e saúde para todas as famílias. Prefere viadutos a saneamento”

“Criou-se na população um padrão de sonhos: alto consumo, em vez do atendimento das necessidades essenciais. Isto formou um imaginário que decide as eleições públicas, que orienta a economia e que na busca do aumento da riqueza, torna-se incapaz de reduzir a pobreza (BUARQUE, 1994, p. 34)

Não é insólito sabermos que muitas pessoas vivem em situações socioeconômicas sem um mínimo de dignidade, convivendo com moradias precárias, alimentação insuficiente, às vezes desdentadas etc., mas portadoras de aparelhos eletrônicos de elevados preços, aludindo ao celular citado anteriormente. Interessante notar também, algo muito comum: o sujeito de classes populares não se *identifica* como membro dessa classe (classes populares) em razão de obter tal bem de consumo, deste modo, sua consciência de classe é engolida pela ilusão de *não pertencer* ao que grupo que *realmente* faz parte. Pensa que o objeto de consumo lhe “salvou” da condição de classe subalterna. Nessa linha, Marcuse (1982) dizia que os produtos e serviços consumidos pelos indivíduos não lhes proporcionaria alienação (estranhamento), como assevera o pensamento marxista com a teoria do fetichismo da mercadoria⁶², pelo contrário, gestaria intenso e profundo *reconhecimento* (identificação) dos consumidores nos objetos de consumo, ou seja, sua identidade estava “colada” aos produtos serviços pelos quais consomem. Contudo, se projeta enquanto uma identidade postiça, falsa e, por conseguinte alienante: *o sujeito pobre (não somente o pobre, é claro!), por exemplo, é possuidor de um aparelho de celular de última geração, nada muda sua condição de classe!* Em outras palavras, sua consciência de classe, isto é, a clareza de pertencer a determinado segmento social menos favorecido é obliterada pela ilusão de possuir determinados bens de consumo, é como se ele acreditasse que não mais é pertencer a classe pobre no instante que

⁶² O fetiche da mercadoria se refere, segundo Marx, a processos em que o caráter social da produção do valor das mercadorias se torna invisível, isto ocorre em função da própria forma de funcionamento da sociedade capitalista, ou seja, as mercadorias aparentemente teriam “vida própria” seriam fetichizadas.

se transforma em consumidor de determinados bens de consumo. Assim, sua identificação com a classe média é quase automática, seja em estilos de vida, seja em posturas políticas em sintonia com a visão de mundo de grupos sociais, a quem efetivamente o sujeito pobre não pertence.

Façamos, porém, uma ressalva importante. Jamais queremos dizer que o consumismo é o causador de vida precária (ou que as classes populares não podem ter acesso a inovações tecnológicas, que seria uma visão elitista...), nada disso, só estamos afirmando que a lógica do consumismo ter fizado e ganhou a subjetividade do indivíduo, “orientando-lhe” o *que* comprar e *como* viver. Entretanto, esse “o que” comprar e “como” viver lhe promete mais do que pode lhe fornecer. Assim, a satisfação oriunda da aquisição de tais produtos ou estilos de vida e ele associado, obviamente não alteraria absolutamente nada na sua existência, continuando pobre, humilhado, explorado, sem dignidade e oprimido! Ademais, o consumismo tem uma característica muito parecida com uma droga, lícita ou ilícita; proporcionando a euforia, um certo bem-estar subjetivo, mas com pouca durabilidade; por isso, a dose tem de ser aumentada constantemente, o prazer do consumo está estruturado na permanente insatisfação, parecendo uma droga, em que se desenvolve a tolerância, ou seja, para se ter o mesmo efeito deve-se aumentar frequentemente a quantidade da substância. Qualquer pessoa sabe que o efeito da euforia dura muito pouco, satisfaz cada vez menos, exigindo-se *novas* doses, *novas* compras, *novas* decepções (FERRY, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente ensaio problematiza alguns atributos daquilo que chamamos *aspectos transindividuais da felicidade*. A ausência desses aspectos incorre num discurso fantasioso acerca da felicidade: embuste da felicidade. Existe um paradoxo dialético concernente ao referido contentamento embusteiro: em todos os *aspectos transindividuais da felicidade* - apresentados neste ensaio - há ambivalência que habitualmente se expressa de forma tácita. Ao abordarmos o *individualismo meritocrático* ficou patente a referida ambivalência, pois toda *satisfação* de grupos sociais privilegiados invisibiliza o descontentamento de

outros grupos sociais que não têm as mesmas oportunidades para obterem êxito, principalmente do ponto de vista laboral.

Quando refletimos acerca da *banalização do descontentamento* a presença da ambiguidade é inequívoca, isto é, o *senso de sofrimento* ocupa mais a consciência dos indivíduos do que a *consciência do sofrimento*. Assim, o *senso de sofrimento* chancela ainda mais a ausência do *contentamento*, no instante em que se anulam posturas mais críticas sobre o próprio sofrimento.

Quanto à *violência simbólica* prescinde argumentos para evidenciarmos a contradição dialética: o reconhecimento de determinados grupos sociais é efetivado ao se impor seus valores e visão de mundo, porém, à custa de insatisfação daqueles segmentos sociais oprimidos que, mesmo com sua anuência, vivenciam situações de desconforto.

O *preconceito e a discriminação* também evidenciam o caráter contraditório dessas práticas na vida social, porque só existe vítima se o algoz se *contenta* de alguma forma, seja direta, seja indiretamente. Ademais, muitas formas de preconceito reforçam ainda mais as desigualdades sociais, que *também* somente existem em razão de favorecerem aqueles não são vítimas de determinadas formas de preconceito e discriminação. Contudo, por mais paradoxal que seja, é muito comum as próprias vítimas incorporarem e reproduzirem aquilo que lhes faz mal: o exemplo mais evidente é a identificação da vítima com o agressor.

Refletimos também acerca do paradoxo dialético atinente ao *consumismo*, porque a “felicidade” externada na aquisição de bens e serviços revela exatamente o seu oposto, visto que o exibicionismo consumista é muito mais “aparentar contentamento” do que o contrário. Outrossim, nossa insegurança e angústia pode estar por trás do consumismo. Além disso, nem todos têm efetivo acesso aos bens e serviços, uma vez que apenas 1/3 dos membros da nossa sociedade se encontra em plenas condições socioeconômicas para a efetivação do consumismo. Nessa linha, o que parece *somente* atrelado à felicidade, não se torna realidade para a *maioria* da população desprovida de recursos econômicos. Porém, também nas classes populares, ainda que os rendimentos sejam parcos, não é insólito tais grupos sociais priorizarem o

supérfluo em detrimento de bens de maior necessidade. Enfim, todos esses aspectos ligados à felicidade, elencados no transcorrer de nossa reflexão, ficam opacos no instante em que a análise prescinde duma postura crítica, viabilizando narrativas pouco esclarecedoras (a literatura de autoajuda é o exemplo mais evidente), onde frequentemente distorcem e falsificam determinadas realidades sociais: embuste da felicidade.

REFERÊNCIAS

- BAUMAM, Zygmunt. **Vida para o consumo: a transformação das pessoas em mercadorias**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.
- _____. **Modernidade líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 2ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998, v. único.
- _____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BUARQUE, Cristovam. **A Revolução nas Prioridades**. São Paulo: paz e Terra, 1994.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2003.
- DOWBOR, Ladislau. **A era do capital improdutivo**. São Paulo: Autonomia Literária, 2017.
- FERRY, Luc. **A revolução do amor**. Tradução: Vera Lucia dos Reis. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- LLOSA, Mario Vargas. **A civilização do espetáculo**. Tradução: Ivone Benedeti. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial**. RJ: Zahar, 1982.
- SOUZA, Jessé. **A radiografia do golpe**. Rio de Janeiro: Leya, 2016.

ANÁLISIS PARTICIPATIVO DE LA PRESENCIA DE GLIFOSATO A TRAVÉS DE BIOENSAYOS DE TOXICIDAD EN CUATRO VEREDAS DEL MUNICIPIO DE CALAMAR, GUAVIARE (COLOMBIA)

Joan Gabriel Perdomo Vásquez⁶³
Sergio Camilo Rojas Cortes⁶⁴
Cristian C. Cartagena-Ospina⁶⁵
Lina Marcela Meneses Cabrera⁶⁶
Raquel Judith Contreras Fontecha⁶⁷
Luz Amparo Cuellar Romero⁶⁸
Milcíades Cifuentes Retavisca⁶⁹
Bernardo Alberto Sánchez Sánchez⁷⁰

INTRODUCCIÓN

Este ensayo científico⁷¹ tiene como objetivo presentar los resultados de un ejercicio investigativo participativo llevado a cabo en febrero de 2023, con comunidades rurales del municipio de Calamar, departamento del Guaviare, Colombia, entre la Fundación Yunka Wasi y la Pastoral Social. Se indaga sobre la presencia de glifosato en fuentes hídricas.

Compartimos como principios de conocimiento la vivencia, el compromiso, la participación, el empoderamiento y el alcance de los cambios

⁶³ Ingeniero Agrónomo. Fundación Yunka Wasi. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4471-7513>

⁶⁴ Profesional en Estudios Políticos y Resolución de Conflictos. Fundación Yunka Wasi.
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-3644-5552>

⁶⁵ Sociólogo. Fundación Yunka Wasi. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4594-9434>

⁶⁶ Magíster en Desarrollo Territorial de América Latina y el Caribe. Pastoral Social - Caritas Colombia.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9040-728X>

⁶⁷ Campesina. Junta de Acción Comunal Vereda Brisas de Itilla.

⁶⁸ Campesina. Junta de Acción Comunal Vereda La Ceiba.

⁶⁹ Campesino. Junta de Acción Comunal vereda Primavera Baja.

⁷⁰ Campesino. Junta de Acción comunal vereda Caño Caribe.

⁷¹ Esta investigación fue realizada conjuntamente por la Fundación Yunka Wasi, La Pastoral social - Guaviare, Cáritas Guaviare, y el Secretariado Nacional de la Pastoral social, bajo el Programa Global de las Comunidades de nuestra América Latina, financiado con recursos del Ministerio de Cooperación Alemana.

significativos en la comunidad (Castellano & Hinestroza, 2017). De esta manera resaltamos las voces de la comunidad, sus experiencias y apuestas colectivas como fuentes de conocimiento en el proceso de investigación y como aporte para las soluciones de los problemas locales. Por ello se sustenta en el enfoque de la Investigación Acción Participativa (IAP), la cual involucra a las comunidades en la creación de conocimiento, así como también a partir de la técnica simplificada de los bioensayos o biotesis de toxicidad, de fácil acogida en contextos locales.

En este caso se enfoca en una problemática global como lo es el uso de agrotóxicos, en la zona rural del municipio de Calamar, territorio sometido a fumigación aérea desde 1994 como parte de la política antidrogas (Murcia, n.d.) y además por el uso generalizado del herbicida en la agricultura. Ante esta constante exposición al glifosato, nos preguntamos por su acumulación en las fuentes hídricas, sus posibles concentraciones, y sus efectos para la calidad del agua.

DESARROLLO

Colombia es uno de los 17 países megadiversos, allí existen 98 tipos de ecosistemas (Ideam, 2017). La región Amazónica es una de las seis regiones naturales del país. Se ubica al sur y abarca los departamentos del Amazonas, Caquetá, Guainía, Guaviare, Putumayo, Vaupés y Vichada. Esta zona se caracteriza por sus tierras bajas de pluviselva, es decir de densa vegetación con un clima tropical húmedo. Por su parte, la región amazónica alberga una gran biodiversidad resultado de procesos evolutivos que involucran áreas del Escudo Guayanés, la cuenca amazónica y parte del piedemonte andino. Allí también se encuentra el mayor número de grupos y lenguas indígenas del país: aproximadamente 40 lenguas con diferentes formas de relación hacia el entorno (Urquijo, n.d.).

Guaviare hace parte de los siete departamentos que conforman la Amazonía colombiana. También ha sido afectado por la tala indiscriminada de selva, hatos ganaderos, la destrucción de la cobertura vegetal y el acaparamiento de tierras. Durante las últimas décadas ha sido uno de los

departamentos con más hectáreas de cultivo de coca. En 2021 fueron cerca de 204.000 hectáreas sembradas en coca en Colombia, y Guaviare-Meta es la quinta región con mayor número de hectáreas cultivadas (UNODC, 2021, p. 13). En Guaviare, entre 1994 y 2015 fueron fumigadas más de 334.000 hectáreas equivalente al 17,6% del total nacional; solamente en el municipio Calamar alrededor de 41.000 hectáreas fueron fumigadas (Murcia, n.d.).

Este es el contexto Calamar⁷², el municipio no cuenta con suministro de agua potable⁷³ ni con estudios acerca de la calidad del agua que consume su población. La mayor exposición de la población de Calamar a los agrotóxicos ha sido por medio de la aspersión aérea con glifosato para erradicar cultivos de coca, que empezó en Guaviare en 1994 y terminó según versiones oficiales en el 2015 (Murcia, n.d.); sin embargo, durante la investigación las comunidades afirmaron que la fumigación continuó por medio de la aplicación directa por parte del Ejército.

La fumigación aérea con glifosato comenzó en Colombia en la década de los 80 del siglo pasado y en 1994 obtuvo un marco reglamentario. Casi inmediatamente comenzaron las protestas y las quejas por los impactos de esta fumigación. Daños al modo de vida de comunidades rurales, a los cultivos de pancoger, contaminación de aguas, afectación a peces y afecciones a la salud humana. Las organizaciones sociales han reportado en todo el país enfermedades oculares, dérmicas, respiratorias y digestivas en personas expuestas a la mezcla del producto aplicada por el Estado. El caso fatal de la señora Yaneth Valderrama en el municipio de Solita, Caquetá es emblemático (Ospina, 2022), pues Colombia fue sentenciado por la corte interamericana de derechos humanos por fumigar con glifosato a la señora, inducir al aborto y posterior muerte.

⁷² Este municipio tiene una extensión de 1.355.987 hectáreas. Bañan sus suelos las aguas del río Unilla e Itilla que luego forman el Vaupés, además de numerosos caños y corrientes de caudal variable, de acuerdo con la época del año. El censo nacional de población de 2018 arrojó una población de 8.648 habitantes, (Faltando el censo de 14 veredas por motivos de seguridad). Información tomada del Plan de desarrollo 2020-2023 'JUNTOS POR CALAMAR- CONSTRUYENDO EL DESARROLLO COMUNITARIO' (Concejo Municipal Calamar-Guaviare, 2020).

⁷³ De acuerdo con el informe de Indicadores Para Control Social 2021, la zona rural no cuenta con el suministro de agua potable ni se cuenta con estudios de calidad de agua (UNIDAD DE SERVICIOS PÚBLICOS DE CALAMAR, 2021).

Aunque en Calamar no se ha confirmado ninguna demanda contra el Estado por estos hechos, los efectos en la salud de los pobladores son varios, como evidencia el reporte periodístico *Los hijos del glifosato* (Murcia, n.d.). Entre 1994 y 2015 también aumentó la cantidad de bebés nacidos con malformaciones y en condición de discapacidad. Los médicos les decían a estas madres que era el glifosato probablemente la causa, pero ante la escasez de estudios ellas continúan aún sin certezas, aunque acarreando las consecuencias. Por ello resulta importante para las comunidades monitorear la presencia y los efectos adversos del glifosato, muchos de los cuales pueden encontrarse referidos en la ‘Antología Toxicológica del Glifosato +1000’ (Martín, 2020), o en la creciente investigación sobre sus efectos a la salud, la concentración en el ambiente, la presencia en el cuerpo humano y sus efectos en la salud, más intensa desde que en 2015 la OMS acogiera la caracterización del IARC sobre el glifosato ‘con suficiente evidencia como posible carcinógeno’ (IARC, 2017). A pesar de la controversia que supone la evidencia (Pol, Figueiredo, Hupffer, 2021), la explicación bioquímica de su funcionamiento y efectos es cada vez mayor (Weisenburger, 2021; Van Bruggen, 2018)⁷⁴.

El uso de los defoliantes sintéticos como estrategia de guerra se implementó por primera vez en la Segunda Guerra Mundial por los ingleses en cultivos de patatas de los alemanes. Durante la guerra de Vietnam también fueron usados para diezmar la selva, los cultivos de arroz y de esta manera combatir al Vietcom. Esta tecnología pasaría luego a ser usada en la agroindustria, promovida por la ‘Revolución Verde’ desde universidades, e institutos de investigación, y llevada a las comunidades por extensionistas rurales, quienes promovieron su uso desconociendo otras formas de producir existentes, viables y que aún persisten (Pinheiro et al., 2003).

Actualmente el glifosato es el agrotóxico más extensamente usado en la historia de la humanidad. Se usa también en espacios urbanos como la jardinería. De allí proviene un caso emblemático en el que un jardinero

⁷⁴ Para una síntesis de esta problemática global, ver: Fundación Yunka Wasi. (2023). Infografía: Glifosato, una eugenesia inadvertida. https://www.funyuwas.com/_files/ugd/b8d05b_8a8d964229464d61a2bdf7e-4d4514a5e.pdf

de los Estados Unidos ganó una demanda a Monsanto, puesto que desarrolló cáncer debido a su uso y sin mayor advertencia sobre el efecto por parte de la empresa (BBC, 2018). El glifosato además se usa para la limpieza de carreteras y caminos. Ha tenido un consumo creciente alrededor del mundo desde su introducción en 1974, y ha sido exponencial con la implementación de cultivos transgénicos altamente tolerantes al herbicida, y promovidos desde mediados de la década de los 90. Ejércitos de agrónomos ‘vende-tarros’ promovieron su uso y muchos campesinos lo aprendieron, como lo evidencia uno de los participantes en la investigación: *‘Yo aprendí que eso funcionaba cuando nos fumigaron las avionetas, al tiempo yo fui a comprar de eso, porque vi que funcionaba y entonces lo use para matar las malezas’* (Taller ‘Agua Fuente de Vida’, 2023).

A pesar de las alertas sobre las implicaciones del glifosato, Colombia implementó su estrategia de fumigación por aspersión aérea para contrarrestar el aumento de los cultivos de uso ilícito, fumigando incluso zonas de interés estratégico como la selva amazónica. La deriva del herbicida, sus metabolitos y surfactantes ha expuesto cuerpos de agua, suelos y otras vegetaciones, incluso escuelas. En el año 2019 el Instituto Geográfico Agustín Codazzi de Colombia desarrolló el estudio *‘Comportamiento del glifosato usado en la aspersión aérea de cultivos ilícitos en los suelos de Colombia’*, en el cual se evidenció la persistencia del glifosato pasados aún 7 años desde su aspersión (IGAC, 2019, en DeJusticia, 2020, p. 5). Colombia, en su afán por contrarrestar la producción de clorhidrato de cocaína, fumigó zonas de frontera con Ecuador, país que la demandó ante la Corte Penal de Justicia fundamentándose en estudios de genotoxicidad, los cuales evidenciaron un incremento significativo de células de sangre periférica con daño en su núcleo en personas expuestas. El Estado colombiano fue obligado entonces a pedir perdón e indemnizar al pueblo ecuatoriano (Cárdenas, 2020).

A pesar de que en 2015 el Instituto Nacional de Salud de Colombia (INS) respondió un concepto solicitado por la Presidencia de la República sobre la discusión respecto a la fumigación aérea de cultivos de uso ilícito, indicando que era adecuado suspenderla temporalmente, no fue ofrecido un

análisis epidemiológico propio (INS, 2015). Dicho ejercicio fue repetido en 2019, esta vez validando la exposición humana como consistente en tanto factor de riesgo para cáncer, en particular linfoma no Hodgkin, linfoma Hodgkin, linfomas y mieloma múltiple, así como abortos, también encontró asociación significativa para desórdenes de atención e hiperactividad (Vargas y Castañeda, 2019). En Colombia, su uso está normalizado a pesar de las evidencias internacionales sobre la exposición directa principalmente en trabajadores agrícolas y sus familias (Berni et al., 2023), también de manera indirecta a la población por medio de la dieta y la cada vez mayor acumulación en el ambiente, particularmente en cuerpos de agua y suelos de cultivo; aunque se ha encontrado presencia de glifosato incluso en la lluvia (Battaglin et al., 2014).

En la salud humana ha sido asociado a enfermedades neuronales (Seneff, 2017), enfermedad crónica de riñón (Gunatilake, Seneff y Orlando, 2019), linfoma no Hodgkins (IARC, 2017), entre otras. Así mismo, ha sido propuesta una explicación bioquímica de los efectos del glifosato en la formación de proteínas sustituyendo la glicina, posible mecanismo en el que el glifosato resultaría en consecuencia genotóxico y disruptor de la producción enzimática de la biota gastrointestinal humana. También ha sido asociado a la disrupción endocrina, autismo, enfermedad celíaca, entre otras (Seneff, 2017).

Su acumulación en el ambiente y en la cadena alimentaria amplifica la exposición involuntaria, así como también la contaminación de suelos y agua, generando desequilibrio ecológico no solo a las plantas, también a microorganismos (Chen et al., 2022), e incluso a grandes mamíferos (De María et al., 2021). Cada vez se reporta más presencia del herbicida, incluso en suelos urbanos (Meftaul et al., 2021), pero también en concentraciones en la orina humana (Bernie et al., 2023; Geier y Geier, 2023), incluso proporcional al área de producción agrícola alrededor de la residencia (De Troeyer et al., 2022), también en los tejidos de plantas perennes hasta por 12 años (Botten, Wood y Werner, 2021). Otros estudios basados en bioindicadores sensibles como las especies acuáticas nacionales (ictiofauna), han investigado sus efectos tóxicos en peces yamú, bocachico, pez fantasma y

cachama blanca, evidenciando distintos efectos por exposiciones crónicas y agudas. Los peces presentaron estrés oxidativo en branquias e hígado, y para el caso de la cachama blanca fueron observados daños en el tejido branquial y en el sistema nervioso central (Gonzales, 2012). En cuanto a los efectos adversos en el ambiente la evidencia es creciente. Recientemente se ha indagado acerca del destino y la metabolización del herbicida en el ambiente (Aslam, Jing y Nowak, 2023). No obstante, una de las mayores limitaciones en estos contextos comunitarios se debe a la falta de análisis adecuados y capacidades asequibles a las comunidades, limitando a nivel territorial el monitoreo de sus impactos ambientales.

¿CÓMO INVESTIGAMOS SOBRE EL GLIFOSATO CON LAS COMUNIDADES?

La investigación incluyó un taller denominado ‘*Agua, fuente de vida*’ en el cual se reflexionó sobre la importancia del agua para uso humano y para los ecosistemas. Por medio de cartografía social para representar los usos comunitarios de las fuentes hídricas, además con un ejercicio sensorial, nos aproximamos a la vivencia y los vínculos cotidianos con el agua. Finalmente se realizaron los bioensayos de toxicidad de manera participativa y se analizaron sus resultados.

Se contó con el apoyo de las Juntas de Acción Comunal de cada vereda y, junto con la Pastoral Social de Guaviare-Caritas Guaviare, fueron seleccionados los lugares de trabajo en *fincas referentes* y se motivó a la comunidad a participación en la investigación, la cual incluía la recolección voluntaria de las muestras de agua, así como la asistencia a los talleres de capacitación. De esta manera se realizó un estudio en 4 veredas de Calamar y en una vereda del municipio del Retorno, Guaviare, escogidas en virtud de las condiciones del ingreso a los territorios, pues la zona vive un conflicto ambiental, social y armado. En este ensayo usamos las muestras de las 4 veredas de Calamar debido a su fiabilidad, a la participación y seguimiento realizado en la investigación.

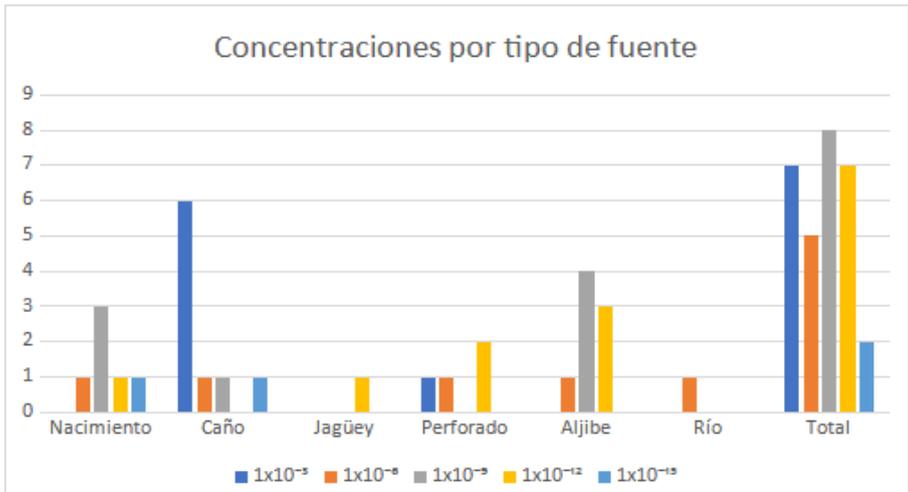
El análisis de las aguas superficiales y subterráneas se hizo por medio de la técnica de bioensayos de toxicidad de agua, que ha sido ampliamente usada (Peluso, 2021), y que se caracteriza por simplificar el proceso de tal manera que pueda aplicarse fácilmente. La técnica simplificada permite cuantificar las concentraciones de glifosato por medio del análisis comparativo de los efectos adversos en la germinación de semillas particularmente sensibles, sirviendo como indicador de posible presencia de glifosato y, por tanto, como mecanismo de alerta.

Los bioensayos se realizaron con semillas de manzanilla (*chamaemelum nobile*), que por su tamaño tienen mayor sensibilidad a los agrotóxicos. Fueron germinadas en muestras de agua comparadas a diferentes concentraciones de glifosato, permitiendo evidenciar la presencia del agrotóxico hasta en el orden del fentolitro (1×10^{-15}). Las germinaciones se compararon respecto a la germinación o no, día de germinación, fisiología del desarrollo y coloración en los germinados de cada concentración de 1×10^{-3} , 1×10^{-6} , 1×10^{-9} , 1×10^{-12} , y 1×10^{-15} , en comparación a las muestras tomadas en las fuentes de agua de uso comunitario⁷⁵. Se realizó una observación diaria sobre tales parámetros durante siete días continuos. Mediante muestras de diferentes fuentes hídricas superficiales y subterráneas en 9 caños, 8 aljibes, 6 nacimientos, 1 jagüey⁷⁶, 4 perforados y 1 río, fueron recolectadas 16 muestras de fuentes superficiales y 13 de fuentes subterráneas, de las cuales 9 provenían de la vereda Caño Caribe, 7 de La Ceiba, 5 de Primavera Baja y 8 de Brisas de Itilla, para un total de 29 muestras. El caño fue la fuente más frecuente en el muestreo (31%), seguido de los aljibes (28%), nacimientos (21%), perforados (14%), y jagüeyes (3%) y ríos (3%).

En general mayor número de muestras estaría en la disolución de 1×10^{-9} con ocho muestras, seguida por las concentraciones 1×10^{-3} y 1×10^{-12} , cada una con 6 muestras, quedando la concentración 1×10^{-15} con sólo dos muestras. También se observó que el 24,1% de las muestras presentan muy alta concentración (1×10^{-3}), es decir el equivalente a un centímetro cúbico de glifosato en un litro de agua.

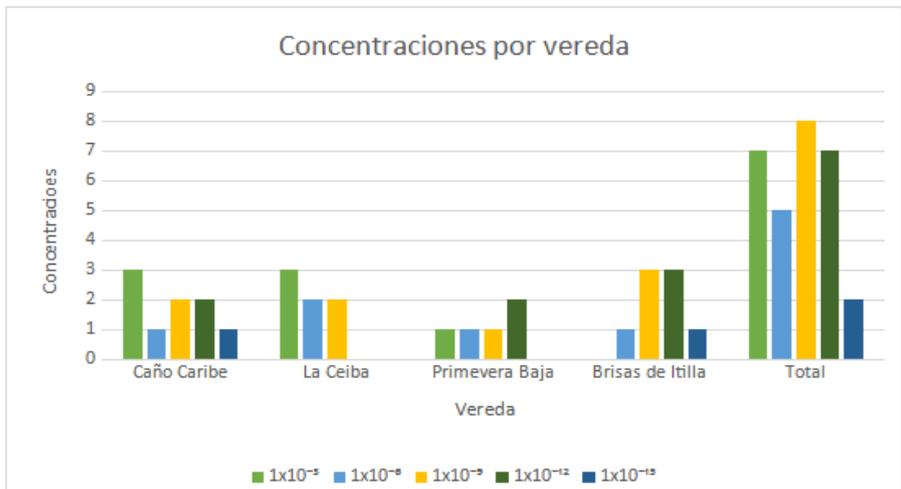
⁷⁵ Para mayor detalle de la técnica ver: Fundación Yunka Wasi. (2023). Infografía de metodología para la elaboración de bioensayos y pasos para la observación de bioensayos. www.funyuwas.com

⁷⁶ Los jagüeyes de agua son depresiones hechas sobre lecho de caños o ríos, las cuales se usan para extraer agua de nivel freático.



Gráfica 1. Concentraciones de glifosato según tipo de fuente hídrica.

Las fuentes con mayores concentraciones de glifosato fueron los caños⁷⁷, aljibes y nacimientos. Fueron halladas concentraciones altas de 1×10^{-3} en 6 de las 9 muestras de caños. Las muestras de los aljibes y nacimientos en su mayoría presentaron efectos comparables a la concentración de 1×10^{-9} .



Gráfica 2. Distribución de las concentraciones por vereda.

⁷⁷ Los caños son drenajes naturales de escorrentía.

En cuanto a la distribución territorial, la vereda con mayor concentración de glifosato fue La Ceiba donde el 66% de las muestras presentó las concentraciones media y muy alta, 1×10^{-9} y 1×10^{-3} respectivamente. La vereda con menor concentración fue La Primavera Baja, en la que un 40% de las muestras tuvieron una concentración baja de 1×10^{-12} .

CONSIDERACIONES FINALES

Todas las fuentes presentaron algún grado de contaminación por glifosato. Esto sugiere continuar con los análisis de todas las fuentes de agua con estudios más detallados y otras técnicas. Con este estudio se valida la utilidad de la técnica de bioensayos de toxicidad para hacer diagnóstico ambiental de fácil acceso a las comunidades, en virtud de lo cual las ellas reconocen el estado de contaminación de sus fuentes de agua y disponen una técnica para continuar con el monitoreo.

Valoramos la práctica de la IAP en articulación con la técnica de los bioensayos de toxicidad, dado que posibilita a las comunidades identificar las problemáticas alrededor del agua, así como dialogar, analizar y proponer acciones para transformarlas. La cartografía social constató la abundancia de caños y pocos ríos. Se observó también que cada casa tiene mínimo un aljibe. Adicionalmente que los caños han sido muy afectados por la deforestación, la potrerización y las quemas.

También es necesario relacionar el consumo de agua con estudios epidemiológicos en la zona. Se deberían implementar políticas públicas de salud frente a las enfermedades del glifosato en sitios donde fueron realizadas las fumigaciones aéreas, así como procesos de exigibilidad de derechos, al menos como medida compensatoria. También políticas para desintoxicar los suelos y el agua, que incluyan pedagogía para identificar y analizar los riesgos en el ambiente y la salud.

REFERENCIAS

Aslam, S., Jing, Y., & Nowak, K. M. (2023). Fate of glyphosate and its degradation products AMPA, glycine and sarcosine in an agricultural soil: implications for environmental risk assessment. *Journal of Hazardous Materials*, 130847.

- BBC News Mundo. (2018). El jardinero con cáncer terminal que ganó a Monsanto una demanda por US\$289 millones. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-45153467>
- Berni, I., et al. (2023). Exposure of children to glyphosate in Morocco: Urinary levels and predictors of exposure. *Environmental Research*, 217, 114868.
- Battaglin, W.A. et al. (2014). Glyphosate And Its Degradation Product Ampa Occur Frequently And Widely In U.S. Soils, Surface Water, Groundwater, And Precipitation. *Journal Of The American Water Resources Association* 50 n° 2.
- Botten, N., Wood, L. J., & Werner, J. R. (2021). Glyphosate remains in forest plant tissues for a decade or more. *Forest Ecology and Management*, 493, 119259.
- Cardenas, F. (2020). Caso Ecuador C. Colombia: Aspersiones de Glifosato en la Frontera: Derecho Internacional Ambiental, Lucha contra el Terrorismo y Negociación. En: *Fronteras, conflictos armados, derechos humanos y medio ambiente*. Manuel Becerra (Ed.) Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM.
- Castellano, A. M., & Hinestroza, J. (2017). La Investigación Acción Participativa (IAP): entre la vivencia y el compromiso. *Interacción y Perspectiva*. *Revista de Trabajo Social* Vol. 7 No 2/ Julio-Diciembre, 2017.
- Chen, Y., et al. (2022). Insights into the microbial degradation and resistance mechanisms of glyphosate. *Environmental Research*, 215, 114153.
- Concejo Municipal Calamar-Guaviare. (2020). ACUERDO MUNICIPAL No. 006 de 2020 ‘Por medio del cual se adopta el Plan de Desarrollo para el Municipio de Calamar Guaviare 2020-2023 ‘juntos Por Calamar Construyendo El Desarrollo Comunitario’.
- DeJusticia (2020). *La Fumigación Aérea Con Glifosato Y Los Riesgos De Contaminación De Aguas Y Suelos*.
- De Maria, M. et al. (2021). Chronic exposure to glyphosate in Florida manatee. *Environment International*, 152, 106493.
- De Troeyer, K., et al. (2022). Higher proportion of agricultural land use around the residence is associated with higher urinary concentrations of AMPA, a glyphosate metabolite. *International Journal of Hygiene and Environmental Health*, 246, 114039.
- Fundación Yunka Wasi. (2023). Infografía: Metodología para elaboración de bioensayos. www.funyuwas.com/_files/ugd/b8d05b_291480af6852477f9147a83e89fc4fe0.pdf
- Fundación Yunka Wasi. (2023). Infografía: Glifosato, una eugenesia inadvertida. https://www.funyuwas.com/_files/ugd/b8d05b_8a8d964229464d61a2bdf7e4d4514a5e.pdf
- Geier, D. A., & Geier, M. R. (2023). Urine glyphosate exposure and serum sex hormone disruption within the 2013–2014 National Health and Nutrition Examination survey (NHANES). *Chemosphere*, 137796.
- Gonzales, J. F., (Editor). (2012). *Contaminación de las aguas con glifosato y sus efectos tóxicos en ictiofauna nativa de Colombia*. Universidad Nacional de Colombia.
- Gunatilake, Sarath; Senef Stephanie; Orlando, Laura. (2019). Glyphosate’s Synergistic Toxicity in Combination with Other Factors as a Cause of Chronic Kidney Disease of Unknown Origin. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2019 16, n° 15.

IARC. (2017). Some Organophosphate Insecticides and Herbicides. IARC Monographs on the Evaluation of Carcinogenic Risks to Humans.

IDEAM. (2017). Ecosistemas de Colombia. <http://www.ideam.gov.co/web/siac/ecosistemas>
Imane Berni, et al. 2023. Exposure of children to glyphosate in Morocco: Urinary levels and predictors of exposure. *Environmental Research* 217, n° 114868.

INS. (2015). Apreciaciones al informe emitido por la IARC y su potencial impacto en el uso del herbicida glifosato en Colombia.

Martín Rossi, E. (Comp.). (2020). *Antología Toxicológica del Glifosato +1000*. 5a Ed. Naturalidad de Derechos.

Meftaul, I. M., et al. (2021). Glyphosate use in urban landscape soils: Fate, distribution, and potential human and environmental health risks. *Journal of Environmental Management*, 292, 112786.

Murcia Huerta, María P. (n.d.) Los hijos del glifosato. Reportaje. Liga Contra el Silencio. <https://ligacontraelsilencio.com/2021/09/15/los-hijos-del-glifosato/UNODC-SIMCI>. (2022), Monitoreo de territorios afectados por cultivos ilícitos 2021.

Ospina, D. (2022). Una lucha por la vida Glifosato y daños a la salud reproductiva. Punto aparte editores. <https://unaluchaporlavida.com/Peluso>, M. L., & Carriquiriborde, P. (2021). Bioensayos de toxicidad. Libros de Cátedra.

Pinheiro, S.; il. Tellez, P; tr. Correa, E.; Restrepo, J. (2003). *Los venenos en los alimentos*. Managua. SIMAS.

Pol, J. J., Hupffer, H. M., & Figueiredo, J. A. S. (2021). Os riscos do agrotóxico glifosato: controversia científica ou negação do dano à saúde humana. *Revista Opinião Jurídica (Fortaleza)*, 19(32), 267-295

Seneff, Stephanie. (2017). Glyphosate and How to Detox It with Dr. Stephanie Seneff. Interview, Dr. Wendy Myers. <https://youtu.be/CmAsTrsUjBc>

Unidad De Servicios Públicos De Calamar (2021). *Indicadores Para Control Social A Las Personas Prestadoras De Servicios Públicos -Acueducto-Alcantarillado-Aseo*.

Urquijo Ortiz, Andrea. *Diversidad lingüística del Amazonas colombiano*. Instituto Caro y Cuervo. <https://lenguasdecolombia.caroycuervo.gov.co/contenido/Lenguas-indigenas/Articulo/contenido/168&>

Van Bruggen, A. H., He, M. M., Shin, K., Mai, V., Jeong, K. C., Finckh, M. R., & Morris Jr, J. G. (2018). Environmental and health effects of the herbicide glyphosate. *Science of the total environment*, 616, 255-268.

Vargas-Sandoval, G.; Castañeda-Orjuela, C. (2019). Efectos adversos por exposición a glifosato. Revisión sistemática de revisiones y metaanálisis. Versión definitiva. Observatorio Nacional de Salud. Instituto Nacional de Salud.

Weisenburger, D. D. (2021). A review and update with perspective of evidence that the herbicide glyphosate (Roundup) is a Cause of non-Hodgkin lymphoma. *Clinical Lymphoma Myeloma and Leukemia*, 21(9), 621-630.

O CONCEITO PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO: (DES)CONSTRUÇÕES E (RE)CONSTRUÇÕES NA CONTEMPORANEIDADE

Marli Clementino Gonçalves⁷⁸

Helante Amorim Nogueira⁷⁹

Gésica Mayara Souza Sobral⁸⁰

INTRODUÇÃO

A indagação que originou este trabalho teve como base as discussões sobre quais os conceitos definem a pedagogia: ciência, campo profissional, metodologia de ensino, muitas são suas (des)construções e (re)construções na história da educação.

Desse modo, o objetivo central desse trabalho é ampliar as discussões sobre a pedagogia frente as suas interfaces, evidenciando que algo tão complexo não pode ser reduzido a uma única vertente explicativa, se faz necessário compreender a sua epistemologia e a sua aplicação na contemporaneidade.

Consideramos que a pedagogia é em parte construtora e reformuladora do conhecimento através da pesquisa e da prática, que por sua vez interage com o meio na qual está inserida, se propondo a desnudar suas compreensões históricas esse texto tem por objetivo específicos: 1 - Analisar as (des)construções e (re)construções da pedagogia enquanto ciência na contemporaneidade; 2 - Refletir sobre os desafios da pedagogia como campo profissional e 3 - Discutir seu uso na prática pedagógica e na docência.

A trajetória metodológica deste estudo nos conduziu a uma abordagem qualitativa contemplando uma pesquisa bibliográfica, que nas palavras de Gil (2002, p. 46), “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, assim nos atentaremos aos estudos já produzidos para nos orientar nesta discussão.

⁷⁸ Doutorado em Educação (UFPI). Professora (UFPI). CV: <http://lattes.cnpq.br/5870583160701292>

⁷⁹ Mestranda em Educação (UFPI). CV: <http://lattes.cnpq.br/5659742539305199>

⁸⁰ Mestranda em Educação (UFPI). CV: <http://lattes.cnpq.br/8455048904517646>

Para ampliar essa discussão iremos buscar vertentes em renomados autores da área da educação, como Franco (2008), Libâneo (2010, 2008), Pimenta (2011), Pimenta (2000), Saviani (2007), Silva e Ferreira (2021), Severino (2014), Tarfid (2008) e, Zen (2010), O trabalho exposto ancora-se no debate epistemológico sobre a pedagogia como ciência, campo profissional e prática educativa, porém na perspectiva de ciência seu é o fenômeno educativo.

A pedagogia passou por muitas transformações ao longo dos anos o que por muitas vezes contribuiu para que sua aplicação fosse objeto de estudo, ajustar-se ao período histórico e social de cada época tem sido comum para a pedagogia, pelo fato de ter o fenômeno educativo, que é um objeto em movimento, como cerne da sua discussão, embora não aceite respostas prontas e acabadas, uma vez que continuamente vem se modificando.

Muitas críticas que recaem sobre a pedagogia surgem a partir do questionamento sobre seu objeto de estudo. Para Pimenta (2011, p. 51) “sujeito e objeto se imbricam e se constituem mutuamente”, a autora é uma das defensoras da pedagogia como ciência da educação.

Nosso entendimento vai de encontro ao de Pimenta e Saviani, porém precisamos nos atentar para outras análises, afim de compreendermos todo esse processo de (de) construção e (re)construção que a pedagogia tem sofrido até chegar a contemporaneidade.

REFLETINDO A PEDAGOGIA COMO CIÊNCIA

Para compreendermos a complexidade da discussão em torno da cientificidade ou não da pedagogia, precisamos entender que ela trilhou percursos metodológicos bem distintos, Franco (2008); Severo (2012) apud Silva e Ferreira (2021, p. 36) afirma que:

Não podemos deixar de destacar que com as mudanças históricas seguidas da industrialização e do capitalismo, a Pedagogia, assim como outras ciências, começou a se moldar em uma perspectiva mais instrucional e menos reflexiva, pois o objetivo era a formação de trabalhadores para desen-

volverem as suas funções dentro do processo produtivo, ocorrendo o processo de mercantilização da educação (...) Apesar de outras correntes mais reflexivas e críticas, percebemos que houve uma estagnação por uma parte da comunidade acadêmica e um domínio das concepções da Pedagogia técnico-científica, principalmente na época da ditadura militar. Esse fato, provocou um esvaziamento do entendimento da cientificidade da Pedagogia.

Quando olhamos para o contexto histórico que por mais de duas décadas impediu o pensamento crítico percebemos como a pedagogia se constituiu como está hoje, para Franco (2008, p. 72) “abdicando de ser a Ciência da Educação, foi se contentando em ser apenas um instrumento de organização da instrução educativa”.

Para Silva e Ferreira (2021) o contentamento da pedagogia apenas com o fazer pedagógico pode ser explicado pelas perseguições, mortes, deportamentos ocorridos no período da ditadura, não é difícil lermos relatos de intelectuais que foram silenciados neste período, no entanto os prejuízos educacionais estão bem presentes até os dias de hoje.

Temos assim o motivo de tantas ciências terem se apropriado de assuntos relacionados a educação, tornando-a motivo de estudo de vários campos científicos, como exemplo podemos citar a filosofia, sociologia, psicologia entre outras. Franco (2008); Severo (2012) apud Silva e Ferreira (2021, p. 36),

A Pedagogia silenciou-se diante das demais áreas de conhecimento e se distanciou da articulação teórica, na qual as outras ciências se tornaram protagonistas em investigarem a educação, cabendo ao campo pedagógico a aplicabilidade do conhecimento construído.

Essa apropriação da educação por parte de outras ciências é questionável pois de acordo com Severo (2012, p. 22) “(...) Cada Ciência estaria interessada particularmente em alguma dimensão do fenômeno educacional”, desta maneira não compreendem o fenômeno na sua dimensão e assim não podem contribuir de forma ampla para a construção do conhecimento nas

suas particularidades e complexidades conforme podemos afirmar através da fala de Pimenta (2011, p. 68):

A educação, objeto de investigação da Ciência da Educação (Pedagogia), é um objeto inconcluso, histórico, que constitui o sujeito que o investiga e é por ele constituído. Por isso, não será captado na sua integralidade, mas o será na sua dialeticidade: no seu movimento, nas suas diferentes manifestações enquanto prática social, nas suas contradições, nos seus diferentes significados, nas suas diferentes direções, usos e finalidades. Será captado por diferentes mediações que revelam diferentes representações construídas sobre si.

Então, a pedagogia como ciência vem sendo defendida por pedagogos marxistas, nesta defesa podemos citar Pimenta (2000), que vem concordar com Libâneo (2010), na definição de pedagogia como campo de conhecimento que busca transmitir a educação de forma sistêmica e emancipadora, que tem como objetivo contribuir para a formação de habilidades e valores que possibilitam aos demais, além da produção de outros saberes, a transformação das relações sociais.

Defensor da pedagogia, Libâneo (2010), afirma que a pedagogia é de grande importância, pois sua atuação se dar nas mais diversas práticas educativas e por esse motivo a mesma difere-se das demais ciências que estudam a educação, porém para Pimenta (2000), faz-se necessário que uma massa crítica de pedagogos defenda esta profissão e lutem por um espaço acadêmico e profissional e não permita que outros setores intelectuais desvalorizem a mesma, Libâneo (2010), completa que a pedagogia por si só, estuda o sujeito que aprende, o sujeito que ensina, o saber que se ensina, o contexto no qual se ensina por esse motivo ela seria uma ciência que possui seus próprios problemas e identidade neste ponto se aproxima novamente de Pimenta (2000), que afirma que a pedagogia deste modo seria a única ciência da educação sendo as demais apenas auxiliares, visto que mesmo quando se apoia em outras ciências a pedagogia não perde sua

autonomia, podemos embasar a fala da Pimenta (2000) com as citações de Silva e Ferreira (2021, p. 39) quando afirmam:

Não cabe considerar a Psicologia, Filosofia, Sociologia e demais ciências como as Ciências da Educação. Suas lentes teóricas são fundadas em teorias próprias, cujo foco principal não é a educação. Por outro lado, o objeto de estudo da Pedagogia é a educação (práxis educativa), o seu campo é o real pedagógico, a sua natureza epistemológica consiste na imbricação e constituição mútua entre o homem (sujeito) e a educação (objeto) em uma perspectiva dialética. Fundamentada nesses argumentos e refletindo sobre essa coerência epistemológica, defendemos que a Pedagogia é a Ciência da Educação; ela tem objeto de estudo (educação), problemáticas (escola, alunos, professores etc.) e método (dialético).

De acordo com as autoras, embora as demais ciências contribuam indiscutivelmente com as análises do fenômeno educativo, contudo, elas têm objetos de estudos específicos e distintos, em linhas gerais, conforme afirmam Libâneo apud Mialaret, (2008, s/p), “A pedagogia é uma reflexão sobre as finalidades da educação e uma análise objetiva de suas condições de existência e de funcionamento”. Nesses termos entende-se a pedagogia como uma ação reflexiva sobre a prática educativa e a finalidade da educação, não se trata de considerar meramente a educação, mas, todo seu processo prático e teórico e sua relação com o seu campo de científico.

Qualquer estudo no campo das ciências educativas deve estar envolto de intencionalidade, pois, a aprendizagem e o ensino, são partes integrantes de uma totalidade, de modo a ser considerado um rizoma, assim, essas pesquisas, estudos e investimentos científicos têm a responsabilidade de produzir mudanças internas que serão espelhadas na conjuntura social, significando qual o tipo de sociedade se busca apresentar, e quais comportamentos devem ser superados ou implantados, um misto de tendências, técnicas e inovações.

Não há verdade absoluta nesse ou em qualquer outro campo, pois isto negaria o movimento que rege a evolução, os parâmetros que são significados

e ressignificados em uma dialética real, que não despreza o formalismo ou qualquer outro método que acrescente qualidade a esse estudo.

O processo de construção do significado pedagógico foi, no mínimo, confuso, a princípio para atender uma exigência religiosa, seguindo de exceções de tentativa de fugas e liberdades ou necessidades governamentais: políticas, sociológicas, tecnicistas, econômicas, o que se mantém é o fato de não haver uma autonomia no campo científico ou no objeto que se detenha em si mesmo. De modo que a construção social é causa e não a consequência do saber, é uma realidade que se repete, não mudam as prática para atender o interesse do conhecimento ou para resolver os problemas identificados por seus desmerecidos pesquisadores, elas mudam para atender interesses de determinados grupos, e adequar as pessoas a demanda social. Ou seja, não se educa para a plenitude do convívio social, mas, esse convívio determina o tipo de educação que cada um terá, de acordo com o papel que estar predisposto a desempenhar.

Não poderia ser assim, porque os legisladores, os pesquisadores da área da educação, os políticos e militantes de partidos, precisariam ter em mente que, em paralelo à análise política ou à análise sociológica da educação, deveria existir uma análise pedagógica, e que essa análise tem uma especificidade. (LIBÂNEO, 2008, p. 114)

Concluimos a discussão sobre pedagogia como ciência da educação concordando com os autores supracitados e reafirmando pelas palavras de Silva e Ferreira (2021, p. 46) “cabe a Pedagogia, como Ciência da Educação, o estudo do fenômeno educacional na sua dialeticidade, criticidade, dinamicidade e complexidade da educação”.

REFLETINDO A PEDAGOGIA COMO CAMPO PROFISSIONAL

Para alguns estudiosos a pedagogia não pode ser vista como uma ciência, pois não possui conteúdos próprios, não é sistêmica e não pode ser comprovada, além disso existe a ideia que qualquer profissional que entenda

do conteúdo disciplinar pode ensinar, não sendo necessário um profissional de pedagogia para tal, isso colaborou para o processo de desvalorização do pedagogo, que por não ter sua identidade formada tem sido afetado negativamente de diversas maneiras como baixos salários, deficiências de formação, falta de condições de trabalho etc.

Percebe-se que a desvalorização da educação e as críticas relacionadas a aceitação da pedagogia como ciência no âmbito nacional, vêm contribuindo fervorosamente para a descredibilidade da mesma no campo científico, sendo vista por muitos apenas como um campo profissional o que têm contribuído para que os pedagogos sejam vistos apenas como tarefeiros dentro de um sistema que não tem intuito algum de refletir sobre a educação crítica e transformadora, como afirma Libâneo (2008, p. 113):

(...) à compreensão da educação no mundo contemporâneo, como o poder, a linguagem, a cultura, a diferença, a fragmentação do conhecimento, relativizou excessiva do professor “tarefeiro” esvaziado de conteúdos e de capacidade reflexiva, mente o papel da escolarização, do conhecimento, da ação pedagógica na formação cultural e científica.

Para Silva o retrocesso da pedagogia trouxe agravamentos para o campo profissional que são de difícil superação, pois não é fácil (des) construir uma perspectiva de uma hora para outra, conforme afirma Silva e Ferreira (2021, p. 37):

Não é fácil superar o momento difícil do obscurantismo intelectual que minimizou a Pedagogia em uma perspectiva tecnicista; não é fácil libertar as escolas, os professores, os cursos de formação docente e todo o sistema educacional da mordaza antidemocrática, que silenciou por mais de duas décadas a liberdade de expressão e do pensamento crítico, reflexivo e emancipatório da população brasileira.

Todo este cenário contribui para a fortificação da violência simbólica sofrida pelas classes menos favorecidas, que diante de um cenário no

qual a educação passou a ser vista como uma mercadoria que se negocia e se vende de acordo com as normas das classes dominantes, recebe uma educação alienante e voltada apenas para o bem de uma minoria que detêm o poder e não para o interesse da coletividade.

Ao voltarmos nosso olhar para a pedagogia como campo profissional, percebemos que a mesma pode atuar em muitas áreas entre elas podemos citar: a atuação pedagógica escolar que abrange o ensino básico em escolas públicas e privadas, as funções de coordenação e direção até especialistas em atividades pedagógicas, diante disto percebemos a abrangência da pedagogia e as contribuições que a mesma pode dar ao desenvolvimento educacional, porém vivemos em um cenário de negação científica e educacional cuja a educação visa englobar apenas os interesses de uma minoria, não sendo viável uma educação de qualidade que forme cidadãos críticos, deste modo os desafios de atuação dos professores tornam-se mais vastos, pois, ganhando salários baixíssimos os pedagogos não possuem condições financeiras de atualizar seus conhecimentos através de compra de livros ou participações em eventos científicos, muitos destes ocupam-se com dois ou três empregos para aumentar a renda familiar, com o tempo e as leituras cada vez mais escassas estes profissionais tornam-se meros reprodutores do conhecimento, ficando a mercê de um grupo de dominantes que vê na profissão do pedagogo uma perda de dinheiro para os cofres públicos.

A pesar das muitas possibilidades de atuação e conquistas os pedagogos encontram-se no cenário global sem muitas perspectivas visto que com um sistema de ensino fraco e ineficaz de acordo com Tarfid (2008), a volta da prática do ensino a domicílio está cada vez mais incorporada nos últimos anos assim como o formato online de aulas com tutores que são tarefeiros e não profissionais da educação.

Percebemos que a luta pela valorização da profissão apenas começou, pois as conquistas são insuficientes e as exigências fora de contexto, visto que conforme Tarfid (2008), o trabalho do professor depende ativamente da colaboração do aluno, ou seja, independente do esforço do professor se o aluno não tiver condições adequadas e vontade de aprender não haverá aprendizagem, Franco (2019, p. 77) vem acrescentar:

(...) não há como o professor ter controle sobre a aprendizagem do aluno; ela é uma construção dialética do sujeito com o meio, são imprevisíveis e as concretizações dessas práticas pedagógicas estão para além do planejamento. Portanto, a produção de conhecimento deve ser advinda de práticas retroativas, pois a aprendizagem não é do âmbito da imposição, mas da dialogicidade e pela negociação de sentidos. E isso é da natureza da Pedagogia. Por isso, é importante considerar os saberes historicamente construídos por esse campo científico, não reduzindo a didática a disciplina, mas considerando-a como uma prática social.

Baseados na fala de Franco, podemos atribuir o fracasso do sistema educacional ao fato de ter sido posto nas mãos da escola a responsabilidade total de educar, isentando a família e a sociedade desta missão. O professor neste âmbito passa a assumir o papel de educar para a vida, para a sociedade e para a pesquisa os alunos, sem pensar que a educação é algo muito mais complexo e que depende do âmbito social, histórico, cultural e individual de cada sujeito que faz parte do ciclo de aprendizagem.

PRÁTICA DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Nesse ponto da discussão devemos distinguir a prática pedagógica da prática docente para que nossa leitura de mundo seja contemporânea ao tema, nesta senda, enquanto a formação do processo acontece na academia dentro do campo didático, a prática pedagógica acontece no fazer científico para agregar ao que se apresenta nos currículos acadêmicos.

Para tornar compreensiva as influências da ciência da educação (pedagogia) na prática docente se faz necessário uma breve explanação de sua historicidade, assim, embora a origem da palavra remonte um serviço desprovido de valor social, enquanto ciência a pedagogia é a matriz de outras ciências, pois trata da prática educativa, do conhecimento transdisciplinar do sujeito, talvez aí resida a dificuldade de desvela-la de outros campos de estudo como a sociologia, filosofia ou mesmo antropologia.

O fato é que ela transitou por submissões epistemológicas, primeiramente ao senso comum, posteriormente, à filosofia e, finalmente, ao positivismo (SILVA; FERREIRA apud SAVIANI, 2007) e neste exato momento ainda seria difícil defini-la de modo absoluto, o âmago de suas mudanças estão baseadas na historicidade, da dialética do tempo, nele se vislumbra a pedagogia, filosofia, técnica, positivista, emancipatória e científica, a depender dos sujeitos históricos que a modificam e que são modificados por ela, em um movimento constante entre objeto e sujeito.

Nesse contexto a prática docente seguiu o modelo pedagógico ora vindicado, tornando-se mais tecnicista em dado momento e voltando a análise sociológica, até chegar o seu status de autoconhecimento enquanto ciência, essa não é uma condição unânime, mas, reconhecida na comunidade científica.

Em tempos de acesso à informação é alarmante a ideia que o fenômeno educativo, seja atribuído a áreas da ciência que não detenham o espaço para a discussão pedagógica, políticas públicas são elaboradas são o parecer dos profissionais que tem na educação sua prática e vivência, desvalorizam o sentido científico e, nesse momento histórico, o que se vê é a volta a prática docente tecnicista, o que se evidencia por exemplo nas linhas da lei 13.415/2017 que reforma o ensino médio e demais instrumentos normativos. Embora a contemporaneidade seja o atual cenário, o que abstrai da realidade é a volta a uma época sombria e ditatorial.

Ao refletirmos sobre isso, nos remetemos a uma época sombria da democracia brasileira, na qual devido à perseguição, prisão, assassinato e deportação de diversos pesquisadores e intelectuais, houve esse período de silenciamento no nosso país. (SILVA; FERREIRA, 2021, p. 36).

Há várias maneiras de amordaçar uma voz e, oprimir e manipular, então o descrédito da produção científica, inclusive aquela produzida no campo pedagógico é um modo de retroceder a história, assim como a implementação de medidas que não atentam contra o ato educativo, inclusive na formação docente onde estão imbricadas todos os objetivos educacionais e as informações produzidas no fazer pedagógico.

Quanto se apresenta como resultado social a formação pedagógica integral do professor, do pedagogo que se reconhece como pesquisador da educação, se possibilita a resignificação do paradigma educacional e o modelo fordista de conhecimento fabricado é interrompido.

Aquilo que é produzido dentro dos muros acadêmicos, é a ciência, que tem validade por ser passível de refutação, esse saber deve ser disponibilizado a comunidade geral, o saber erudito e o conhecimento local, a epistemologia da educação e a dialética dos saberes, uma construção harmonioso e totalitária, pois, é inegável a relação entre a prática pedagógica e a prática docente, resignificando está, aquela será reconstruída nos ditames da ciência, transcendendo o positivismo e o mero racionalismo que predominam os debates educacionais.

CONSIDERAÇÕES

Por ser um fenômeno muito complexo não cabe neste estudo o encerramento das discussões acerca da pedagogia como ciência e sim levantar algumas reflexões embasadas nas diversas teorias dos autores que nos permitem ver a pedagogia dentro da amplitude que a mesma se constitui, fazendo um elo com as palavras de Franco (2008) nós acreditamos e concordamos com a autora que a pedagogia precisa se desprender das mordças das demais ciências e (re)construir ações efetivas que permitam aos sujeitos uma sociedade e uma educação crítica e reflexiva, pois sabemos que a pedagogia têm condições reais de se (des)construir enquanto apenas campo profissional e promover a construção do conhecimento como ciência da educação.

Diante do exposto neste estudo, foi possível perceber, com relação a pedagogia como campo profissional, que o papel do pedagogo é de grande importância como diz Libâneo (2010), porém sem uma valorização deste profissional seus esforços são menosprezados e esquecidos como podemos ver na observação de Pimenta (2008), quando afirma que nunca se houve uma preocupação em propiciar uma reflexão acerca de uma educação de qualidade, percebemos que o pedagogo precisa redefinir sua função e sua importância na sociedade através da definição de suas tarefas

e de uma identidade sólida, para que só assim possa garantir seus direitos e melhores condições de trabalho.

A pesar da sobrecarga de responsabilidade na qual é submetido o profissional de pedagogia o mesmo vem desempenhando um árduo, porém brilhante papel na educação, quando nos referimos à criação de um método de ensino reflexivo e crítico o que proporciona muitos desafios, visto que esta forma de educação não é a desejada pelos dominantes, diante deste cenário a conquista por melhorias é a cada dia mais difícil, porém as possibilidades de se alcançar um lugar com o mínimo de valorização possível é o suficiente para que os pedagogos continuem sua luta.

Com a perda da especificidade do pedagogo, a sociedade esquece-se do fundamental papel do mesmo que é o de forma cidadãos com habilidades e competências e ética para transformar o mundo em sua volta.

REFERÊNCIAS

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e Pedagogos, Para Quê?* SP: Cortez, 2010. (12ª.Ed.).

LIBÂNEO, J. C. **O campo teórico – investigativo da pedagogia, a pós-graduação em educação e a pesquisa pedagógica.** Revista Educativa, Goiânia, v.11, n. 1, p.109-121, jan/jun, 2008.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como Ciência da Educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Renovar a didática crítica:** uma forma de resistência às práticas pedagógicas instituídas pelas políticas neoliberais. In: SILVA, M.; NASCIMENTO, C. O. C.; ZEN, G. C. (Org). *Didática: abordagens teóricas contemporâneas.* v. 1. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 65-88.

PIMENTA, S.G. (org.). **Didática e Formação de Professores:** percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. SP: Cortez, 2000. (1ª. Ed.).

PIMENTA, S. G. **Panorama atual da Didática no quadro das Ciências da Educação:** Educação, Pedagogia e Didática. In: PIMENTA, S. G. (coord.). *Pedagogia, ciência da educação?* 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 47-83

SEVERO, J. L. R. L. **A constituição da Pedagogia: entre a instrucionalização e o paradigma da Ciência da Educação.** Revista Temas em Educação, v. 20, n. 1/2, p. 16-30, jan.-dez. 2011/2012.

SILVA, Mara A. Alves da. e FERREIRA, Lúcia Gracia. **A pedagogia como ciência da educação:** Reflexões epistemológicas e contribuições na formação docente. Revista Educere Et Educare, v.16, n.38, p. 32-51, jan/abr. 2021.

TARFID, M e LESSARD, C. **O ofício do professor:** história, perspectivas e desafios internacionais.RJ.Vozes, 2008. (2ª. Ed.).

AVALIAÇÃO COMO APRENDIZAGEM: FUNDAMENTOS E DESENHO DA AVALIAÇÃO FORMATIVA NA ABORDAGEM PARA TORNAR VISÍVEL A APRENDIZAGEM E A METACOGNIÇÃO MEDIADA PELA TECNOLOGIA DIGITAL

Julia Pinheiro Andrade⁸¹

INTRODUÇÃO

Apresentamos fundamentos da avaliação formativa na Abordagem para Tornar Visível a Aprendizagem (ATIVA): avaliação com a função de apoiar e ampliar aprendizagens *em processo*, desenhada e implementada desde o início do percurso formativo. Conforme apresentado em Webcurrículo (ANDRADE, 2019; 2021), a ATIVA é uma proposta de desenvolvimento profissional docente inteiramente baseada em metodologias ativas e portfólios digitais que, em homologia de processos com a sala de aula, tornam a aprendizagem visível e permitem que professores em dupla conceituação (SCHÖN, 1998), construam aprendizagens ativas e significativas “pelo olhar” dos estudantes (HATTIE, 2017) e planejam como transpor estratégias estudadas às suas realidades escolares. Vivida como uma metodologia ativa, a avaliação *como* aprendizagem torna visível a discussão sobre autoeficácia docente e o desenvolvimento de competências, especialmente comunicação, colaboração, (auto)avaliação e metacognição.

DA AVALIAÇÃO PARA A AVALIAÇÃO COMO APRENDIZAGEM

A base de evidências sobre avaliação formativa remete às pesquisas de estado da arte dos pesquisadores Black e Wiliam (BLACK et al 2019; WILLIAM, 2018):

Avaliação para a aprendizagem é qualquer processo de avaliação no qual a prioridade tanto no seu planejamento

⁸¹ Mestrado em Filosofia da Educação (USP). CV: <http://lattes.cnpq.br/7203578555506482>

quanto na sua implementação seja servir ao propósito de promover as aprendizagens dos estudantes. Nesse sentido, difere de avaliações cujo foco primário é servir aos propósitos de responsabilização, ranqueamento ou para certificar competências. Uma atividade avaliativa pode ajudar os estudantes se prover informações que os próprios estudantes e os professores possam utilizar enquanto devolutivas para avaliarem a si próprios e uns aos outros, e que haja na modificação das atividades de ensino e de aprendizagem nas quais ambos estão engajados. Ela se torna uma “avaliação formativa” quando as evidências coletadas são efetivamente utilizadas para adaptar o trabalho do professor de modo a atender às necessidades dos estudantes. (BLACK et al, 2019, p. 156)

A avaliação formativa é definida pelos autores por sua *função* de apoiar e aprofundar a aprendizagem, sendo possível utilizar instrumentos de avaliação somativa com função formativa: fazer emergir questionamentos, escuta, reflexões e produção de documentação pedagógica que apoiam a continuidade e aprofundamento da aprendizagem. Lorna Earl (2013) sistematizou uma distinção conceitual que aprofunda a visão da avaliação formativa: avaliação *da*, *para* e *como* aprendizagem (quadro 1):

Quadro 1: Distinção entre os conceitos de avaliação *da*, *para* e *como* aprendizagem adaptada ao contexto brasileiro.

Abordagem	Foco	Propósito	Pontos de Comparação	Figura-chave
Avaliação <i>da</i> aprendizagem	Resultados somativos Metáfora: é como uma foto	Juizes sobre a posição, a promoção e as credenciais de cada estudante	Outros estudantes; Padrões ou expectativas de aprendizagem do currículo e de avaliações externas (ex.SAEB, PISA)	Professor
Avaliação <i>para</i> aprendizagem	Processo de aprendizagem Metáfora: é como um filme documentário	Informações para ajustes nas decisões, instruções didáticas e engajamento; Devolutivas pedagógicas	Padrões ou expectativas de aprendizagem do currículo; Devolutivas do professor e entre pares	Professor, turma/grupos de estudantes
Avaliação <i>como</i> aprendizagem		Automonitoramento, autocorreção e autoajuste	Objetivos pessoais e padrões do currículo	Estudante

Fonte: Elaboração própria baseado em EARL (2013).

As avaliações *para e como* aprendizagem tem por objetivo aperfeiçoar e apoiar o desenvolvimento da própria aprendizagem. A metáfora associada a essas avaliações é o filme do processo de ensinar e aprender, não a foto de um momento. Seu propósito é trazer informações para ajustar e melhorar tanto o processo de ensino (instruções, desafios, propostas de interações, materiais de apoio e registro) quanto o processo de aprendizagem de todos (classe toda) e de cada um (identificando necessidades de personalização do ensino para que a aprendizagem seja mais eficaz para cada um).

Aprofundando esse propósito formativo autoconsciente, na avaliação *como* aprendizagem a figura chave é o próprio estudante: como ganha capacidade de autoconhecimento, automonitoramento e auto regulação e amplia sua capacidade de refletir sobre o que e como está aprendendo - conexões com experiências prévias, dúvidas latentes e como desdobrar seu próprio aprender em novas questões, em curiosidade, em nova investigação. Nessa espiral de aprendizagem (BRUNER apud RICHHART et al 2011) é um “se dar conta” tanto do conteúdo de estudo quanto das estratégias que ajudam a compreender mais a si mesmo, os objetos de conhecimento e o mundo. Portanto, a diferença essencial entre avaliação *para* a *como* aprendizagem é que nesta última se busca fortalecer o saber metacognitivo: conhecer e pensar o próprio pensar e sentir.

RESULTADOS: AVALIAÇÃO COMO APRENDIZAGEM METACOGNITIVA

Pesquisas sobre estratégias de ensino e avaliação de competências (OCDE, 2020) apontam a metacognição como competência chave ou guarda-chuva para o desenvolvimento das demais competências, isto é, o ensino que se apoia em estratégias de reflexão e registro metacognitivo favorecem o aprendizado dos conteúdos dos diferentes objetos de conhecimento. Na ATIVA articulamos diferentes práticas de avaliação com enfoque metacognitivo:

1. O método de autoavaliação visível por gráficos de radar (ANDRADE, 2019; 2021);

2. Rotinas de pensamento (ATIVA 2021; RICHHART et al, 2011; 2020) em geral e, com maior ênfase, de balanço metacognitivo;
3. Rubricas holísticas e analíticas de autoavaliação (WILLIAM, 2018; LUCAS et al, 2013; ANDRADE, 2000);

Articuladas, as três estratégias fornecem critérios claros para concretizar o desempenho em competências, ajudando a criar disposição e atenção a procedimentos e objetivos esperados. Integram assim meios e fins (OCDE, 2020) pois permitem que questionamentos-chave se tornem visíveis, concretos e operacionalizáveis para cada estudante, aprendiz: onde estou, onde quero chegar, como vou chegar? (WILLIAM, 2018, p. 20).

Como exemplo, citamos o itinerário formativo utilizando as estratégias acima no curso ATIVA 2019 no Instituto Singularidades - onde pode-se ler as rubricas, as rotinas de pensamento e as autoavaliações disponíveis no mural-*padlet* do curso, disponível em <<http://bit.ly/AVL2019>> (senha#Ativa20). Neste portfólio reflexivo há exemplos concretos de implementação de autoavaliação visível com rubricas e diversas rotinas de pensamento metacognitivas: estruturas simples, de verbos fáceis de lembrar, que apoiam e estruturam diferentes tipos de pensamento desenvolvidas em mais de 60 anos de pesquisa pelo Project Zero (RICHHART et al, 2011; 2020). A Rotina mais conhecida para promover metacognição é “o que eu já sabia/o que eu aprendi/o que quero saber mais”, na qual estudantes registram balanços de aprendizagem. Há Rotinas para estabelecer comparações entre o que se sabia e o que se aprendeu, como a 321 (3 palavras, 2 perguntas e 1 imagem) que, quanto feita como “321 ponte 321”, ao final de uma sequência de estudo, se compara as representações iniciais e finais e se constrói uma ponte (análise) comparativa sobre sua própria aprendizagem.

Outro exemplo dessa visão formativa é a Rotina “eu antes pensava que/agora penso que/então me pergunto se”. Trata-se de um balanço metacognitivo típico para fechar uma sequência reflexiva de investigação:

Antes pensava que aprendizagem visível era uma estratégia com foco na avaliação do estudante e uma superficial conscientização dele sobre o que estava aprendendo. Hoje

penso que tornar aprendizagens e pensamentos visíveis abrange para além do conteúdo; se conecta com habilidades necessárias a um íntegro desenvolvimento humano: tornar visível o que se pensa e como se pensa. Hoje, me parece fundamental para que possamos criar recursos internos que nos permitam fazer melhores escolhas em diversos âmbitos pessoais e estender/expandir nossa própria aprendizagem - não somente a aprendizagem escolar conteudista. Me questiono: como me exercitar intelectualmente para que minha consciência sobre aprendizagens e pensamentos visíveis se faça presente no meu cotidiano? Acredito que para que possamos trabalhar isso com nossos estudantes, precisamos viver/praticar tais habilidades no nosso dia a dia. (Balanço de aprendizagem de final de curso de cursista na pós-graduação em Metodologias Ativas no Instituto Singularidades, turma 2020)

Neste caso exemplar, a Rotina fornece ao professor uma estrutura de raciocínio autoavaliativo comparativo, um andaime (*scaffolding*) para sua própria aprendizagem, revelando a tomada de consciência metacognitiva da mudança não apenas conceitual sobre a ferramenta de ensino, mas de sua própria visão formativa sobre o que é ensinar e aprender. Essa metodologia de balanço metacognitivo de aprendizagem é recorrente na pesquisa do Projeto Zero (RICHHART et al, 2011; 2020), revisitando aprendizagens e ampliando-as por meio de comparações reflexivas e *feedback* (base das propostas formativas de WILLIAM, 2018 e HATTIE 2017). Para alunos, esse procedimento amplia o interesse, o entendimento sobre objetivos e caminhos metodológicos do curso e amplia engajamento. Nas palavras de Amabile Bianca, em balanço de aprendizagem metacognitivo do módulo sobre aprendizagem visível da pós-graduação em metodologias ativas do Instituto Singularidades:

Foi só no meio do módulo que percebi as intenções da professora: desde a primeira aula registramos toda nossa trilha de aprendizagem por diferentes rotinas: estávamos deixando nossa aprendizagem visível e isso se deu de

forma individual e coletiva. Ao final, era possível perceber claramente o quanto eu havia aprendido, uma vez que (...) estavam registrados toda minha evolução e (...) a evolução da turma. A riqueza de registros era a própria comprovação da importância de tornar a aprendizagem visível. A última aula do módulo foi exatamente para, por meio da metacognição, rememorar o processo. (...) Minhas aulas mudaram significativamente após este módulo. Hoje, considero fundamental tornar o pensamento dos alunos visível. É imprescindível para eles, porque possibilita mais engajamento. Não é motivador perceber o quanto podemos aprender? Acompanhar nossas conquistas? É imprescindível para mim, uma vez que posso acompanhar o processo de aprendizagem bastante de perto tanto de forma coletiva quanto individual. É possível interferir mais cedo - isso diminui alunos em recuperação, por exemplo. (BIANCA, 2020, s/p)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fundamento da avaliação formativa na aprendizagem visível é engajar ativamente estudantes em seu próprio processo de aprendizagem e trazer evidências de como e quando esta ocorre. O desenho formativo de uma processo de avaliação *como* aprendizagem envolve sempre os seguintes passos, facilitados quando estruturados por rotinas de pensamento: 1) autoavaliação inicial e registro de conhecimentos ou hipóteses prévias sobre o que é o tema de estudo; 2) ampliação de repertório por meio de práticas de experimentação e interação em grupos para emergir percepções individuais e sua ampliação por meio da inteligência coletiva; 3) leitura da teoria e desenvolvimento de projetos de intervenção pedagógica; 4) experimentação, debate e devolutiva entre pares sobre os projetos desenvolvidos; 5) co-criação final de propostas didáticas; 6) retomada dos registros iniciais e comparação autoavaliativa e metacognitiva sobre a ampliação dos conhecimentos e competências produzida pelo estudo. No processo, documenta-se

toda a experimentação em portfólio visível a todos e revisitado diversas vezes, ampliando as aprendizagens.

As rotinas de pensamento são ferramentas poderosas para estruturar e visibilizar a avaliação *como* aprendizagem e, em especial, fortalecer a competência metacognitiva de se observar em processo. Este automonitoramento (balanço metacognitivo) é registrado por meio de ferramentas digitais (como *padlet*-portfólio, *google jamboards* ou *slides*). Assim, essa metodologia de avaliação formativa pode ocorrer tanto no ensino presencial quanto remoto. Associadas a rubricas analíticas, que descrevem graus de proficiência (do mais novato ou ingênuo ao mais avançado), as rotinas permitem aos estudantes nomear seus modos de pensamento, competências e habilidades, tornando-os visíveis e autoconscientes. Segundo pesquisa do Project Zero, nomear e perceber o próprio pensamento e quando ele ocorre é condição para controlá-lo e modulá-lo” (RICHHART et al 2011, p. 33). Com mais de 600 professores formados pela ATIVA e milhares pelo Project Zero, demonstram ser práticas especialmente úteis para estruturar a avaliação formativa como pensamento analítico, crítico e metacognitivo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, J.A. “Avaliação como aprendizagem: fundamentos e desenho da avaliação formativa na Abordagem para Tornar Visível a Aprendizagem e da metacognição mediada pela tecnologia digital.” In: **Anais do VI Seminário Web Currículo**, v.1. p.859-865. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2021. Disponível em: < <https://www.pucsp.br/webcurrículo/anais>>. Acesso em: 22 abr. 2023.

ANDRADE, J.P. “The Approach to Make Learning Visible and the Centrality of Digital Technology”. In: **Journal of Modern Education Review**, v. 10, p. 531-536, 2021.

ANDRADE, J.A. “A abordagem para tornar visível a aprendizagem e a centralidade da tecnologia digital” In: **Anais do VI Seminário Web Currículo**, v.1. p.1050 - 1055. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2019.

ANDRADE, H. G. **Using rubrics to promote thinking and learning**. *Educational leadership*, 2000. Disponível em:<<https://www.semanticscholar.org/paper/Using-Rubrics-To-Promote-Thinking-and-Learning-Andrade/8ea5836dc2c3b476d2fbc7eafc541a03f5b8060d>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

ATIVA EDUCAÇÃO. **Rotinas de Pensamento Visível: uma seleção para sala de aula.** e-book Ativa Educação. São Paulo, 2021. Disponível em: <<https://read.bookcreator.com/cLurUIYlpHXH9nS0URBqzYoSiLu1/vA89w9VsR-iXp3Sb9puXWg>>. Acesso em: 06 out. 2021.

BIANCA, A. “Rotinas de pensamento: como deixar o pensamento dos alunos visível?” In: **Blog da Professora Amábilis**, 09/10/2020. <<https://profamabilebianca.blogspot.com/2020/10/rotinas-de-pensamento-como-deixar.html>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

BLACK, P.; WILLIAM, D.; LEE, C.S.; HARRISON, C.; MARSHALL, B. Trabalhando por dentro da caixa preta: avaliação para a aprendizagem na sala de aula. **Cadernos Cenpec** | Nova série, v. 8, n. 2, 2019. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/445>>. Acesso em: 21 nov. 2019.

EARL, L.M. **Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning.** Second edition. Corwin Press, 2013.

HATTIE, J. **Aprendizagem visível para professores.** São Paulo: Penso, 2017.

LUCAS, B.; CLAXTON, G.; SPENCER, E. **Progression in student creativity in school: First steps towards new forms of formative assessments.** OECD. 2013.

ORGANIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO (OCDE). **Desenvolvimento da criatividade do pensamento crítico dos estudantes: por que significa na escola.** Centro de pesquisa, inovação e educação. São Paulo: OCDE/Instituto Ayrton Senna/Fundação Santillana, 2020.

RITCHHART, R; CHURCH, M. **The power of making thinking visible. Practices to engage and empower all learners.** San Francisco: Jossey-Bass, 2020.

RITCHHART, R; CHURCH, M; MORRISON, K. **Making thinking visible: How to promote engagement, understanding, and independence for all learners.** San Francisco: Jossey-Bass, 2011.

SCHÖN, D. **El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan.** Buenos Aires: Paidós, 1998.

WILLIAM, D. **Embedded Formative Assessment.** Bloomington/IN: Solution Tree, 2018.

O PROFESSOR CONTEMPORÂNEO E A BNCC: UM OLHAR PARA A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

Jordana Maria Maciel de Pinho⁸²

Kayron Tiago Araújo de Sousa⁸³

Lucas Costa Ferreira⁸⁴

Renata Gomes Monteiro⁸⁵

Ana Raquel de Oliveira⁸⁶

INTRODUÇÃO

O cenário do século XXI traz para a educação novos desafios, das mais diversas ordens, entre eles as novas demandas à formação do professor (SILVA; FISCHER, 2021). Nesse aspecto, os limites e possibilidades da atuação do professor demandam a investigação das competências necessárias, para além da formação básica e pragmática, pois a formação socioemocional do professor é pilar fundamental para o desenvolvimento e desempenho do seu ofício (BANDEIRA; OLIVEIRA; LIMA, 2020).

Na contemporaneidade, as descobertas da Neurociências, amparam o que muitos estudiosos já sinalizavam sobre as emoções serem fatores essenciais para ensinar e aprender. Essa área de estudo e seus avanços contribuem ao campo educacional com informações e conhecimentos que subsidiam a tarefa docente (HERCULANO- HOUZEL, 2012, p. 20). A profissão docente é uma prática social, portanto, é exigido constantes transformações de forma a responder novas demandas sociais (LIMA, 2009, p. 68).

Nessa perspectiva, as experiências socioemocionais passam a ser elementos relevantes para o desenvolvimento, como um todo, e para a educação. Em análise dos principais parâmetros curriculares nacionais da educação, identificou-se que a legislação vigente, a Lei de Diretrizes e Bases

⁸² Graduada em Pedagogia (UFPI). CV: <http://lattes.cnpq.br/1048448490843566>

⁸³ Graduado em Pedagogia (UFPI). CV: <http://lattes.cnpq.br/4629670421949126>

⁸⁴ Graduado em Psicologia UNINASSAU). CV: <http://lattes.cnpq.br/8044375557795502>

⁸⁵ Doutora em Psicologia Social (UFRJ). Professora (UFPI). CV: <http://lattes.cnpq.br/9850579590107968>

⁸⁶ Doutora em Psicologia Social (UFPB). Professora (UFPI). CV: <http://lattes.cnpq.br/2232085865791257>

para Educação Nacional Brasileira - LDB, nº 9.394/96, apresenta em seu Art. 2, que a educação tem como finalidade o “desenvolvimento pleno do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação profissional” (BRASIL, 1996). No Art. 35., inciso 7, do Ensino Médio, aponta que os currículos deverão considerar a formação integral do aluno de modo a adotar a construção do sujeito para vida com formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (BRASIL 1996).

Assim como a LDB 9.394/96, a Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – DCN (BRASIL, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) respaldam a grande finalidade da educação, o pleno desenvolvimento dos estudantes, apoiando-se no desenvolver das múltiplas dimensões, intelectual, física, afetiva, moral, social e ética.

Segundo a BNCC, os profissionais da educação devem contribuir para que os alunos sejam capazes de desenvolver as competências: “conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas (BRASIL, 2018).

Para que os professores possam cumprir com o disposto pelas normas legais, “precede que a eles seja possibilitado conhecer, compreender e (auto) desenvolver as referidas competências” (LISBOA; ROCHA, 2021, p. 4). Para que estes professores possam prosseguir com a ação educadora na integralidade, é preciso primeiramente que estes tenham a possibilidade de desenvolvê-las e alinhá-las de maneira consciente a sua prática pedagógica (OLIVEIRA *et al.*, 2022).

Portanto, o domínio de competências socioemocionais tem papel relevante no desenvolvimento de competências para o trabalho. Estas não são atributos inatos, mas capacidades adquiridas ao longo do processo de socialização familiar, educacional e profissional (GONDIM; MORAIS; BRANTES, 2014).

Diversos autores chegaram à definição de três grupos de competências fundamentais para o desempenho: (i) cognitiva; (ii) inteligência emocional (IE) e; (iii) inteligência social (EMMERLING; BOYATIZ, 2012).

A inteligência emocional é um conceito que vem sendo estudado cientificamente desde a década de 1990, através do pensamento de Salovey e Mayer. Estes autores definem a inteligência emocional como habilidades relacionadas ao monitoramento dos sentimentos e das próprias emoções, também nos outros, de forma a utilizá-las para guiar os pensamentos e ações (FERRARI; GHEDINE, 2021; REIS, 2021; GOLEMAN, 2011).

Diante do que foi apresentado, este trabalho tem como objetivo apresentar os principais modelos sobre IE e sua importância ao exercício da docência.

OS PRINCIPAIS MODELOS DE INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

Inteligência emocional por Salovey e Mayer (1990): Uma capacidade cognitiva

O conceito de inteligência emocional (IE) foi introduzido formalmente em 1990 por Peter Salovey e John Mayer, grandes precursores das ideias sobre emoção e regulação (REIS, 2021) sendo os primeiros a apresentarem os estudos a comunidade científica (FERRARI; GHEDINE, 2021).

Estes pesquisadores definiram a inteligência emocional como uma subclasse da inteligência social (FERRARI; GHEDINE, 2021; REIS, 2021) cujas habilidades se relacionam ao “monitoramento dos sentimentos e emoções em si mesmo e nos outros, na discriminação entre ambos e na utilização desta informação para guiar os pensamentos e as ações” (SALOVEY; MAYER, 1990).

Subdivide-se em quatro ramos de acordo com Oliveira (2008, p. 20):

1. Percepção e avaliação das emoções: envolvem as capacidades mais básicas tais como perceber e avaliar as emoções, incluindo a identificação e expressão dos seus estados psíquicos, dos sentimentos, pensamentos, identificação e a decifração das mensagens emocionais dos outros, na medida que vão sendo manifestadas por meio das expressões de linguagem, como o

tom de voz, a postura e artefatos culturais (MAYER; SALOVEY; CARUSO, 2000);

2. Assimilação da experiência emocional na cognição: aptidão de reconhecer a capacidade que as emoções tem de direcionar o pensamento de modo produtivo e em direção as prioridades que apoiam o discernimento e a memória (MAYER; SALOVEY; CARUSO, 2000).
3. Reconhecimento, compreensão e raciocínio acerca das emoções: aptidão na identificação das emoções sejam elas complexas ou simultâneas e aptidão para compreender as relações associadas as mudanças que ocorrem das emoções;
4. Regulação adaptativa das emoções em si próprio e nos outros: é necessário aptidão de manter-se aberto aos sentimentos, de modo a monitorizar e regularizar as emoções para promoção do desenvolvimento intelectual e emocional.

Destarte, considerando o modelo teórico das capacidades de IE, Mayer e Salovey (1997) desenvolveram distintos instrumentos para avaliar a inteligência emocional, tais como a *Trait Meta-Mood Scale* - TMMS (VALENTE; LOURENÇO, 2020).

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL - MODELOS MISTOS: CAPACIDADES COGNITIVAS, NÃO COGNITIVAS, ASPECTOS DE PERSONALIDADE E MOTIVAÇÃO

Modelo de Daniel Goleman (1995)

Foi através do livro “Inteligência Emocional”, em 1995, escrito pelo psicólogo Daniel Goleman que a IE alcançou a popularização. O conceito foi além do proposto por Salovey e Mayer em 1990, pois Goleman, integrou as qualidades mais globais, chamadas de traços de personalidade.

Assim, apresenta-se como um dos representantes do modelo misto, que se constitui na interação e mistura de habilidades mentais como a consciência emocional e autocontrole, combinados a traços de persona-

lidades, tais como a assertividade, autoestima, independência e otimismo (FERNÁNDEZ-BERROCAL; CABELLO, 2021).

Segundo o psicólogo, há necessidade de repensar sobre as condições atuais do ser humano, de modo a fomentar a harmonização da emoção e pensamento, razão e coração. Esses processos devem integrar de modo equilibrado, diante das duas mentes “a que raciocina e a que sente” (GOLEMAN, 1995, 2011).

Isto ocorre, por que os seres humanos são inegavelmente sujeitos emocionais. O cérebro também é emocional, sendo por meio das emoções, vivenciadas no cotidiano, que se reconhece muitas vezes quando um impasse ocorre na vida e estados de perigo nos alcança. Contudo, o equilíbrio entre a mente emocional e racional é o que irá definir o equilíbrio das emoções (GOLEMAN, 2011).

Ira, tristeza, surpresa, vergonha, medo, prazer, dor e nojo são considerados por alguns teóricos, segundo Goleman (1995), como emoções primárias que formam famílias básicas, como por exemplo: revolta, ansiedade, apreensão, alegria, amizade, culpa, desprezo, entre outros. Essas emoções acabam por influenciar o modo de pensar, falar e agir do ser humano, tomando poder de influenciar de maneira positiva ou negativa as atitudes do sujeito, evitando situações de conflitos.

Nesse sentido, sob a ótica do estudioso, é por meio do controle dos impulsos que o indivíduo consegue alcançar seus objetivos, evitando situações de conflitos, a fim de evitar prejuízos (GOLEMAN, 1995). Portanto, além de competências cognitivas que influenciam no trabalho, são necessárias as competências emocionais para que se possa desenvolver de maneira equilibrada (RIOS, 2014).

Goleman (2014) estabelece pilares para a conquista das habilidades socioemocionais, como: autogestão, automotivação, autoconsciência, relacionamentos interpessoais e empatia. Segundo ele, o emocional de cada ser humano é capaz de oscilar. Portanto, para que o ser humano seja capaz de lidar com essas oscilações, é importante adquirir e reconhecer as potencialidades da inteligência emocional.

Tozo (2019) organiza os cinco elementos principais da IE de acordo com Goleman (1995) em:

- a) **Autoconhecimento:** capacidade de se reconhecer e compreender suas motivações, estados de humores e habilidades. Assim, destacasse alguns traços que concluem um indivíduo emocionalmente maduro, tais como: confiança, capacidade de rir de si mesmo e dos seus erros e a consciência de como se está sendo percebido pelos outros;
- b) **Autorregulação:** capacidade de controlar os próprios impulsos, de modo a pensar antes de agir, tendo a capacidade de se manifestar corretamente em diversas situações. Na qual, Goleman define a maturidade emocional neste componente como capacidade de se responsabilizar por suas ações, ser capaz de se adaptar diante de mudanças que surgem e a reagir adequadamente as emoções de outras pessoas;
- c) **Motivação:** corresponde a ter força para seguir adiante, independente se há obstáculos. Capacidade de estabelecer metas e segui-las. O indivíduo maduro emocionalmente nesta categoria, possui características como iniciativa e compromisso para concluir determinada atividade, mesmo diante das adversidades.
- d) **Empatia:** é destacada como a capacidade de compreender as emoções do outro. Este componente só pode ser alcançado se o indivíduo tiver atingindo a autoconsciência. Ainda, segundo Goleman, é preciso compreender e entender a si mesmo antes de entender os outros. Para atingir a maturidade emocional nesta categoria, as pessoas incluem características como: percepção, interesse pelo outro, tais como suas preocupações, a capacidade de intervir a respostas emocionais do outro recorrente a algum problema, bem como compreender as normas sociais e o porquê de cada pessoa agir de determinado modo;
- e) **Habilidades sociais:** capacidade que envolve colocar em prática a empatia, saber negociar as necessidades que os outros manifestam e saber equilibrar com suas próprias. Nessa categoria,

para atingir a maturidade, segundo Goleman, é necessário ter habilidades de comunicação, bom desempenho para gerenciar o tempo, capacidade de liderar um grupo de pessoas, bem como habilidade de resolução de problemas e conflitos através da persuasão e negociação.

Nesse sentido, a inteligência emocional é uma habilidade a ser desenvolvida que possibilita expressar e interpretar de maneira organizada e adequada as próprias emoções e de outras pessoas, bem como entender quais são as fraquezas instaladas em nós mesmos a fim de adquirir melhores condições de vida interpessoal e intrapessoal.

Modelo de Reunven Bar-on (1997)

O modelo de Bar-on substanciou-se por meio dos primeiros trabalhos de Charles Darwin (1875, 1965) sobre a adaptação como principal fator evolutivo das espécies, de modo a abordar a importância das “expressões das emoções” no processo de adaptação dos indivíduos com o ambiente (CUNHA, 2019).

Estudos feitos por Thorndike (1990) em respeito a importância da inteligência social para a desempenho humano e das observações de Wechsler (1940) referente ao impacto de fatores não cognitivos e contidos, chamado de “comportamento inteligente”, foram também contributos que influenciaram a forma de pensamento do modelo de Bar-on (BAR-ON, 2006; CUNHA, 2019; PIMENTA, 2018).

O autor Reunven Bar-On (1997) aborda a inteligência emocional ampliando o conceito para Inteligência Emocional e Social (IES - ESI) descrevendo como “uma gama de aptidões, competências e habilidades não-cognitivas que influenciam a capacidade do indivíduo de lidar com as demandas e pressões do ambiente” (BAR-ON, 2006, p. 14).

De acordo com o autor, a inteligência emocional-social é composta por competências emocionais e sociais interrelacionadas, habilidades e facilitadores intrapessoais e interpessoais que se combinam na determinação do comportamento humano eficaz (BAR-ON, 2006).

Para o autor, ser emocionalmente e socialmente inteligente refere-se a gerenciar as mudanças pessoais, sociais e ambientais de forma condizente a realidade e flexível, sabendo lidar com a situação, de modo a resolver problemas e saber tomar decisões. Para que isso ocorra, é necessário ser otimistas, positivos e automotivados (BAR-ON, 2006, p. 14).

Diferente do modelo de Mayer e Salovey (1990) que estabelecem o conceito da IE como conjunto de habilidades cognitivas, o modelo apresentado abrange uma visão mais ampla, chamado modelo misto (BRITO *et al.*, 2019), o qual concebe a IE como um conjunto de traços de personalidade estáveis, competências socioemocionais, aspectos motivacionais e diversas habilidades cognitivas.

Bar-on (2006) destaca cinco componentes do seu modelo de inteligência emocional, citados em Luy-Montejo (2019) como:

1. Componente intrapessoal: refere-se à avaliação da autoidentificação geral do indivíduo com autoconsciência emocional, assertividade, autorrealização e independência emocional;
2. Componente interpessoal: este avalia a empatia, responsabilidade social do sujeito e as capacidades de relações sociais;
3. Componente de adaptabilidade: no que concerne à capacidade do indivíduo de avaliação correta da realidade e de se ajustar eficientemente diante de novas situações. Inclui fatores como noções de realidade, flexibilidade e aptidão para resolução de problemas;
4. Componentes de gerenciamento de emoções: refere - se a capacidade de tolerar pressão e de controle dos impulsos;
5. Componente geral do humor: refere-se à avaliação do otimismo e felicidade.

Destarte, Bar-On contribui para o construto de uma inteligência emocional e social, tendo base as habilidades e conhecimentos que pertencem ao nível das emoções e social, de modo que estes componentes

são capazes de influenciar a capacidade de enfrentamento do indivíduo de forma efetiva as demandas do meio em que vive (LUGO, 2019).

O PROFISSIONAL DOCENTE: UM OLHAR PARA AS EMOÇÕES

Acontecimentos recentes, tais como a pandemia em 2020 e suas implicações postas devido ao novo coronavírus, novos desafios foram surgindo para os profissionais da educação. O professor teve de se redefinir, inicialmente começando a trabalhar em casa (*home office*), ampliando o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TICS), tendo que repensar em metodologias de ensino voltadas ao ambiente virtual, programas de vídeos, a fim de promover a continuidade e qualidade da educação (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020; SANTOS; CALDAS; SILVA, 2022).

Nesse percurso, a chamada inteligência emocional tem sido abordada, de forma a permitir criar e desenvolver conceitos sobre novas formas para lidar com as dificuldades e transformações do cotidiano, assim como as relações pessoais e profissionais. Desse modo, este tipo de inteligência, nos dá capacidade de autoconhecimento. Seu uso permite “sabermos lidar melhor com nossas emoções em diferentes situações da vida, bem como, entendermos os sentimentos/emoções do outro, este último obedecendo aos princípios de alteridade” (SILVA, *et al.*, 2020, p. 2).

Segundo a Organização Internacional do Trabalho - OIT (1984) o ofício docente confere a responsabilidade do desenvolvimento socioeducativo do cidadão, o que destaca a centralidade do papel social desse profissional (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005). A OIT e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO de 1966 relativo ao Estatuto dos professores, reconhecem os desafios sociais aos professores que desempenham papel importante para enfrentar os desafios educacionais (UNESCO, 2008). Cada vez mais, é exigido uma formação e aprendizagem permanente (OIT, 2004) e esses profissionais buscam aperfeiçoar-se para atingir o ensino de qualidade com eficácia e responsabilidade.

Diante deste carácter social, as formas como o profissional se portam e conduzem o seu ofício é ligado diretamente a saúde e seu desempenho. Conforme, Ferreira (2011), quando as práticas do trabalho deixam de ser fonte de prazer e passa a se caracterizar pelo sofrimento, acabam por surgir doenças e nesse sentido, surgem sequelas para o trabalhador. Assim, esse sofrimento no ato do trabalho provoca alterações emocionais e de sentimentos, na qual por muitas vezes o profissional não sabe lidar, desencadeando um sofrimento psíquico cada vez mais difícil de se modificar.

As emoções trazem sensações boas ou ruins, e com isso interfere nos sentimentos, comportamentos e atitudes. Desse modo, a instabilidade emocional do professor, que frente aos conflitos externos e internos, pode torná-lo alvo de si mesmos, envolvendo-se em situações que comprometem o seu trabalho. Partindo deste fato, os sujeitos ficam à mercê, pois a gestão escolar ou até mesmo, outros órgãos competentes, não dispõem de recursos humanos e materiais para lidar com tais questões (REIS, 2021).

O professor que não consegue lidar de forma equilibrada consigo mesmo, de forma a reconhecer e gerenciar suas emoções, fica suscetível ao desgaste emocional (REIS, 2021). Partindo desse olhar, Silva *et al.* (2020) apontam o uso da inteligência emocional na docência, destacando que o professor com competência emocional, autoconsciente, tem a capacidade de lidar com os momentos conflituosos.

CONSIDERAÇÕES

Frente ao exposto, salienta-se a importância do desenvolvimento da inteligência emocional para que os professores possam sentir suas emoções e compreendê-las, sendo hábeis para lidar com os problemas emocionais, sabendo agir de maneira assertiva, podendo administrar e conduzir da melhor forma as situações atípicas em sala de aula. Programas experienciais, rodas de conversa, ações de extensão devem ser promovidas com tais propósitos.

REFERÊNCIAS

- OLIVEIRA, A. DE, E.; ALVES C., A. M.; LOPES B., R.; MORENO, L. R., T. A contribuição das competências socioemocionais para a formação integral do aluno. RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar - ISSN 2675-6218, [S. l.], v. 3, n. 4, p. e341308, 2022. DOI: 10.47820/recima21.v3i4.1308. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/1308>. Acesso em: 24 ago. 2022.
- BANDEIRA, S. R.; OLIVEIRA, B. F. de; LIMA, Ana I. B. Promoção de saúde emocional de professores: o que apontam os artigos da capes? VI CONEDU - Vol 1. Campina Grande: Realize Editora, 2020. p. 3453-3472. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/65587> Acesso em: 10 maio 2022.
- BAR-ON, R. O Inventário do Quociente Emocional (EQ-i): um teste de inteligência emocional. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems, Inc. 1997. BAR-ON, R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)1. *Psychothema*, [S. l.], v. 18, n. Suplemento, p. 13-25, 2006. BAR-ON, R.; PARKER, J.D.A. Manual de inteligência emocional. Porto Alegre: Artmed. 2002.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 5/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atosnormativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes/33371-cne-conselho-nacional-deeducacao/85201-parecer-cp-2020> Acesso em: 1 jun. 2022.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 ago. 2022.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 24 ago. 2022.
- _____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 ago. 2022.
- Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5916-rcceb004-10&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 ago. 2022.
- Ministério da Educação. Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222D EDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 25 ago. 2022.
- BRITO, D.; SANTANA, Y.; PIRELA, G. El Modelo de Inteligencia Emocional de Bar-On en el Perfil Académico Profesional de la FACO/LUZ. *Ciencia Odontológica*, v. 16, n. 1, p. 27- 40, 1 jun. 2019.

CUNHA, G. S. O desenvolvimento da Inteligência emocional de executivos e as práticas de liderança. TCC (Graduação em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, p. 68, 2019. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/203841/001107561.pdf?sequence=1>. Acesso em: 5 jul. 2022.

EMMERLING, R. J.; BOYATZIS, R. E. Emotional and social intelligence competencies: cross cultural implications. *Cross Cultural Management: An International Journal*, v. 19, n. 1, p. 4–18, 2012.

FERNÁNDEZ-BERROCAL P; BERRIOS, M. P; EXTREMERA, N. Inteligencia Emocional: 22 años de avances empíricos. *Psicología Conductual [InternetEnero]*. 20: 5-14, 2012. Disponível em: <http://www.researchgate.net/publication/230887037>. Acesso em: 12 maio 2022.

FERNÁNDEZ-BERROCAL, P.; CABELLO, R. La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 31–46, 2021. Disponível em: <https://rieceb.iberomx.com/index.php/rieceb/article/view/5>. Acesso em: 11 jul. 2022.

FERRARI, S. R.; GHEDINE, T. Competências da Inteligência Emocional e sua relação com os Estilos de Liderança: Um estudo de caso na Empresa Bold. In: *XLV Encontro da ANPAD, 2021*, online. *XLV Encontro da ANPAD - EnANPAD 2021*, 2021.

FERREIRA, D. da S. A. Profissão Docente e o Stress Ocupacional. Monografia de Conclusão de Curso de Especialização Pós Graduação Lato Sensu em Formação de Professores com ênfase no Ensino Superior, Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia – SP. São Paulo, v. 51p, 2011.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa* [online]. 2005, v. 31, n. 2, pp. 189-199, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000200003>. Acesso em: 20 jul. 2022.

GOLEMAN, D. Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. 25ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995. _____, Daniel. Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Trad. Marcos Santarrita. 25. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011. Recurso digital _____, Daniel. Liderança: a inteligência emocional na formação do líder de sucesso. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

GONDIM, S. M. G.; MORAIS, F. A. de; BRANTES, C. dos A. A. Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. *Rev. Psicol., Organ. Trab.* Florianópolis, v. 14, n. 4, p. 394- 406, dez. 2014.

HERCULANO-HOUZEL. S. Neurociências do Aprendizado. *Neurociências da Educação*, ATTA, 2012.

LIMA, M. G. S. A constituição da identidade profissional: desvelando significados do ser professor de didática. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 92 f. 2009. Teresina: Universidade Federal do Piauí – Centro de Ciências da Educação, 92 2009. Disponível em: <http://repositorio.uema.br/handle/123456789/549> Acesso em: 19 abr. 2022.

LISBOA, A. C.; ROCHA, P. A. M. Competências socioemocionais e docência: a BNCC e as novas exigências na formação de professores. E-book VII CONEDU (Conedu em Casa) - Vol

01. Campina Grande: Realize Editora, 2021. p. 586-611. Disponível em: <https://www.editora-realize.com.br/index.php/artigo/visualizar/74056>. Acesso em: 25 ago. 2022.
- LUGO, A. F. B. La inteligencia emocional: exposición teórica de los modelos fundantes. *Revista Seres y Saberes*. ssjsjss, no. 6, 2019. Disponível em: <http://revistas.ut.edu.co/index.php/SyS/article/view/1816> Acesso em: 26 maio 2022.
- LUY-MONTEJO, C. El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el desarrollo de la inteligencia emocional de estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 353–383, 2019. DOI: 10.20511/pyr2019.v7n2.288.
- MAYER, J. D.; SALOVEY, P. What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implication*. New York: Basic Books. p. 3-31, 1997.
- MAYER, J.D.; SALOVEY, P.; CARUSO, D.R. Emotional Intelligence as Zeitgeist, as Personality, and as a Mental Ability. In: R. Baron & J.D.A. Parker (Eds), *Handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass, p. 92 -115, 2000.
- OLIVEIRA, E. S. M. de. Estudo Exploratório da Inteligência Emocional em Adolescentes. Dissertação (Mestrado em Especialidade Clínica) - Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Lisboa. 2008. Disponível em: <https://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/3770>. Acesso em: 18 maio 2022.
- ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). *Emprego e condições de trabalho dos professores*. Genebra, Suíça. Escritório Internacional do Trabalho. 1981.
- ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT. R195) - *Sobre o Desenvolvimento dos Recursos Humanos: Educação, Formação e Aprendizagem permanente*. Ilo.org. 2004. Disponível em: https://www.ilo.org/brasil/convencoes/WCMS_242765/lang-pt/index.htm. Acesso em: 10 set. 2022.
- PIMENTA, M. C. O Adulto Emergente: estudo das relações entre inteligência emocional, satisfação com a vida, saúde mental e o uso de medicamentos para ansiedade ou depressão. Dissertação (Mestrado de Psicologia do Desenvolvimento) - Faculdade de Psicologia e de Ciência, Universidade de Coimbra, 104 f., 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10316/85345>. Acesso em: 08 maio 2022.
- REIS, C. C. dos. Profissão docente: a inteligência emocional como aporte na redução de conflitos no ambiente escolar. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, [S. l.], v. 7, n. 8, p. 353–369, 2021. DOI: 10.51891/rease.v7i8.1923.
- REIS, P. A. F. dos. Inteligência emocional do líder e o impacto na produtividade da equipa, mediado pela satisfação e/ou motivação: um estudo de caso. 2021. Dissertação (Mestrado em Gestão de Recursos Humanos) - Instituto Superior de Economia e Gestão, Universidade de Lisboa, 2021.
- RIOS, L. B. de A. A Inteligência Emocional no ambiente de trabalho. 2014. 45 f. Monografia (Curso de Administração de Empresa). Faculdade Cearense, Fortaleza, 2014. Disponível em: <http://www.faculdadescearenses.edu.br/biblioteca/TCC/ADM/A%20INTELIGENCIA%20EMOCIONAL%20NO%20AMBIENTE%20DE%20TRABALHO.pdf>. Acesso em: 08 maio 2022.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. dos S. Pandemia do covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. *EDUCAÇÃO*, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 41–57, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085>. Acesso em: 20 ago. 2022.

SALOVEY, P.; MAYER, J. D. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition Personality and Individual Differences*, v. 9, n. 3, p. 185-211, 1990.

SALOVEY, P., MAYER, J. D., GOLDMAN, S. L., TURVEY, C., e PALFAI, T. P. Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health*. Washington, DC: American Psychological Association, pp. 125-154, 1995.

SALOVEY, P.; MAYER, J.D. Selecionando uma medida da Inteligência Emocional: O argumento para testar as habilidades. São Paulo: Objetiva, 2000.

SANTOS, K. D. A; CALDAS, C. M. P; SILVA, J. P. da. Pandemia covid-19, saúde mental, apoio social e sentido de vida em professores. *SciELO Preprints*, 2022. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.3575. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3575>. Acesso em: 26 mar. 2022.

SILVA, E. W. da. Inteligência Emocional e sua importância nas lideranças e no trabalho. XII Congresso Nacional de Excelência em gestão, 29 e 30 setembro de 2016. Disponível em: <http://docplayer.com.br/30119710-Inteligencia-emocional-e-sua-importancianas-liderancas-e-no-trabalho-area-tematica-inovacao-e-propriedade-intelectual.html>. Acesso em: 12 maio 2022.

SILVA, J. P.; FISCHER, F. M. O perfil das publicações sobre condições de trabalho e saúde dos professores: um aporte para (re) pensar a literatura. *Saúde e Sociedade* [online]. 2021, v. 30, n. 4. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902021210070>. Acesso em: 20 jul. 2022.

TOZO, I. M. Inteligência emocional e produtividade: fatores práticos. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Engenharia de Produção) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2019. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/13138>. Acesso em: 14 jul. 2022.

UNESCO. A Recomendação da OIT/UNESCO de 1966 relativa ao Estatuto dos Professores e a Recomendação de 1997 da UNESCO relativa ao Estatuto do Pessoal do Ensino Superior com uma guia de utilização. 2008. Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000160495_por/PDF/160495por.pdf.multi. Acesso em: 5 set. 2022.

VALENTE, S.; LOURENÇO, A. A. Questionário de inteligência emocional do professor: adaptação e validação do Emotional Skills and Competence Questionnaire. *Revista de Estudos e Investigación En Psicología y Educación*, [S.L.], v. 7, n. 1, p. 12-24, 1 jul. 2020. Universidade da Coruna. DOI: <http://dx.doi.org/10.17979/reipe.2020.7.1.5480>.

O ENCARCERAMENTO DOS POBRES E O CAMPO JURÍDICO

Lindomar Teixeira Luiz⁸⁷

Giovana Maria Ricci Camargo⁸⁸

INTRODUÇÃO

Difícilmente alguém estudando nossa sociedade não considera a desigualdade social o seu maior entrave, pois ela se confunde com o processo de formação histórica brasileira. Juntamente com ela e chancelando-a, há a ausência quase total do Estado em termos de políticas públicas em prol de cidadania (direitos sociais, civis e políticos). Existe profunda conexão entre encarceramento com a desigualdade/ausência de cidadania, seja em função da precariedade socioeconômica dos pobres, tornando-os vulneráveis ao encarceramento, seja pelo abandono em termos de efetivação de cidadania pela ausência do Estado Social.

A questão do encarceramento dos pobres é complexa e muito ampla. Podemos, por exemplo, fazer reflexões de várias matizes visando apontar a alta incidência de presos⁸⁹ (a maioria é pobre) no Brasil: mudança na legislação, que pode endurecer o caráter punitivo dos recalcitrantes (FERRUGEM, 2019); alteração da visão dos operadores do direito, que imbuído no combate às drogas, vêm encarcerando muito mais (FERRUGEM, 2019); interferência dos meios de comunicação, que estimulam o combate mais rigoroso com a criminalidade (FERRUGEM, 2019); inaccessibilidade à defesa, pois nem sempre existem defensorias que possam estar disponíveis aos réus (GOMES, 2021); precariedade de sobrevivência material, onde o desemprego, poucos recursos e suas diversas implicações na vida dos pobres, tem repercussão direta no que tange à criminalidade

⁸⁷ Doutor em Serviço Social (UNESP). Professor (FAI). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2967-5621>

⁸⁸ Graduando em Direito (FAI). CV: <http://lattes.cnpq.br/2972592304567584>

⁸⁹ Segundo Daniel Amaro, Edição do Brasil, de 16 de dezembro de 2022: “De acordo com dados do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), o Brasil alcançou a marca de 909.061 presos. Desse total, 44,5% são provisórios, ou seja, ainda não foram condenados. O país figura como a terceira maior população carcerária do mundo, atrás apenas dos EUA e da China.

Acesso: <https://edicaodobrasil.com.br/2022/12/16/brasil-tem-a-terceira-maior-populacao-carceraria-do-mundo/>

(MORAES, 2018) etc. Enfim, não temos como explorar todas as inúmeras variáveis acerca do encarceramento dos pobres, por isso, faremos uma reflexão ressaltando a atuação do campo jurídico nessa questão. Para viabilizarmos nosso intento, utilizamos o referencial teórico de Bourdieu (1983a;1983b;2003) e Souza (2017a; 2017b;2018;2021;2022) para interpretar, numa perspectiva sociológica, trechos dos documentários⁹⁰ *Justiça (2004)* e *Bagatela (2017)*. Num primeiro momento, apresentaremos os principais conceitos de Bourdieu e Souza, na segunda parte refere-se à análise interpretativa dos referidos documentários.

HABITUS E HABITUS JURÍDICO

Um dos conceitos essenciais da sociologia de Bourdieu (2003) é o *habitus*, permitindo analisar a subjetividade dos agentes evitando o subjetivismo a-social, ou o contrário, investigar fenômenos sociais contemplando a sua dimensão subjetiva dos protagonistas. *Habitus* seria um complexo conjunto de atributos da subjetividade: valores, esquemas mentais, princípios etc. Também relevante, para o supracitado autor, é a teoria do campo, apresentada, a seguir, de forma lacônica. A sociedade está dividida em *campos*, sendo eles espaços sociais em que há diversas características, disputas por objetos específicos e valorização singular circunscrito nesse universo. No *campo* há valores, regras, conhecimentos, princípios, determinadas condutas dos agentes, uma história específica etc. Existem inúmeros campos: campo jurídico, da economia, da moda, da publicidade etc. Ademais, os *campos* possuem instituições e agentes atuando neles, possuindo diferentes posições, poder e prestígio, ou seja, há hierarquia entre eles e o lugar de cada agente será determinado pela quantidade de capitais adquiridos (capital social,

⁹⁰ Analisamos o documentário intitulado “Justiça”, dirigido e escrito por Maria Augusta Ramos e produzido por Diler Trindade, em 2004. Neste documentário expõe a violência do sistema de justiça junto as classes pobres. Aborda a trajetória de jovens com menos de 18 anos em conflito com a lei. Expõe várias situações em que, de um lado, a inacessibilidade à escola, abandono pelas famílias totalmente vulneráveis socio-afetivamente, violência, péssimas condições de vida, acabam delineando ações e comportamentos delituosos ou criminosos, que são duramente penalizados pelo sistema de justiça. Do outro lado, fica patente a postura ríspida, insensível e desumana por parte de muitas autoridades judiciais que os condenam, apresentando apenas o encarceramento e duras “lições de moral” para com inúmeros jovens pobres. O segundo documentário é da autora e diretora Clara Ramos, intitulado: “Bagatela”, produzido em 2017. Neste documentário aborda a vida de Maria Aparecida, Sueli e Vania. Maria Aparecida, com problemas psiquiátricos, foi presa e torturada na prisão, onde cumpriu pena por 1 ano, acusada de furtar potes de xampu e condicionador de cabelo. Sueli ficou encarcerada por 2 anos por ter sido acusada de roubar um queijo e 2 pacotes de bolacha. Vânia, usuária de droga, é presa pela décima vez por efetuar “pequenos” furtos.

cultural, econômico, estético e simbólico), podendo ter posição superior (torre de marfim) ou inferior.

A presente reflexão abordará sobre o *campo jurídico*, uma vez que faremos considerações deste e seu *habitus* específico: *habitus* jurídico. O campo jurídico (aliás, todos os campos), é ocupado por vários agentes (advogados, juízes, promotores etc) em constante atuação. Estes protagonistas, que fazem parte do campo, *incorporam* os seus atributos (valores, regras, conhecimentos, estilos de vida, esquemas mentais etc.), com isto vão reproduzindo um *habitus* específico do campo (*habitus* jurídico), que seria a subjetividade inerente a determinado espaço social. Assim, as múltiplas características do campo são internalizadas pelos agentes, que, com o transcorrer de suas vivências, irão paulatinamente moldando profundamente e de forma imperceptível suas subjetividades a partir campo do qual fazem parte.

Para utilizarmos o conceito *habitus jurídico*, como procedimento metodológico, é necessário apresentarmos doravante algumas de suas características.

Tecnicismo a-social. Mascaro (2006, 2020), a partir do viés marxista, faz uma crítica ao Direito positivista⁹¹, que enaltece em demasia o universo legal em detrimento de inúmeros aspectos da realidade socioeconômica. Assim, a *particularidade* ligada ao universo legal seria mais relevante do que a *totalidade* de determinado fenômeno, ou seja, “o jurista tecnicista, que em geral quer esconder a relação do direito com o todo[...] identifica o direito apenas com a norma jurídica” (MASCARO, 2006, p. 23). Lembra ainda, o referido autor, que tal visão tecnicista no campo do direito seria bastante empobrecedora e conservadora, porém majoritária. Sobre a visão tecnicista afirma que

[...] trata-se de uma posição tacanha, limitadora, simplória. A postura da maior parte dos juristas de hoje, que tende a dizer que é o direito simplesmente um conjunto de normas, reducionista, leva ao empobrecimento do conhecimento jurídico e à impossibilidade de transformação (MASCARO, 2006, p. 24).

Portanto, a *imparcialidade e neutralidade* seriam atributos precípuos do campo jurídico e, por conseguinte, elementos inerentes ao *habitus* jurídico. Desta forma, mutila-se uma visão de conjunto, pois nessa linha tecnicista

⁹¹ Na verdade, toda a tradição marxista, bem como a sociologia crítica de Bourdieu, fazem críticas de diferentes matizes ao postulado positivista de Hans Kelsen presente no direito.

“[...] começa por compreender o direito a partir de certos pontos apenas, como a norma jurídica, e desconhece a totalidade” (MASCARO, 2006, p. 24).

A partir de Sousa e Costa (2021), há outra variável para pensarmos a dicotomia entre o universo jurídico e a dimensão social mais ampla, que estaria ligada à ênfase na *atuação prática* e na valorização de procedimentos pedagógicos em que se enaltece análises em *leis e jurisprudência* na formação dos alunos. Nessa linha, ambos são cruciais no processo de formação de um *habitus jurídico* onde não se prioriza a ampla e complexa realidade social. Dizem Sousa e Costa (2021):

No âmbito acadêmico do direito, os diversos cursos pelo Brasil dão primazia a uma formação prática, investindo em disciplinas de eixo profissionalizante e deixam de lado disciplinas de eixo fundamental, como a filosofia, a sociologia, a antropologia etc. Além disso, o predomínio do formalismo e metodologias de ensino que privilegiam aulas exaustivas de análise de leis e jurisprudências, apoiadas em manuais esquematizados e longe de qualquer contato com uma reflexão social, tornam-se o caminho para interiorização de um *habitus jurídico* defasado e apático à realidade social (SOUSA, COSTA, 2021, p. 12)

Ainda de acordo com Sousa e Costa (2021), ancorados em Warat (1997), também faria parte do *habitus jurídico* a visão liberal-tradicional⁹², que expressa valores conservadores e liberais da classe dominante, isto é, a referida visão presente no campo jurídico “[...]transformava os sujeitos em conformistas comprometidos com os valores do grupo dominante [...]” (SOUSA; COSTA, 2021, p. 13). Como se sabe, de acordo com a abordagem marxista, o direito seria uma ferramenta imprescindível no processo de dominação na sociedade capitalista, seja pelo fato do aparato legal garantir os privilégios da classe dominante, seja em razão de expressar valores ine-

⁹² Um aspecto marcante dessa visão conservadora liberal seria o *individualismo*, que é o seu principal atributo. Ou seja, nas análises de fenômenos socioeconômicos, a abordagem individualista teria prioridade. Em um certo sentido, nesse aspecto, a visão liberal (e neoliberal) se confunde muito com o senso comum, uma vez que tal preceito está presente em inúmeros e diversos setores da sociedade: filmes, livros de autoajuda, novelas, propagandas, religião (SOUZA, 2017b). A visão liberal entende o sujeito em uma perspectiva atomizada, isolada do seu complexo contexto social, a saber, família, grupos de referência, classe social, comunidade e contexto socioeconômico. Portanto, o ideário liberal advoga a tese da liberdade do sujeito em suas ações, pensamentos e sentimentos, sempre aliados do conjunto o complexo de relações sociais em que o sujeito vive (SOUZA, 2017b).

rentes ao supracitado segmento social (MASCARO, 2020). Ademais, para Mascaro (2020), o jurista em nossa sociedade, em razão de ter alto poder econômico, passa a conviver com pessoas de similar condição, reforçando uma visão conservadora, pois “[...] ganhando 30 mil reais por mês ele tem a ideologia da classe onde ele está[...] a ideologia de alguém não é da classe de onde veio, é da classe onde ele está.” (MASCARO, 2020).

HABITUS PRIMÁRIO

A análise sobre o *habitus* jurídico é o ponto crucial de nossas interpretações acerca dos documentários *Justiça* (2004) e *Bagatela* (2017). Ainda que tal conceito seja relevante, ele acaba limitando o encaminhamento de algumas reflexões: como pensar o preconceito racial ou social apenas se restringindo ao *habitus* jurídico? Desta forma, utilizaremos o conceito *habitus primário*, elaborado por Jessé de Souza (2003), visto que ele será essencial na presente análise. Tal conceito também é baseado no referencial teórico-metodológico proposto por Bourdieu (1983a), porém apresenta uma inovação à medida que introduz um componente matizado e numa perspectiva mais ampla sobre o conceito *habitus*.

Neste sentido, Jessé de Souza (2003) parte das reflexões de Charles Taylor e de Bourdieu para pensar um tipo de *habitus* compartilhado pela sociedade, tendo como pressuposto o reconhecimento social, no qual a noção de dignidade seria o eixo central. O atributo marcante desse *habitus* primário seria o fato de se efetivar ou não o reconhecimento (dignidade) para determinados grupos sociais. A ausência de reconhecimento em nossa sociedade é uma constante aos os segmentos sociais pobres, isto é, a ralé, que constitui cerca de 1/3 da população de nosso país. Sob esta ótica, determinados segmentos sociais seriam de antemão reconhecidos e valorizados em detrimento de outros, que não conseguiriam o mínimo reconhecimento e dignidade (ralé) por parte da sociedade, ou melhor para todos aqueles que incorporaram o *habitus* primário. É como se o *habitus* primário se configurasse em um conjunto complexo de aspectos intersubjetivos que tenderiam a valorizar uns e desvalorizar outros, tudo isso teria como implicação a acintosa desigualdade de tratamento, que transcorreria de forma totalmente naturalizada e quase sempre inconsciente, isto é, seria o *habitus* na concepção de Bourdieu, mas de forma ampla (não específica

ao campo jurídico), compartilhada intersubjetivamente pelos membros da sociedade. Nas palavras de Souza (2003):

É precisamente esse processo histórico de aprendizado coletivo que não é adequadamente tematizado por Bourdieu no seu estudo empírico acerca da sociedade francesa. Ele representa o que gostaria de denominar de “habitus primário”, de modo a chamar atenção para esquemas avaliativos e disposições de comportamento objetivamente internalizados e “incorporados”, no sentido bourdieusiano do termo, que permite o compartilhamento de uma noção de “dignidade” efetivamente compartilhada no sentido tayloriano (SOUZA, p. 62-63, 2003).

Enfim, o *habitus* primário, na ótica Jessé de Souza (2003), constitui-se uma importante ferramenta teórico-metodológica para o desenvolvimento da presente investigação.

VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

Outro crucial conceito de Bourdieu (2003) diz respeito à violência simbólica, ocorrendo quando há imposição de valores, crenças e princípios inerentes a determinados grupos dominantes aos outros grupos sociais, que são vítimas. Quando existe violência simbólica, o grupo receptor não consegue enxergar *violência* nesta imposição, isto é, o grupo que é vítima banaliza, naturaliza tais imposições, mas, por ter *dificuldade* em reproduzir e expressar aqueles valores, acaba sofrendo, se envergonhando calado, sem possibilidade de reação, porque para tal grupo (vítima) a exigência desses valores não se configura em algo imposto: teremos, sob esta ótica, a violência simbólica.

De acordo com Bourdieu (2003), esta forma de violência transcorre com a anuência inconsciente da vítima, porque ela não tem clareza que tal situação denote algo violento, mas ela sofre. Em outras palavras,

Violência suave que ocorre onde se apresentam encobertas as relações de poder que regem os agentes e a ordem da sociedade global. Nesse sentido, o reconhecimento da legitimidade dos valores produzidos e administrados pela classe dominante [...] (BOURDIEU, 2003, p. 15).

A violência simbólica ocorre habitualmente nas instituições de ensino e no sistema judiciário. Em muitos aspectos é recorrente a violência simbólica nos tribunais de justiça. O pobre e o negro (pobre), quase sempre, nos tribunais, se sentem insignificantes, seja pela indumentária formal necessária nesse espaço, seja pela existência de valores totalmente fora do seu universo, que está mais próximo das classes médias, ocupando as principais funções nesse campo, o campo jurídico. A violência simbólica é óbvia e a imposição de valores e regras desse campo às classes pobres se transforma em sua impotência, sua insignificância. Ocorre que a dimensão da violência passa a ser escamoteada a partir da ideologia da impessoalidade e neutralidade, muito evidentes no campo jurídico, pois

[...] os discursos da neutralidade, da imparcialidade e do desinteresse pessoal em prol do interesse da coletividade, por exemplo, visam dissimular e escamotear a margem de arbitrariedade e pessoalidade contidas no exercício do poder simbólico em relação aos destinatários do mesmo. É justamente essa escamoteação da verdade dos fatos por meio de uma ideologia que consiste a violência simbólica... (PINHEIRO, 2012, p. 6)

Portanto, a impessoalidade e neutralidade torna opaca a violência simbólica.

O ENCARCERAMENTO DOS POBRES: REFLEXÕES A PARTIR DOS DOCUMENTÁRIOS: JUSTIÇA (2004) E BAGATELA (2017)

Faremos a seguir a análise dos documentários: *Justiça (2004)* e *Bagatela (2017)*. Nossa proposta de análise está ancorada no referencial teórico-metodológico (*habitus*, teoria do campo, *habitus* primário, violência simbólica) - comentado anteriormente - a partir de Bourdieu e Souza, significando dizer que é *uma* leitura construída a partir deste instrumental teórico, bem como a forma no qual o utilizamos, sendo perfeitamente possível diversas possibilidades de interpretação. O documentário *Justiça*, produzido no ano de 2004, apresenta audiências no fórum da cidade do Rio de Janeiro. A partir deste documentário procuraremos investigar, ancorados numa

fundamentação teórica, qual o papel do campo jurídico concernente ao encarceramento de membros das classes pobres.

O primeiro acusado apresentado, no referido documentário, é um rapaz negro, que está vestindo camiseta e bermuda; está descalço e é cadeirante. Ele é conduzido por um policial para ser interrogado pelo magistrado, que lhe diz formalmente: “*Você não tá obrigado a responder o que vou lhe perguntar. Eu lhe pergunto se essa acusação é verdadeira*”. Réu: “*não, não é não*”. Magistrado: “*Não é verdadeira, você não praticou esse fato... como é que se deu sua prisão?*” Em resposta, o réu alega ter ocorrido uma possível tentativa de fuga de jovens que haviam roubado determinados objetos e, quando na presença da polícia, teriam deixado os objetos de furto próximos ao acusado, levantando a suspeita dos policiais que tal indiciado também estava envolvido no referido roubo. Imediatamente os policiais o tiraram da cadeira de rodas, o espancaram e o prenderam. Na delegacia, segundo o acusado, os policiais alegaram que os objetos foram roubados de uma casa e que os ladrões tinham pulado um muro alto para efetuar o roubo.

É perceptível uma postura de total indiferença do magistrado quanto ao contexto e a condição do réu, é como se o *habitus* jurídico falasse mais alto: apenas analisou o *fato em si* do possível roubo. Ao perguntar ao réu o que ele faz, é apenas uma pergunta *burocrática*, pois realmente não se preocupou com o réu em momento algum, a ponto de ele *manter* sua prisão, mesmo sabendo que para efetuar o possível roubo, o indiciado tinha que pular um muro da casa que fora roubada, sendo ele cadeirante. Diz o magistrado ao ficar sabendo que o réu foi preso em cadeira de roda: “*Você foi preso já em cadeira de roda?... a defensora pública vai analisar a sua situação...*” Ou seja, saber ou não da situação não fez nenhuma diferença na manutenção do cárcere do detento.

Posteriormente, o réu pede ao magistrado para lhe transferir da carceragem - onde estava - para um hospital, pois na condição de cadeirante tinha muita dificuldade para fazer suas necessidades fisiológicas e tomar banho em uma cela com 70 detentos, uma vez que precisava se arrastar (por ser cadeirante) nesse ambiente com precárias condições sanitárias. O magistrado diante desse pedido deu uma resposta bem ao estilo *tecnicista*: “*Não é minha alçada, não sou médico, apenas aplico a lei, eu só posso te remover se tiver uma recomendação médica... isso é assunto médico não é assunto de juiz*”, ou

seja, tudo que foge desse escopo do plano legal, “foge de minha alçada”. Ora, o arcabouço tecnicista de natureza positivista diz exatamente isto, ou seja, o direito se limita as regras postas pelo aparato estatal (MASCARO, 2006). As atitudes do magistrado são automáticas, ele é assertivo e formal, é como se ele de antemão soubesse exatamente o que deve fazer, parece agir *no piloto automático*, já tem um esquema mental pronto, por isso não é passível de reflexão, de interrogação: é assim que o *habitus* jurídico opera.

Há um outro aspecto relevante dessa conduta do magistrado ligado ao *habitus* primário, nos termos apresentados por Souza (2003): o réu sendo da classe pobre e negro não *merece* ser tratado com dignidade. Ficou evidente o comportamento totalmente indiferente ao réu, denotando uma naturalização e banalização do sofrimento do outro como se fosse algo absolutamente plausível nas relações sociais. “O *habitus* é inscrito no corpo, nos gestos, na postura, que assim não aparecem como construções sociais, mas como uma ‘segunda natureza’ (SCKELL, 2016, p. 160). Assim, fica muito patente que a discriminação contra pobre e negro faz parte desse *habitus* primário, pois é notório, com fartas evidências, que os pobres e negros em nossa sociedade são tidos como “subgente”, ou seja, “o valor do brasileiro pobre não europeizado[...] é comparado àquele que se confere a um animal doméstico[...]” (SOUZA, 2018, p. 248). A imagem seja dos pobres, seja dos negros em nossa sociedade é a pior possível, pois “[...] há um medo que fantasia a figura do pobre e negro como criminoso e que reafirma o estereótipo de marginal e bandido [...]” (THEODORO, 2022, p. 307). Os pobres são apresentados no espaço público como feios, alienados, vagabundos, perdulários, enquanto os negros também são vistos de forma negativa, porque sua imagem é quase sempre estereotipada como violento, perigoso e criminoso. “Na sociedade racista brasileira, a cor da pele influencia diretamente no tratamento que as pessoas e os grupos sociais em geral dispensam ao indivíduo.” (THEODORO, 2022, p. 305)

O que causa mais perplexidade é que o próprio réu não insiste, fica resignado, baixa a cabeça, aceita passivamente. Esse *habitus* primário também habita a consciência da própria vítima, pois quando se é tratado como lixo, dificilmente a imagem que se tem de si será diferente, até porque a própria prisão reforça tudo que é negativo sobre o sujeito, visto que “[...] jogado em uma jaula, o preso recebe do ambiente que o cerca uma só mensagem: você

é um animal perigoso e não presta, não serve; você é a escória.” (SOARES, 2011, p. 103). Ademais, fica também muito evidente a violência simbólica invisibilizada na aparente neutralidade e impessoalidade do magistrado: a atitude do réu é visivelmente resignada, nada pode fazer, nada pode alterar o total desconforto que sente, porém, em um certo sentido, aceita sem nenhuma indignação. É claro que sabe sua posição inferior diante do magistrado, mas é exatamente aí que atua a violência simbólica, internaliza como natural algo que lhe causa sofrimento e vergonha sem poder agir minimamente contra tal situação.

O segundo réu apresentado no documentário *Justiça* é Carlos Eduardo. Na audiência, a magistrada mostra também uma postura bastante formal, parecendo até mais rigorosa que o magistrado anterior. O acusado é encarcerado em função de ele ter pedido emprestado o carro de um amigo e, após colidi-lo, constatou-se que o veículo seria fruto de roubo.

Contudo, não ficou demonstrado plenamente que Carlos tinha conhecimento da origem ilícita do veículo por ele conduzido. Mesmo assim, por decisão judicial, o acusado foi mantido preso. Aqui o *habitus* jurídico da magistrada é visível na sua postura rigorosa, formal e *tecnicista*. Ou seja, a lógica prática do *habitus* jurídico não oferece outra alternativa para o caso, a saber, tem que encarcerar, pois cometeu ilícito, a lei deve ser cumprida com rigor, independentemente de quem a descumpra.

Nessa sequência do referido documentário (Justiça, 2004), é patente, por parte da juíza, uma postura de neutralidade e impessoalidade, é como se o *habitus* jurídico lhe fornecesse a certeza que estava simplesmente cumprindo com o seu dever, é aí que tal *habitus* jurídico tem força, pois ele funciona em um senso prático do agente, dificilmente questionado pelo protagonista, uma vez que é um esquema mental preestabelecido. Portanto, a certeza da neutralidade e impessoalidade reproduz encarceramento desigual para grupos diferentes, porém de forma invisível, pois o *habitus* jurídico torna opaca alguma consciência mais ampla sobre a dimensão socioeconômica nesse aspecto. Aqui o *habitus* primário, como referido anteriormente, é acionado de forma expressiva, porque sendo pobre é quase certa sua condenação: pobres são tidos como perigosos, violentos, vagabundos e bandidos. Na hierarquia social os pobres sempre saem em desvantagem, de forma

peremptória sua dignidade jamais é garantida, visto que o preconceito se impõe e os condena de antemão. Há uma fala da magistrada bem significativa nesse sentido, ela pergunta: “*Você já foi preso ou processado antes?*” É pouco provável que tal pergunta venha ser feita a alguém da classe média ou alta quando está no banco dos réus, denotando uma visão preconceituosa acerca do acusado, pois é pobre. Nessa linha, questiona Soares (2011) de forma muito provocativa e assertiva:

Quem povoa as prisões brasileiras? Por que (quase) os pobres estão lá? Será que só eles cometem crimes? Por que há um maior número de negros na população carcerária brasileira? Que tipos de crimes são privilegiados pelas políticas de segurança públicas? Lavagem de dinheiro? Corrupção empresarial e política, ou melhor: apropriação em larga escala de dinheiro público? (SOARES, 2011, p. 54).

Percebe-se que a presença mais contundente do *tecnicismo* é a ausência total, por parte da justiça, de alguma atenção sobre as implicações da prisão do acusado para ele e sua família. São inúmeros os transtornos desencadeados pela privação de liberdade. Ele perde o emprego, que não se limita à questão da sobrevivência material, ou seja, sua dignidade mínima é deletada, porque trabalho é um dos poucos meios para se obtê-la. Sua esposa está grávida de 7 meses, já possui uma filha de 1 ano e 6 meses e certamente a ausência do pai terá profundas consequências negativas para sua família. Além disso, a prisão tem repercussões profundas e nem sempre visíveis para aqueles que nunca foram aprisionados, pois a “humilhação e desespero provocados pela prisão, doem na alma, e a dor psíquica às vezes é maior do que a dor física (SOARES, 2011, p. 109).

Outro réu presente no documentário é acusado de ter furtado um telefone celular. O acusado parece muito irrequieto Justiça (2004), pois há visível tremor diante da magistrada que diz: “*A dona desse aparelho celular que foi furtado prestou depoimento na delegacia, disse que estava em um velório de uma tia... O senhor entrou na igreja pedindo para falar com o pastor, ela disse que o pastor não estava... O senhor pediu para ficar no velório[...]*”. Respondeu o acusado: “*Em todo processo eu fui réu confesso, mas nesse aí tive que mentir na delegacia porque apanhei muito dos “polícia” e tomei muito choque, então tive que... ninguém é de ferro... apanhei*

muito dos “polícia” para ser réu confesso”. Pergunta a magistrada: “*O senhor já respondeu a quantos processos além desse?*” Acusado: “*Cinco*”. Magistrada: Por quê? Acusado: “*Furto*”. Há um trecho em que o acusado, que estava preso, diz para a juíza que onde está não servem janta, mas tão somente um pão com mortadela, portanto, passa fome. Antes de responder, a juíza indiferente ri e pergunta se ele não tem algum parente. Aqui quase que se repete o que transcorreu com os outros acusados, isto é, todo conjunto de situações socioeconômicas visivelmente relacionadas são peremptoriamente ignoradas.

Há um outro aspecto que consideramos importante abordar: a violência dos policiais. Quando o acusado declara que sofreu violência por parte dos policiais para a magistrada, é como se não tivesse falado, ela não dá a mínima importância para declaração do acusado! Falamos anteriormente da violência simbólica, aqui a violência de tortura foi escancarada, porém nada, absolutamente nada, aconteceu. Impossível não fazermos menção ao *habitus* primário, presente visivelmente no comportamento da magistrada e entre os policiais, que bateram no acusado. A presença marcante da ausência total de dignidade por parte dos pobres é uma constante em nossa sociedade, ninguém fica indignado quando a polícia tortura, humilha e desrespeita esse grupo social (classe pobre) (FERRUGEM, 2019). Aliás, muito pelo contrário, a maioria da sociedade apoia a postura truculenta da polícia, o preconceito exacerbado e o total desrespeito aos integrantes das classes pobres, que quase sempre são vistos como vagabundos, preguiçosos e culpados pelas condições precárias em que vivem (SOUZA, 2018). Esse quadro tem muito a ver com nossa herança escravocrata, seja no preconceito com os pobres, seja por meio do racismo, que vem desenhando, reforçando e permitindo profundas desigualdades sociais e, por conseguinte, uma nefasta naturalização do desrespeito para com o outro, que vem se reproduzindo, como mencionado anteriormente, por intermédio do *habitus* primário (SOUZA, 2003).

Coutinho (2009) pesquisando o envolvimento das classes pobres com a justiça criminal diz algo muito interessante e pessimista. Em seu entendimento, não há possibilidade de haver penas alternativas para aqueles pobres (a pesquisadora os chama de *ralê*) que comentem crimes. A tendência esmagadora e dominante é que eles *reincidam* nas infrações, uma vez que tais deslizes são frutos das precárias condições socioeconômicas em que

se encontram, portanto, não teria instituição nenhuma que pudesse evitar tais percalços (COUTINHO, 2009).

Conforme Coutinho (2009), para o juiz propor uma pena alternativa, evitando a prisão, ele leva muito em consideração os antecedentes criminais, bem como a conduta do detento. Como a reincidência ao crime é alta, dificilmente irá utilizar tal expediente. Ademais, “[...] só pode haver a conversão se a pena de prisão não exceder quatro anos e se o crime for cometido sem violência e grave ameaça.” (COUTINHO, 2009, p. 341). Ocorre que 34% dos presos é detido em função de roubo, havendo ameaça ou violência, o que impede que possam responder em liberdade. Portanto, do ponto de vista técnico, as possibilidades de o pobre marginalizado cometer *crimes violentos* são quase sempre nulas e inevitável sua prisão.

Coutinho (COUTINHO, 2009) lembra ainda que se fosse considerada “[...] a infância dos réus, se levada a cabo sistematicamente, colocaria a instituição em xeque, já que quase todos que são réus têm a mesma história de desorganização familiar, infância marcada por algum tipo de violência e fracasso escolar[...].” (COUTINHO, 2009, p. 340). Realmente isto procede, mas certamente evitaria inúmeras prisões totalmente desnecessárias e injustas, pois o *habitus* jurídico está em sintonia com uma visão de mundo que não contempla de forma ampla e profunda as infinitas mazelas sociais vivenciadas pelas classes menos favorecidas. Há uma dicotomia profunda, nesse sentido, entre o universo jurídico e a realidade socioeconômica.

No documentário *Bagatela*, de Clara Ramos, produzido em 2017, parece que a cisão entre realidade socioeconômica e campo jurídico fica também muito evidenciada. Inicialmente, este documentário exhibe mulheres em uma loja popular comprando roupas, ressaltando, é claro, que vivemos em uma sociedade consumista. Na sequência da cena aparece Sueli, mulher negra, muito magra, desdentada, dizendo:

[...] eu ia comprar um queijinho que minha mãe gosta muito de queijo... mas eu peguei dois, duas *Traquinas*, mas o dinheiro não dava para comprar duas... quando eu fui lá para devolver, já fui agredida, começaram a me chutar lá dentro... eles me levaram lá na 45 [delegacia], mas eles não quis fazer o B.O. [boletim de ocorrência] ... o delegado falou ‘não vou fazer esse furto’... eu vou bater

o quê? Um queijo e duas *Traquinas*... o delegado falou ‘não vou bater isso daí porque não é um furto... só eles [policiais] me ‘frojaram’... me levou lá na 28 [delegacia], quando foi lá na 28 eles fizeram eu ir para a cadeia de lá.

Segundo Sueli, ela foi condenada há 2 anos e 8 meses de prisão, porém apelou caindo para 1 ano e 6 meses, mais já havia ficado quase dois anos presa. Na verdade, não se *realizou* o furto como coloca a justiça, ela própria disse ter havido uma tentativa de furto, contudo, foi injustamente encarcerada. Como vimos anteriormente, muitos crimes são punidos com pena de prisão em função de serem violentos, mas não é isto que ocorreu com a Sueli. O *habitus* jurídico, como abordamos, enfatiza a dimensão legal *fragmentada* em detrimento da *totalidade*. Pois bem, mesmo quando agentes do poder judiciário apresentam justificativas rechaçando a prisão de Sueli, elas não demonstram contemplar a dimensão social de forma mais ampla e profunda. Senão, vejamos dois depoimentos *contra* a prisão de Sueli e um outro justificando-a. Diz o jurista Luiz Flavio Gomes: “*se eu te furto um alfinete, se eu te furto um palito de fósforo, isto é absolutamente insignificante, conclusão não se pode ver nisso um crime, a insignificância exclui o delito*”. Parece-nos que a justificativa para condenar a prisão de Sueli não seria a partir da sua dignidade mutilada, da injustiça social, da desigualdade social, da desigualdade de tratamento, do aspecto preconceituoso e classista da condenação, a “justificativa” seria em uma perspectiva *capitalista*, ou seja, o que é de pouco valor não tem importância e vice-versa. A visão neoliberal parece reforçar tal postulado, porque somente aquilo que expressa valor econômico teria realmente algum *valor*: “Sob a égide da racionalidade neoliberal, todas as esferas da vida passam a ser pensadas e avaliadas a partir de critérios econômicos, em termos de cálculos, com o objetivo de obter vantagens e lucros” (CASARA, 2021, p. 70)

A outra fala é do desembargador Carlos Vico:

[...] nem tudo que é ilícito, ao contrário ao direito, é crime, tudo que é crime é ilícito... se eu dirijo sem o cinto de segurança eu estou praticando um ato ilícito, mas não estou praticando um crime... a ideia básica do princípio da insignificância é excluir da área de incidência do direito

penal, essas pequenas infrações para que elas recebam um tratamento adequado por outras vias... o mérito disso?

De forma muito parecida com a fala do jurista anterior, Carlos Vico não cita nada acerca da realidade socioeconômica para justificar a ausência de punição para as infrações, como as supostamente praticadas por Sueli. Como se pode ver, o argumento se apresenta sobre o arcabouço legal e a eficácia da justiça, não cita nada sobre as questões que fogem desse universo legal.

Outro depoimento é mais interessante, pois procura *justificar* a punição severa de quaisquer bens, independentemente do valor. Diz o magistrado Airton Vieira:

Hoje é uma gilete, amanhã um quilo de carne, você vai somando no supermercado, nas várias lojas, isso ganha milhões... por outro lado, se você não punir quem faz esse tipo de ação, você há de convir comigo... todos nós estaremos legitimados a entrar em qualquer supermercado e a subtrair algo na faixa de cinco, dez reais... veja o prejuízo que isto causa.

Aqui o *habitus* jurídico é bem evidente. Evidentemente, a descontextualização é óbvia. Quando se fala no caso, por exemplo, de Sueli, não podemos deixar mencionar em qual situação e circunstância houve o possível furto: em uma condição de miséria quase absoluta. Como negligenciar situações socioeconômicas deploráveis? Somente dentro da lógica impessoal e neutra presente no *habitus* jurídico nos moldes que apresentamos anteriormente. A preocupação do jurista é com o empresário que poderá ter prejuízo. Claro que é injusto, porém é quase impossível uma fala de algum jurista indignado com corrupção e exploração do mercado, seja pelos preços elevados dos produtos e serviços, seja pelas taxas de juros abusivas (SOUZA, 2018). Fica evidente um discurso conservador que reflete valores e interesses das classes abastadas. Finalmente, parece que o magistrado não consegue dimensionar realidades profundamente diferentes das quais ele conhece, ou seja, em muitos aspectos a limitação material, associada a um tipo de *habitus*⁹³ de segmentos empobrecidos é tamanha que propicia o cometimento de furtos, contudo, não é somente esse segmento social que comete atos infracionais, como dissemos.

⁹³ Jessé Souza (2018) apresenta um tipo de *habitus* comum ente as classes pobres (ralé): *habitus precário*, derivado de precária sobrevivência material, resultado de convivência em famílias desajustadas, violência etc.

Outra vítima da justiça exibida em *Bagatela* foi Maria Aparecida. Com problemas psiquiátricos, ela diz que foi confundida como uma ladra. Em suas palavras: *“Eu tava em surto né... não sei onde eu tô, não falo coisa com coisa, mexo em tudo... tava toda suja, descalça... aí eu entrei para ver aquele xampu quanto custava... perguntei para mulher... e nisso quando eu saí, ele pensou que eu coloquei o xampu dentro da roupa e saí, mas não peguei, foi isso que aconteceu”*.

De acordo com Sonia Regina, advogada criminalista, a acusada ao sair da farmácia teria corrido ao se aproximar de um policial. O segurança da farmácia suspeitou dela e ao abrir sua bolsa constatou que ela tinha furtado 1 frasco de xampu e 1 de condicionador de cabelo, por isso ela foi presa em flagrante. Contudo, a referida advogada questionou se realmente Maria Aparecida havia efetuado o furto, pois é no mínimo estranho que alguém suja e maltrapilha, nesse ambiente, não fosse efetivamente flagrada efetuando o roubo. Na verdade, nem lhe permitiriam entrar na farmácia. Ressalta ainda que nessas farmácias a pessoa recebe de imediato uma cestinha e perguntam se *“você precisa de alguma ajuda”*, ou seja, seria impossível alguém sob tais condições (suja, maltrapilha, três dias sem voltar para casa) ter permanecido naquela farmácia, tampouco cometer um roubo.

Portanto, Maria Aparecida foi encarcerada, mesmo não tendo evidência do suposto roubo e sendo paciente psiquiatra. Sua irmã conta que na prisão ela não estava bem, e foi *arruinando* ainda mais, não comendo, ficando urinada, andando o dia inteiro e a noite inteira na cela, atrapalhando as outras detentas. Assim, ela foi transferida para o *seguro*, (mesmo na situação em que ela se encontrava) – que é uma cela em que as presas são ameaçadas de morte – com várias restrições. Foi nesse lugar que ela começou a ser torturada pelas outras presas, que a cegaram de um olho, emagrecendo muito (40 quilos) e tendo que ser internada em precaríssima condição de saúde. Quando sua irmã a viu ficou horrorizada e exclamou dizendo: *“Que que é isto?!”*. De acordo com a advogada Sonia Regina, há outros casos de encarceramentos absurdos: *“Essa moça estava presa por 2, 3 meses por tentativa de furto de 2 pacotes de fralda... é sempre assim, tem leite, tem uma aqui que é pãozinho que não tem nem valor...”*.

O *tecnicismo a-social* parece ser a regra no campo jurídico, que é reproduzida e naturalizada pelo *habitus* jurídico, assim, parece que se trabalha com um universo legal que se legitima por si mesmo, independentemente das implicações reais das decisões judiciais. Há uma reificação do aparato legal, ele tem vida e lógica própria, ou seja, algo se tipifica como crime é automa-

ticamente punido como manda a lei, mas veja, essa lógica não se legitima *fora* dos agentes, não tenhamos a ilusão de que o sujeito é de alguma forma coagido a fazer o que é imposto no campo no qual está inserido, não é isso que fica evidenciado. O que está presente no campo jurídico é incorporado de forma a se naturalizar e não se questionar tal postura, pois ela se torna algo trivial naquele determinado campo. Ademais, esse *habitus* jurídico é altamente reforçado porque os agentes do campo jurídico não conseguem vivenciar (estabelecer profundos contatos sociais) em outros espaços sociais onde possam encontrar pessoas em situações socioeconômicas diferentes das quais vivem. Aparentemente vivem em bolhas com realidades muito distantes da maioria do povo pobre, miserável, que não tem um mínimo de dignidade, mas isto não seria um tema importante para o campo jurídico, o importante é o cumprimento da lei, como orienta o *habitus* jurídico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dissemos inicialmente que a questão do encarceramento dos pobres é algo extremamente complexo e muito amplo, fazendo com que optássemos por uma delimitação do assunto, viabilizando a realização desta pesquisa, onde resultou o presente capítulo. Assim, optamos em focar, de forma mais enfática, no campo jurídico utilizando determinado referencial teórico para tanto. Neste sentido, temos plena consciência sobre a existência de inúmeras outras questões tão importantes quanto as que ressaltamos neste trabalho, porém não foram exploradas: comentaremos algumas delas, a seguir.

Primeiro, ainda que fizéssemos menção acerca de questões macrosociais, elas não foram devidamente exploradas, ou seja, não podemos falar de encarceramento numa sociedade capitalista suprimindo as graves contradições emanadas da luta de classes, pois a vida social é caudatária, em muitos aspectos, da dinâmica socioeconômica delineada pelo sistema econômica atual, que explora, expropria e proporciona miséria para muitos e privilégios para poucos, bem como dificulta o acesso ao poder político para as classes dominadas.

Segundo, outro aspecto muito importante tem a ver com questão do Estado. Sabemos que quanto mais ausente a presença do Estado Social (Estado comprometido com as classes menos favorecidas), maior o fosso entre os direitos da cidadania e sua efetivação. O projeto neoliberal está

atuando com muita intensidade no Brasil e no mundo, pois a lógica de mercado, onde a finalidade maior é o lucro em detrimento das pessoas é mais do que evidente. Sob esta ótica, mesmo o Estado sendo administrado por governos de esquerda ou sociais democratas, existem abissais empecilhos para a plena realização de projetos onde a maioria do povo seria prioridade: o poder de partidos e grupos, que representam segmentos menos favorecidos, é diminuto numa sociedade onde quem tem o poder maior são os donos do capital.

Terceiro, como se pode verificar, fizemos críticas ao campo jurídico em função de sua postura positivista e conservadora: é hora de retificar em alguns aspectos tal posição, ou seja, tenhamos uma abordagem dialética dele. Por um lado, como vimos, ele vem sendo um dos principais instrumentos de encarceramento dos pobres, por outro, não podemos perder de vista sua possível contribuição para rever tais práticas, uma vez que numa sociedade verdadeiramente democrática e onde se almeja construir cidadania plena, o campo jurídico é um espaço importante, necessário e fundamental: a crítica ao campo jurídico não necessariamente é com a intenção de eliminá-lo, mas torná-lo mais próximo dos reais problemas de injustiça social, ocasionados pelo absurdos e humilhantes encarceramentos dos mais pobres.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Pedro Vieira. O grande encarceramento como produto da ideologia (neo) liberal. *In*: ABRAMOVAY, Pedro Vieira; BATISTA, Vera Malaguti. (Orgs.). **Depois do Grande Encarceramento**. Rio de Janeiro: Revan, 2010. p. 9-28.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983a.

_____. **Esboço de uma teoria da prática**. *In*: ORTIZ, Renato. (Org.). Pierre Bourdieu: Sociologia. São Paulo: Ática, 1983b, p. 46-81.

_____. **O poder simbólico**. 6 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

CASARA, Rubens. **Contra a miséria neoliberal**. São Paulo: Autonomia Literária, 2021.

COUTINHO, Priscila. A má-fé da justiça. *In*: Souza, Jessé. **Ralé Brasileira**. Como é e como vive. Belo Horizonte: UFMG, 2009. p. 329-350.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Cidadania e Modernidade**. São Paulo: Revista Perspectivas, nº 22, 1999, p. 41-59.

FERRUGEM, Daniela. **Guerra às drogas e a manutenção da hierarquia racial**. São Paulo: Letramento, 2019.

GOMES, César de Oliveira. **Racismo institucional e justiça. Interfaces da defensoria pública**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2021.

LIMA, Rita de Cassia Pereira. **A “violência simbólica” de Pierre Bourdieu**. In: Revista Serviço Social e Sociedade. Nº 57. Ano XIX. Julho de 1998.

MASCARO, Alysson Leandro. **Quem é o judiciário brasileiro**. Integra (Mesa redonda “Judicialização da política e politização do judiciário”) In: Seminário Internacional “Democracia em colapso?”, 2020, São Paulo (SP). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=tX_yaaEh_zI. Acesso em: 12 out. 2022.

_____. **Introdução ao estudo do Direito**. São Paulo: Quartier Latin, 2006.

MORAES, Deborah Marques. “Punir os pobres” no Brasil: uma reflexão sobre a escalada punitiva da contemporaneidade. In: Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social, 16, 2018, Vitória (ES). **Anais eletrônicos** [...]. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/abepss/article/view/22828>. Acesso em: 20 set. 2022.

PINHEIRO, Wecley dos Santos. Reflexões sobre o campo jurídico a partir da sociologia de Pierre Bourdieu. **Revista Jus Navigandi**. Teresina, a. 17, n. 3216, 21 abr. 2012. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/21579>. Acesso em: 5 fev. 2023.

SCKELL, Soraya Nour. Os juristas e o direito em Bourdieu. A conflituosa construção histórica da racionalidade jurídica. **Tempo Social**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 157-178, jan-abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/XtdRCzNSVgJhy4dYDPLDZPB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 set. 2022.

SOARES, Luiz Eduardo. **Justiça**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

SOUSA, Maria Sueli R. de; COSTA, Pablo Cavalcante. Carnavalização do ensino jurídico como fuga de um habitus pinguinizado. **Revista Brasileira de Sociologia do Direito**, Brasília, v. 8, n. 1, p. 123-142, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://revista.abrasd.com.br/index.php/rbsd/article/view/433>. Acesso em: 20 set. 2022.

SOUZA, Jessé. **Subcidadania Brasileira: para entender o país além do jeitinho**. Rio de Janeiro: Leya, 2018.

_____. **A elite do atraso: da escravidão à lava jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017a.

_____. **Ilusões do liberalismo**. Integra (Conferência). In: Simpósio Nacional Psicologia e Compromisso Social, 1, 2017b, São Paulo (SP). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=He1rIgnqKi0&t=0s>. Acesso em: 12 out. 2022.

_____. **A radiografia do golpe**. Rio de Janeiro: Leya, 2016.

_____. **Ralé Brasileira**. Como é e como vive. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

_____. (Não) Reconhecimento e subcidadania, ou o que é “ser gente”? **Lua Nova**, São Paulo, n. 59, p. 51-74, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/i/2003.n59/>. Acesso em: 24 set. 2022.

_____. Teoria crítica do reconhecimento. **Lua Nova**, São Paulo, n. 50, p. 133-241, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/i/2000.n50/>. Acesso em: 24 set. 2022.

THEODORO, Mário. **A sociedade desigual**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

WACQUANT, Loïc. **Punir os Pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos**. Rio de Janeiro: Revan, 2003.

WARAT, Luís Alberto. **Introdução geral ao direito. O direito não estudado pela teoria jurídica moderna**. Porto Alegre: Safe, 1997.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ALFABETIZANDO COM TEXTOS NO CMEI MIUDINHOS EM PALMAS-TO

Leuraci Alves da Cruz dos Santos⁹⁴

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988, no seu art. 205, dispõe que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, e visa ao pleno desenvolvimento pessoal, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) afirma, no art. 32, inciso I, que a formação básica do cidadão é o objetivo do ensino fundamental, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo por meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

O Plano Nacional de Alfabetização (2019) prevê como um dos seus princípios a ênfase no ensino dos seis componentes essenciais para a alfabetização: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção escrita.

A PNA do governo anterior focava, a alfabetização no chamado método fônico, pelo qual se ensina primeiro, os sons de cada letra para, depois, ao misturar as letras, se chegar à pronúncia completa das palavras. Desta forma, a alfabetização ficará engessada e o professor não conseguirá avançar com a turma, pois, para a criança ser alfabetizada precisa aprender simultaneamente as palavras e as letras.

Segundo os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), de 2016, 54,73% de mais de 2 milhões de alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental apresentaram desempenho insuficiente no exame

⁹⁴ Especialização em Docência do Ensino Superior (UNITINS). CV: <http://lattes.cnpq.br/3321353886250788>

de proficiência em leitura. Desse total, cerca de 450 mil alunos foram classificados no nível 1 da escala de proficiência, o que significa que estão impossibilitados de localizar informação explícitas e implícitas em textos simples de até cinco linhas e de identificar a finalidade de textos como convites, cartazes, receitas e bilhetes.

Quando a criança chega ao final do 3º ano do ensino fundamental sem saber ler, ou lendo precariamente, como é o caso de mais da metade dos alunos brasileiros, sua trajetória escolar fica comprometida. Isso se reflete em altas taxas de reprovação, distorção idade-série, abandono e evasão. Segundo o Censo Escolar de 2018, no 3º ano a taxa de reprovação foi de 9,4%, e a de distorção idade-série foi de 12,6%, com aumento significativo nos anos seguintes.

A problemática da pesquisa caracteriza se pela dificuldade dos alunos na leitura, linguagem, escrita e compreensão de textos. De acordo com o projeto político pedagógico do CMEI a problemática descrita como um dos pontos fracos foi o alto índice de alunos na fase pré - silábica. Alunos que apresentam dificuldades na escrita, que não conseguem decodificar as letras, não acompanham as tarefas por que não conseguem compreender o que está escrito no quadro e nos livros. Por que o texto deve ser o eixo central do processo de alfabetização e letramento?

DESENVOLVIMENTO

Pesquisar a prática da alfabetização e do letramento nos anos iniciais da educação infantil tendo como método de ensino a utilização de textos. Neste sentido, objetivou-se:

- Conceituar os termos alfabetização e letramento;
- Realizar análise crítica sobre a importância de conhecer a teoria e prática para alfabetizar e letrar;
- Refletir sobre o processo de alfabetização e letramento das crianças no CMEI Miudinhos através da utilização de textos.

JUSTIFICATIVA

O Centro Municipal de Educação Infantil Miudinhos atende crianças para o pré 2 a 2º ano do ensino fundamental anos iniciais, funciona os dois turnos parcial (matutino e vespertino), apresenta no seu projeto político pedagógico a função

principal de respeitar e valorizar as experiências de vida dos educandos e de suas famílias. Tendo como propósito, fortalecer a postura humana e os valores aprendidos, tais como: a criticidade, a sensibilidade, a contestação social, a criatividade. Deste modo, o intuito é formar seres humanos com dignidade, identidade e projeto de futuro.

Desta forma, a proposta pedagógica a qual trataremos neste projeto será com base na linha de pesquisa 2: métodos e técnicas de ensinar e aprender na educação básica, investigando o processo de aprendizagem para alfabetização e letramento. A alfabetização significa possibilitar à criança o aprendizado da escrita, esse processo demanda de uma compreensão maior de propriedades do sistema da escrita. Conforme Soares (2020) compreende que:

A alfabetização é o processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas-procedimentos, habilidades necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápis, caneta, borracha...); aquisição de modos de escrever e de modos de ler, aprendizagem de certa postura corporal adequada para escrever ou para ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê: livro, revista, jornal, papel etc. (SOARES, 2020, p. 27).

Em continuidade, aprender o sistema alfabético não é aprender um código, mas é uma compreensão do que a escrita representa, e o que representa os sons da fala que são os fonemas e os grafemas que são repre-

sentados pelas letras. A língua possibilita a interação entre as pessoas no contexto social. Para isso, os autores sugerem a utilização de textos para a construção da escrita. A utilização de textos possibilita a articulação de alfabetização e letramento de forma independente.

Desta forma, Soares (2020) apresenta os níveis de aprendizagem do sistema de escrita alfabética que devem ser observadas e estudadas para uma boa atuação em sala de aula, as autoras e autor também reforçam da necessidade de familiaridade com conhecimentos linguísticos.

Destarte, a alfabetização e letramento tendo o professor como escriba é imprescindível para a compreensão do mundo, interpretação dos textos, desenvolver a escrita, pois não adiantara o aluno realizar “cópias” de tarefas, ele precisa se encontrar no processo da leitura, para que se torne prazeroso e não algo maçante e incompreensível.

CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Para Soares (2020) a alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos diferentes, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridos evidenciam que são procedimentos simultâneos e interdependentes. A alfabetização, ou seja, a aquisição da tecnologia da escrita não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramentos, isto é, de leitura e produção de textos, de práticas sociais de leitura e escrita.

Alfabetizar e letrar são processos distintos, mas inseparáveis. Alfabetização e letramento se somam, ou melhor, a alfabetização é um componente do letramento. Sendo assim, o ideal é ensinar a ler e escrever de modo que a criança não apenas decodifique as palavras, mas entenda o que lê. A fim de alcançar esse ideal, o professor alfabetizador precisa reconhecer o significado de alfabetização e letramento no processo de ensino e aprendizagem.

Entende-se que alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar, para aprender a ler e escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual, ele não só precisa saber o que é a escrita, mas também de que forma a ela representa graficamente a linguagem.

Alfabetização – processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é do conjunto de técnicas – procedimentos habilidades - necessárias para a prática de leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético ortográfico) (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2007, p. 15).

As crianças quando começam a utilizar o alfabeto é necessário desenvolver de forma sistemática o reconhecimento real da letra. A consciência fonológica é necessária para que a criança consiga criar sentidos, pois auxilia na aprendizagem de uma escrita alfabética. Entretanto, para alfabetizar e letrar crianças, é preciso construir significados com a utilização de palavras simples do cotidiano. A criança precisa ser instigada com leituras de histórias, poemas, cantigas, parlendas, músicas, entre outros, para que possam ter consciência fonológica (sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas), e conseguirem ter autonomia do processo.

Em entrevista à revista Nova Escola (2021), Ferreiro afirma que existe um grande número de professores tradicionais que continuam utilizando cartilhas e que é uma dificuldade para a mudança de fato acontecer. Nesta perspectiva, reforçamos sobre a importância da escrita espontânea sem utilização de cartilhas e que é preciso respeitar as diferenças de cada escrita de aluno para aluno, não fazer comparações excessivas, pois cada criança é um ser singular em aptidões e conhecimentos, o ideal é ter um olhar individualizado.

Alfabetização e letramento apresentam uma relação muito forte, pois uma depende exclusivamente da outra, as duas ações são distintas, mas inseparáveis, não se pode alfabetizar sem letrar, o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever de modo que a criança se torne ao mesmo

tempo, alfabetizada e letrada, saber interpretar o que lê. De acordo com Rios e Libânio (2009, p. 33) “a alfabetização e o letramento são processos que se mesclam e coexistem na experiência de leitura e escrita nas práticas sociais, apesar de serem conceitos distintos”

TEORIA E PRÁTICA

A BNCC reconhece a especificidade da alfabetização e propõe a mescla de duas linhas de ensino: a primeira indica para a centralidade do texto e para o trabalho com as práticas sociais de leitura e escrita, a segunda soma a isso o planejamento de atividades que permitam aos alunos refletirem sobre o sistema de escrita alfabética (estudar, por exemplo, as relações entre sons e letras e investigar com quantas e quais letras se escreve uma palavra, e onde elas devem estar posicionadas ou como se organizam as sílabas) (BNCC, 1996)

A teoria e a prática juntas é que produzem o conhecimento. Saber o caminho, saber onde se quer chegar é fundamental para a alfabetização. Porém, para isso, é necessário conhecer a teoria. Paulo Freire (2020, p. 24) ressalta que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo”.

A prática e teoria devem estar atreladas. É como a prática de cozinhar no dia a dia, saber harmonizar os alimentos, com sabores e aromas agradáveis, deixando o prato gostoso e atraente. O bom cozinheiro precisa conhecer a teoria. A compreensão da prática e teoria para alfabetizar precisa estar fundamentada.

A presença da leitura e da escrita no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética é um processo complexo que envolve duas funções de língua escrita e de ler e escrever. Embora ler e escrever impliquem dimensões diferentes de consciência fonêmica, não são aprendizagens independentes. No entanto, a leitura não se reduz a ler palavras. A leitura de frases é o processo inicial para o desenvolvimento da fluência na leitura. Para isso, atividades podem ser desenvolvidas: depois de ler silenciosamente

a frase as crianças leem em coro em voz alta, em seguida ouvem a professora ler fluentemente, e depois leem imitando a professora.

A IMPORTÂNCIA DE ALFABETIZAR E LETRAR COM A UTILIZAÇÃO DE TEXTOS

Soares (2020) reforça a importância de alfabetizar e letrar com a utilização de textos. E de como os textos são eixo central do processo de alfabetização e letramento. Prosseguindo a trabalhar com textos, os conhecimentos das crianças se ampliarão. Aprenderá sobre os usos sociais da escrita e os diferentes tipos de organização textual. O texto é o ponto central de uma proposta pedagógica ou unidade didática, pois é ele que tem o significado e permite a ligação de pensamentos de compreensão sobre o que se está lendo ou na escrita do que se está escrevendo.

Desta forma, somente quando a criança se apropria dos processos de representar os fonemas por grafemas e identificar fonemas em grafemas é que se pode considerar que adquiriu habilidades de leitura e escrita de palavras e frases, necessárias, ainda que não suficientes, para que desenvolva habilidades de leitura e produção de texto (SOARES, 2020, p. 203).

Deste modo, a intervenção do professor na produção de escrita das palavras é que fará a diferença, através do diagnóstico individualizado será possível analisar cada criança com base nos conhecimentos adquiridos por ela. Conforme Koch e Elias (2015) “no processo de leitura, o leitor aplica ao texto um modelo cognitivo, ou esquema, baseado em conhecimentos armazenados na memória” .

O texto é o lugar da interação, ou seja, ação entre quem produz o texto e quem lê o texto. Antes de saber ler, a criança já começa já convive com textos diversificados e começa a construir o conceito de texto. Desta forma, durante o processo de alfabetização e letramento, as crianças já apresentam trazer de casa ao entrarem na educação infantil suas

vivências do contato que tiveram com livros infantis ou de ouvir histórias lidas, levando a criança a refletir.

Entende-se que uma educação que proporciona a reflexão consegue humanizar seus estudantes, somente através de um processo de conscientização e diálogo, o qual compõe o que Freire denominou como educação problematizadora, as pessoas poderão deixar de serem tratados como coisas, para transformarem-se plenamente em pessoas conscientes de si e de seu papel na história e no mundo (MENDONÇA, 2008, p. 21-37).

Para Soares (2020) a mediação de leitura orienta o encontro da criança com o texto, com o livro, ora visando especificamente o desenvolvimento sistemático de estratégias de compreensão e interpretação, ora visando, promover uma interação prazerosa da criança com a leitura por meio de textos.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada é pesquisa bibliográfica, quanto ao tipo de pesquisa se classifica como exploratória descritiva e metodologia qualitativa. Os principais autores pesquisados para elaboração deste projeto é Soares (2020) e Koch e Elias (2015).

Segundo Cervo e Bervian (1983, p. 55) a pesquisa bibliográfica “busca conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado e existentes sobre um determinado, tema ou problema.” Esse tipo de pesquisa é muito utilizado no meio acadêmico na área das Ciências Humanas. O pesquisador se serve das pesquisas já existentes para fundamentar seu trabalho, “utiliza-se de dados ou de categorias já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados”. (SEVERINO 2007, p. 122).

Segundo Lakatos e Marconi (1996), a pesquisa pode ser considerada um procedimento formal com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou descobrir verdades parciais.

Para tanto, de acordo com Pescuma (2005, p. 13) a “pesquisa deve estar presente desde a educação infantil até o ensino superior”, com a

finalidade de vir a contribuir para a formação tanto pessoal quanto social. A pesquisa deve estar presente na vida daqueles que se dedicam a educação, pois sempre há o que conhecer, o que aprender, já que educação é algo interminável e continuamente estamos aprendendo algo novo.

Desta forma utilizando-se do enfoque qualitativo, na pesquisa, é possível que o pesquisador participe e interfira na realidade pesquisada, podendo propor mudanças baseadas no resultado do que foi observado, no “entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.” (RICHARDSON 1999, p. 80).

PRODUTO FINAL

Assim, sugere-se atividades sistematizadas para professoras de alfabetização e letramento que podem ser aplicadas na rotina diária da sala de aula, adaptando ao contexto que esta inserida. As possibilidades de escrever e reescrever um texto pela oralidade proporciona a criança verificar os erros, construir novas narrativas, cenários e personagens diferentes. O trabalho com textos é importante para a criança, pois possibilita resultados. A criança precisa ser instigada com leituras de histórias, poemas, cantigas, parlendas, músicas, entre outros, para que possam ter consciência fonológica (sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas).

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2018.

O texto é trabalhado junto com as crianças no CMEI Miudinhos em Palmas - TO, onde o todo faz parte não sendo ensinadas letras isoladas que não produzem significados. Escreve o texto a ser trabalhado em cartaz ou na lousa, depois se realiza a leitura do texto explorando as palavras, a palavra que vamos dar mais ênfase será “balcaia”, com músicas, danças, vídeos, desenhos, e a escrevendo em conjunto com o professor, tendo momentos significativos em que se alcançam resultados de crianças alfabetizadas e letradas.

Portanto, alfabetizar e letrar tomando um texto para leitura desenvolvem habilidades de compreensão e de escrita, evidenciando as relações

de palavras lidas com cadeias sonoras, com reflexões que orientam para a apropriação do sistema alfabético.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 fev. 2023.

CERVO, Amado Luis; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**: para uso dos estudantes universitários. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 51 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. 30ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade; **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1996. Acesso em: 10 fev. 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Magda. **Alfabetizar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever**. 1º. Ed.; São Paulo, Brasil; Editora Contexto, 2020.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Alfabetização e letramento**. Construir Notícias. Recife, PE, v. 07 n.37, p. 5-29, nov/dez, 2007. RIOS, Zoé; LIBÂNIO, Márcia. Da escola para casa: alfabetização. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

NOVA ESCOLA. Emília Ferreiro: **“O momento atual é interessante porque põe a escola em crise”**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/238/emilia-ferreiro-o-momento-atual-e-interessante-porque-poe-a-escola-em-crise>. Acesso em: 10 fev. 2023.

PESCUMA, Derna; CASTILHO, Antonio Paulo Ferreira de. **Projeto de pesquisa**. O que é? Como fazer? Um guia para sua elaboração. São Paulo: Olho d'Água, 2005.

RICHARDSON, Roberto Jarry. (et al.) **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

POSSIBILIDADES PARA PREVENÇÃO DO SUICÍDIO DOS JOVENS

Gilvan Sales do Nascimento⁹⁵

Marcos Paulo Sales⁹⁶

INTRODUÇÃO

A temática abordada é de extrema complexidade e trata-se de um tema com um olhar humano que não será analisado somente através de dados, mas que o viés prático dessa pesquisa atinja maiores pessoas que possam perceber sinais de alertas próprios, em outras pessoas e quais as providências que devem ser tomadas para que o indivíduo seja assistido da forma mais adequada o possível.

Mudanças na sociedade acarretam transformações no comportamento social, a partir disso, novos padrões, objetivos, atitudes, condutas e valores são criados. Em uma sociedade marcada pela rapidez da tecnologia, novos grupos sociais e mudanças no grupo familiar, alguns indivíduos sentem essas transformações de maneira mais intensa que os outros. Segundo a Organização Pan-Americana de Saúde em torno de 800 mil pessoas morrem por suicidar-se todos os anos, e é a segunda causa de morte entre jovens com 15 e 29 anos. Portanto, o suicídio não é apenas um problema familiar, mas um problema de saúde pública.

O Ministério da Saúde registrou entre 2007 e 2016, 106.374 óbitos por suicídio. Segundo a Organização das Nações Unidas Brasil, a cada 40 segundos uma pessoa comete suicídio no mundo. Os dados e estatísticas revelam situações alarmantes que atingem não só jovens, mas são causas de morte em todas as faixas etárias. A partir dos números apresentados, fica evidente que abordar essa temática é de extrema relevância social,

⁹⁵ Mestre em Ciências da Educação (USAL- ARG). CV: <http://lattes.cnpq.br/5064165814267100>

⁹⁶ Doutorando em Mudança Social e Participação Política (USP).

CV: <http://lattes.cnpq.br/1919366602220434>

visto que, todos os anos novas estatísticas continuam com números progressivos em relação ao suicídio.

Assim, pretende-se uma análise sobre quais as formas de prevenção do suicídio entre os jovens e como os meios de comunicação podem influir no caráter preventivo, também serão abordadas explicações referentes a sinais de alerta, Direitos Fundamentais, dentre outras. O suicídio influi diretamente em todas as esferas da sociedade, e revelam problemas não só econômicos, psicológicos, mas também estão inteiramente relacionados com a chamada “Doença do Século XXI”, a depressão. Isso implica em uma questão pública, e por isso o grande destaque para essa ser a temática abordada, que tem por objetivo desenvolver explicações não só sobre o suicídio em si, como também os desdobramentos que esse tema incorre devido ao seu alto grau de importância social.

A proposta visa a disseminação do conteúdo abordado e no tocante a prevenção, serão abordadas políticas que objetivam a regressão dos dados referentes ao suicídio.

A pesquisa apresenta o objetivo geral de abordar quais as hipóteses de prevenção ao suicídio dos jovens por uma agenda estratégica de assistência e ferramentas de comunicação. E os objetivos específicos são: estabelecer quais são as possibilidades de prevenção ao suicídio, juntamente com as políticas públicas que são implementadas para esses resultados, analisar como as ferramentas de comunicação podem ter influência direta positiva como meios preventivos do suicídio e examinar quais os possíveis sinais de alerta que são demonstrados por pessoas com tendências suicidas, investigar quais as causas de maior repercussão que ocasionam o suicídio e também demonstrar qual a relação dos Direitos Fundamentais e da Constituição Federal de 1988 com o suicídio.

COMPREENSÃO DO FENÔMENO SUICIDA

A segunda causa de internações na população de 10 a 19 anos do sexo feminino da rede do Sistema Único de Saúde (SUS) tem sido o suicídio e tentativas de suicídio (BENINCA; RESENDE, 2006). A morte por

suicídio ocupa a terceira posição entre as causas, mas frequentes de falecimento da população de 14 a 44 anos em alguns países. Estima-se que as tentativas sejam 20 vezes mais frequentes que os consumados (PRIETO; TAVARES, 2005). A tentativa de suicídio é um ato que atinge todas as classes sociais e está normalmente associado à desesperança e a tristeza seja por perda de um ente querido, namorada (o), ou brigas familiares. Por isso, a relevância de falar sobre este tema é alertar os profissionais de saúde sobre a importância de se conhecer as causas e discutir sobre o tema, reconhecendo os motivos para se construir políticas de saúde para combater lesões auto provocadas intencionalmente.

Ressalta em sua estatística que a taxa oficial de mortalidade por lesões em nosso país é de (4,1 ób/100 mil hab.) em relação ao sexo masculino encontra-se em torno de (6,6 ób/100 mil hab.) e para o sexo feminino de (1,8 ób/100 mil hab.) (WHO, 2000). A prevalência de tentativa de suicídio entre jovens tem aumentado a cada ano e os métodos utilizados para esse ato tem sido os mais variados, sendo que possivelmente o envenenamento é uma das formas mais utilizadas, pois, estudos mostram que quando os mesmos cortam os pulsos ou ingerem medicação excessiva, estão apenas querendo chamar a atenção para eles como um sinal de alerta pra que simplesmente sejam vistos.

Suicidar-se corresponde em latim a *occidere*, que provém do verbo transitivo *occido-cidi-cisum* que significa cortar, esmigalhar, dividir em muitas partes, ferir mortalmente:

O suicídio é a morte de si mesmo. As pessoas podem matar-se ou procurarem a morte de forma consciente ou inconsciente, pois existem dois instintos que se opõem: os de vida que levam as pessoas ao crescimento, desenvolvimento, reprodução, ampliação da vida unindo a matéria viva em unidades maiores e os instintos de morte que lutam para que se retorne a um estado de inércia. O instinto de morte acaba vencendo, pois, as pessoas morrem. Durante a vida esses dois instintos interagem entre si (AVANCI, 2004, p. 32).

Chaves (2008, p. 2) explica que comportamento suicida a busca de uma solução patológica um problema considerado pelo indivíduo como intransponível, como por exemplo, isolamento social, injustiças, ingratidões, maus tratos, violências psíquicas, problemas familiares, traumas, doença física, desemprego, a dependência de drogas e álcool, etc.

Palhares & Bahls (2013) investigaram o suicídio⁹⁷ nas civilizações, utilizando uma retomada histórica e constataram que desde os tempos remotos da civilização humana até os dias atuais, observa-se que a sociedade admite e repele o comportamento suicida. O suicídio é um tema complexo e digno de reflexões por parte de profissionais de várias áreas de atuação como enfermeiros, psicólogos, psiquiatras, antropólogos, sociólogos, entre outros. Suas causas ainda são motivos de curiosidade e investigação.

Em sua pesquisa sobre padrões espaciais de suicídio na cidade de São Paulo, Bando (2008) relata que o suicídio é um fenômeno estudado em diversas áreas, tanto nas artes como nas ciências. Tornou-se objeto de estudo de vários campos da ciência e no final do século XVII passou a ser denominado como suicidologia. Turecki (2019) traz importante contributo a este estudo ao afirmar que “o suicídio é um sério problema de saúde pública, principalmente em países desenvolvidos, onde as altas taxas de suicídio entre jovens adultos do sexo masculino fazem com que este seja uma das principais causas de morte e de anos potenciais de vida perdidos”.

Segundo Durkheim⁹⁸ (2000), existem vários tipos de suicídio o maníaco, melancólico, obsessivo e o impulsivo ou automático. Os maníacos sofrem alucinação, delírios, ouvem vozes que incentivam ao suicídio. O melancólico está ligado ao sentido de tristeza e depressão, não atribuindo importância as coisas ou pessoas que o rodeiam. O Obsessivo tem uma atração pela morte desenvolvendo uma extrema vontade de tirar a vida, sem ter causa lógica para isso e também sofre muito de ansiedade. O impulsivo age sem premeditar sem ter razão para tal ato, se deixa levar pelo desejo

⁹⁷ A palavra suicídio é um termo que surge apenas no século XVII, passando a ser mais utilizado a partir de 1734, no auge do Iluminismo (PALHARES & BAHLS, 2013).

⁹⁸ A obra de Durkheim foi um importante passo para sociologia. O autor tentou explicar as maiores tendências ao suicídio com um enfoque estritamente sociológico. Seus estudos conseguem de certa forma explicar as maiores tendências ao suicídio no final do século XIX (BANDO, 2008, p. 28).

repentino agindo sem pensar. Relata ainda que o suicídio pode se apresentar de naturezas diferentes, a intrínseca onde a pessoa realiza com sua própria força muscular, utilizando de objetos para execução da mesma ou rejeitando alguma função vital para o organismo, como por exemplo, se alimentar.

O de natureza iconoclasta onde a pessoa comete algo ilícito de propósito e assim sabe que devido a isso terá sua sentença de morte. Então Durkheim (2000, p. 14) discorre que “chama-se suicídio toda morte que resulta medida ou imediatamente de um ato positivo ou negativo, levado a cabo pela própria vítima”.

Em geral a sociedade rejeita a morte por não saber lidar com essa realidade, paradoxalmente a religião tem colaborado para essa melhor aceitação, levando os fiéis a acreditarem em uma vida após a morte. Existem várias razões para o ser humano fugir da morte, onde a mais importante é que a morte é triste, um ato solitário (KÜBLER-ROSS, 1998). Durkheim (2000, p. 15), relata que “o suicídio é antes de tudo, o ato desesperado de alguém que não faz mais questão de viver”.

Destaca ainda em sua obra que ao analisar estatística de mortalidade por suicídio, a prevalência é maior em regiões protestantes, áreas urbanizadas e entre indivíduos com maior grau de instrução.

A PREVALÊNCIA POR TENTATIVA DE SUICÍDIO ENTRE JOVENS NO MUNDO E NO BRASIL

A concepção de juventude pode ser feita realizando recortes distintos, como de faixa etária, determinado pela OMS (Organização Mundial de Saúde), para a qual são considerados jovens, indivíduos entre 15 e 24 anos. A outra concepção diz respeito à fase de transição, entre a infância e a vida adulta e a terceira concepção “associa a juventude a um eterno devir, ou seja, a um projeto de futuro, sendo, portanto, negado o presente” (BRASIL, 2006.).

A este pensamento, ao afirmar que a expressão juventude é construída histórica e culturalmente e, especificamente constitui uma invenção das sociedades modernas. Ampliando esta análise para uma visão socioló-

gica, buscamos o entendimento deste conceito, que expõe o conceito de juventude como a representação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a ela atribuídos.

Na adolescência e juventude o conceito de puberdade é diferente, onde se dá o conjunto de modificações corporais, marcando o período de transição biopsicossocial, que é a passagem da infância para idade adulta. Na juventude se dá o período intermediário e final da adolescência e os primeiros da maturidade, esse período social compreende de 15 a 24 anos. Estima-se que na América Latina possua aproximadamente cerca de 30% de adolescentes e jovens entre 10 a 24 anos, calcula-se que 25% da população mundial sejam de adolescentes (OMS et al, 1997 apud MARCONDES, 2012).

A maioria dos jovens brasileiros entre 15 e 29 anos vive em setores marginalizados da população urbana, dificultando assim acesso à educação, saúde e trabalho, favorecendo aumento nas taxas de mortalidade por motivos externos como acidentes de trânsito, homicídios, suicídios devido a violência de delinquência dos mesmos (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 1996).

Observa-se que esses adolescentes, na maioria das vezes possuem uma visão imatura da morte, e que tentam o suicídio como forma de chamar à atenção, pois estão vivenciando algum tipo de conflito, seja ele relacionado ao desenvolvimento de sua sexualidade, ao desentendimento ou rompimento de um relacionamento amoroso, a um desentendimento familiar, a problemas na escola com amigos, ou ainda a conflitos em relação a sua autoimagem corporal e sua autoestima que interfere nas suas relações sociais, entre outros (AVANCI, 2004, p. 92).

Os nossos jovens estão necessitando de ajuda evidenciado pelos números de suicídios em nossa sociedade, pois os jovens estão desistindo de sua própria vida e com isso nos leva a procurar os motivos e os paradigmas de tal ato que leva um jovem ou um adolescente na plena juventude a tentar o suicídio ou mesmo praticá-lo tirando a essência do resplandecer de uma vida adulta. As razões pelas quais os jovens tentam suicídio são variadas,

Marcondes et al, (2012), em seu estudo qualificou os dados referente a história pessoal e familiar em as razões pelas quais tentaram suicídio, onde em 80% dos casos relatam que foram devido a problemas familiares, amorosos, perdas de pessoas queridas, 32% verbalizaram relatos de violência, inclusive sexual e maus tratos, 31% distúrbios psiquiátricos e depressivos pessoais ou familiares e por fim 14% os casos de desemprego e problemas financeiros.

Aproximadamente a taxa de suicídio mundial encontra-se em torno de (16 ób/100 mil hab.), variando a porcentagem entre os gêneros, onde se estima que as tentativas de suicídios sejam 20 vezes maiores que os atos consumados. Nas últimas cinco décadas observou-se a nível mundial aumento de 60% nos índices de suicídio (OMS, 2000a apud PRIETO & TAVARES, 2005).

Uma análise realizada em 36 países de renda elevada e média alta destacou na Europa oriental a elevada taxa de mortalidade em três países, sendo a Estônia com a maior taxa (40,9 ób/100 mil hab.).

Na Finlândia observou-se que foi a maior mortalidade destacada entre os países europeus de renda elevada com (23,15 ób/100 mil hab.). Os valores entre (10,30 e 17,03 ób/100 mil hab.) foram constatados em dez países, sendo que em cinco países a taxa de mortalidade ficou entre (5,74 e 8,75 ób/100 mil hab.). Incluídos entre os países de renda média alta, o Brasil apresentou um resultado de (3,4 ób/100 mil hab. em 1993), valor este superior a somente três países entre os relacionados no estudo (KRUG et al, 1998 apud MARÍN-LEÓN; BARROS 2003).

Descreve que os métodos abordados foram variados sendo que o envenenamento foi o mais utilizado. Pires et al, (2015), ressalta que em Mato Grosso do Sul - MS no período entre 1992 a 2002 apresentou uma média de (0,9 ób/100 mil hab.). Segundo este estudo o estado do MS apresentou neste mesmo período 1.355 notificações por uso de agrotóxico utilizado na agricultura, onde 501 destas notificações foram casos de ingestão voluntária por tentativa de suicídio, onde ocorreram 139 óbitos neste período.

A cidade de Campo Grande - MS e Dourados – MS foram as cidades com o maior número de notificações registradas, onde Dourados – MS, apresentou a maior prevalência de óbitos por ingestão de agrotóxicos. A

subnotificação de mortes ou das tentativas de suicídio devido ao preconceito das famílias dos pacientes fazem esses dados serem registrados de duas a três vezes menor que os reais, onde esses processos acabam entrando em estatísticas de acidente ou homicídio (MARÍN-LEÓN; BARROS, 2013).

Bortoleto, (1999), em sua análise descreve que no período de 1993 a 1996 registrou-se no Brasil pelo Sistema Nacional de Informações Tóxico-Farmacológicas (SINITOX), 217.512 casos de intoxicação humana, totalizando 1.483 óbitos, deste total 27% foram registrados pela Rede de Centros de Controle de Intoxicações, liderando o primeiro lugar nas estatísticas os medicamentos. Considerando pelo SINITOX 13 agentes tóxicos, os medicamentos responderam por 62% das tentativas de suicídio neste período.

Ressaltam ainda em sua pesquisa que a utilização de medicamentos pelo sexo feminino foi expressiva de 57.748 casos, 63% foram mulheres. Do total de 1.483 óbitos do período 18% atribuiu-se aos medicamentos, onde ocupou o segundo lugar e com 36% de óbitos com a maior letalidade ficaram os agrotóxicos. A cidade de Campo Grande – MS no período de 1993 a 1996 apresentou 1.533 casos de intoxicações por medicamentos com 20 óbitos. No período ente 1997 a 2001 ao analisar as mortes por suicídios detectou que o local onde mais apresentou mortes foi o domicílio com (51,9%), sendo que em hospitais a porcentagem foi de (39,3%). Observou-se que no sexo masculino os meios mais utilizados foram o enforcamento com (36,4%) e armas de fogo (31,8%) e no sexo feminino as mais utilizadas foram o envenenamento (24,2%), armas de fogo e enforcamento (21,2% cada um), destacou-se com a maior diferença entre os gêneros o envenenamento.

Existem alguns fatores que influenciam na escolha do método, pois, entre o enforcamento, arma de fogo e envenenamento, o que provoca lesões fatais rapidamente é o enforcamento e o que permite tempo de assistência médica em uma unidade hospitalar é o envenenamento (MARÍN-LEÓN; BARROS, 2003).

Marcondes et al, (2012), em seu estudo realizado com adolescentes e jovens entre 12 a 24 anos, procedente da cidade Londrina, Paraná, discorre que as maiores ocorrência foram na faixa etária de 16 a 19 anos com (45,7%),

em solteiros com (85,7%), em brancos (61,4%), e entre os gêneros masculino e feminino obteve uma razão de 1:4. Dos participantes da pesquisa 47% declaram-se economicamente ativos, com renda familiar de 2 a 5 salários mínimos, verificou-se também que (38,6%) eram estudantes. A se comparar jovens normais aos com problemas mentais que tinham praticado tentativas de suicídio Cassorla (1984), detectou grande incidência de desempregos, várias migrações e verificou problemas na escola durante a infância dos mesmos, grupo este de jovens com histórico de tentativa de suicídio.

Essa maior incidência expressa às características da personalidade desses jovens, dificultando assim a adaptação ao contexto escolar, futuramente o trabalho, onde as migrações são entendidas como estratégias, para se anular ou limitar os laços familiares insatisfatórios.

Segundo Who apud Borges & Werlang (2016) relata que o pensamento suicida pode ser considerado parte do processo de evolução na adolescência como forma de esclarecer problemas existenciais. Os jovens que tentam, concretizam ou simplesmente pensam em suicídio estão demonstrando com isso uma falha em seu processo de adaptação.

ASPECTOS LEGAIS REFERENTES AO SUICÍDIO E EXEMPLOS DE AÇÕES E DIRETRIZES

A partir da década de 1990 a Organização Mundial da Saúde (OMS) passou a considerar o suicídio como um Problema de Saúde Pública e incentivou a criação de Planos Nacionais para sua Prevenção. Os principais itens contidos nesses Planos são: Atenção a pessoas que abusam de álcool e de outras drogas psicoativas; Atenção as pessoas que sofrem de doenças que causam incapacidade e dor; acesso a serviços de Saúde Mental; avaliação e seguimento de casos de tentativas de suicídio; apoio emocional a familiares enlutados; intervenções psicossociais em crises; Políticas Publicas Sociais voltadas para a qualidade do trabalho e para situações de desemprego; treinamento de profissionais da saúde em prevenção do suicídio; manutenção de estatísticas atualizadas sobre suicídio; monitoramento da efetividade das ações de prevenção idealizadas pelo Plano; conscientiza-

ção da população; divulgação responsável pela mídia; redução do acesso a meios letais; Programas em Escola e detecção e tratamento da Depressão e de outros Transtornos Mentais. Para serem efetivas, essas estratégias de Prevenção devem ser abrangentes e multissetoriais.

Nos dias atuais 28 países já implantaram Planos Nacionais de Prevenção ao Suicídio. Outros, como o Brasil publicaram Diretrizes Gerais que ainda não constituem um Plano Nacional com um conjunto de ações estratégicas voltadas para a Prevenção. Mesmo assim, em conjunto com outros Estados-Membros da Organização Mundial da Saúde - OMS, o Brasil assumiu o compromisso de reduzir em 10%, até 2020, o número de mortes por Suicídio.

Até aproximadamente o ano 2000, o Suicídio não era visto como um Problema de Saúde Pública no Brasil, ofuscado por doenças endêmicas ou por outras causas de morte violenta. A partir dos anos 2000, a discussão sobre a natureza e a Prevenção da violência trouxe a tona o problema do Suicídio. Houve um número crescente de livros, pesquisas e eventos científicos relacionados ao assunto. Dados passaram a ser divulgados pela grande imprensa, em reportagens abrangentes e ponderadas. Além do impacto emocional do Suicídio, passou-se a discutir a magnitude dos índices e a frequente associação do ato suicida com os transtornos mentais. Junto, cresceu a conscientização a respeito da necessidade de melhorar a qualidade do atendimento emergencial das tentativas de Suicídio e, de modo mais amplo, dos serviços de Saúde Mental do país.

Em 14 de agosto de 2006, a Portaria nº 1876 do Ministério da Saúde instituiu as Diretrizes Nacionais para Prevenção do Suicídio, a serem implantadas em todas as Unidades Federadas, respeitadas as competências das três esferas de governo e recomendando várias estratégias de Prevenção em todas as unidades, entre elas: difusão e sensibilização da população a respeito de o suicídio ser um Problema de Saúde Pública; estudos de seus determinantes e condicionantes; organização da Rede de Atenção e intervenções nos casos de tentativas de suicídios; coleta e análise de dados visando a disseminação de informações e a qualificação da gestão; educação permanente dos profissionais da saúde em prevenção do Suicídio,

especialmente dos que atuam na Atenção Básica. Essas Diretrizes são organizadas de forma articulada entre o Ministério da Saúde, as Secretarias de Estado e Municipais de Saúde, as Instituições Acadêmicas, as Organizações da Sociedade Civil e os Organismos Governamentais, Nacionais e Internacionais (BRASIL, 2006).

Dois manuais foram publicados e disponibilizados na internet pelo Ministério da Saúde, com o apoio financeiro da Organização Pan-americana de Saúde; um foi elaborado para a capacitação de profissionais de Saúde Mental em Prevenção ao Suicídio e, o outro reuniu um levantamento bibliográfico sobre Suicídio e Familiares Enlutados.

Atualmente, podemos afirmar que se fortaleceu no país a percepção de que o Suicídio, dentro de sua complexidade, também figura um problema de saúde pública. Há maior consciência da população em relação a necessidade de estratégias mais efetivas para a Prevenção da violência, incluindo-se nesse esforço a Prevenção do Suicídio.

Todavia, desde a publicação das Diretrizes, não houve avanços em direção a um Plano Nacional de Prevenção do Suicídio, o que permitiria, entre outras coisas, dotação orçamentária voltada para ações estratégicas. Houve, pontualmente, raras parcerias do Ministério da Saúde com centros universitários, apoiadas financeiramente pela Organização Pan-americana de Saúde, tendo por objetivo a realização de pesquisas e projetos assistenciais locais.

É necessário transformar diretrizes políticas em ações mais efetivas, embasadas cientificamente, que poderão orientar novas Políticas de Prevenção e estratégias assistenciais. Isso se constitui em um desejado círculo virtuoso entre política, assistência e pesquisa, que não é algo simples de ser alcançado. Observamos que, a Política Nacional de Saúde do Trabalhador data de 2012, 24 anos após a Promulgação da Constituição Federal de 1988, então as Políticas Públicas Sociais são um trabalho árduo e contínuo, necessitando permanentemente de vontade e esforços populares e políticos.

Segundo Ortega, na maioria das vezes as taxas de mortalidade por suicídio são de 3 a 4 vezes maiores entre os homens; no Brasil, em média 79% dos suicídios são cometidos por homens. Os meios empregados com

mais frequência para o suicídio variam segundo a cultura e o acesso que se tem a eles. No Brasil, a própria casa e o local onde o suicídio ocorre de forma predominante (51%), seguida por suicídios em hospitais (26%). Os principais meios utilizados são: enforcamento (47%), armas de fogo (19%) e envenenamento (14%). Predominam entre os homens o enforcamento (58%), o uso de arma de fogo (17%) e o envenenamento por pesticidas (5%). Entre as mulheres predomina enforcamento (49%), seguido por inalação de fumaça/fogo (9%), precipitação de altura (6%), arma de fogo (6%) e envenenamento por pesticidas (5%).

Segundo a Organização Mundial de Saúde – OMS 90% dos suicídios podem ser evitados pelo ouvir, sem condenar, respeitando a dor do outro e se pondo no lugar deste. 70% dos pacientes abandonam o tratamento medicamentoso e psicológico. A letalidade e a frequência dos comportamentos suicidas parecem estar relacionadas à impulsividade e ao mau funcionamento psicossocial. Os pacientes podem ter mais de um transtorno (BRASIL, 2006).

As causas ou motivos que levam um indivíduo jovem ao Suicídio frequentemente são infinitas, pois são diversas as situações e vários os contextos que podem conduzir ao ato. Entre os jovens de 15 a 29 anos e a segunda principal causa de morte, pois tem dificuldades relacionadas à frustrações e limites. Mato Grosso do Sul e o terceiro maior Estado no Brasil com Índices de suicídio, seguido do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina. No Brasil, para cada 100.000 habitantes 9,6 tentam suicídio (XII SEMENÁRIO DE PROMOÇÃO À VIDA É PRESENCIA AO SUICÍDIO, 2018).

A Prevenção não se limita a Rede de Saúde; medidas em diversos âmbitos da Sociedade devem ser tomadas, considerando o indivíduo nos aspectos biológicos, psicológicos, sociais, políticos e culturais, 20% dos pacientes graves se matam e, quem tenta suicídio tem 80% de, entre 48 a 72 horas tentar novamente (Recorrências). Há profissões com maior propensão ao suicídio, devido a muita exigência, tensão e pressão. Como profissionais ou familiares devemos apoiar a Prevenção; prevenir e prever, chegar antes. Nem todas as Tentativas de Suicídio são notificadas e, a maioria das tentativas são realizadas por mulheres e o meio usado e intoxicação/envenenamento

e, frequentemente tentativas de suicídio são recorrentes e seguidas, daí a grande importância de abordagem, manejo e acompanhamentos corretos por profissionais sérios e competentes (NÚCLEO DE PREVENÇÃO DE VIOLÊNCIAS E COMBATE DO SUICÍDIO, 2016).

Observamos que as Tentativas de Suicídio tenderam a crescer com o passar dos anos, com um salto expressivo em 2017, 68 casos de suicídio, no estado do Mato Grosso do Sul, sendo que 41 eram pessoas entre a idade de 15 a 29 anos, (52 homens e 16 mulheres) vieram a óbito; então se verifica diante desse resultado que, apesar das mulheres realizarem maior número de tentativas os homens em maior número chegam de fato ao Suicídio e, o principal meio usado por ambos e o enforcamento.

CONCLUSÃO

O objetivo deste estudo foi analisar a prevalência por tentativa de suicídio entre jovens de 15 a 29 anos. A partir do estudo realizado verificou-se que comportamento suicida a busca de uma solução patológica um problema considerado pelo indivíduo como intransponível, como por exemplo, isolamento social, injustiças, ingratidões, maus tratos, violências psíquicas, problemas familiares, traumas, doença física, desemprego, a dependência de drogas e álcool etc. Foi possível constatar que o suicídio é um tema complexo e digno de reflexões por parte de profissionais de várias áreas de atuação como enfermeiros, psicólogos, psiquiatras, antropólogos, sociólogos, entre outros. Suas causas ainda são motivos de curiosidade e investigação.

A partir do levantamento da literatura especializada foi observado que As razões pelas quais os jovens tentam suicídio são variadas, por isso é importante estar atento para os seguintes sinais: os estados de humor irritável ou depressivo duradouro e/ou excessivo, os períodos prolongados de isolamento ou hostilidade com família e amigos; o afastamento da escola ou queda importante no rendimento escolar; o afastamento de atividades grupais e comportamentos como abuso de substâncias (álcool e drogas), violência física, atividade sexual imprudente e fugas de casa.

Verificou-se que no atendimento ao jovem que tentou suicídio é importante levar a sério o paciente; avaliar os riscos e as pessoas capazes de auxiliar na proteção do jovem; manter uma atitude não crítica e não julgadora; desenvolver uma escuta atenta e paciente sobre os motivos que levam o adolescente a cogitar o suicídio; ressaltar a esperança na possibilidade de melhora pela psicoterapia ou pela medicação antidepressiva.

Ao finalizar esta pesquisa sugere-se que é necessário conscientizar e valorizar as nossas gerações, pois eles serão o adulto do amanhã, nos resta agora a atender ao pedido de socorro dessa geração jovem realizando pesquisas e desenvolvendo os programas já existentes e adaptando outros conforme a necessidade de cada comunidade buscando o apoio do Ministério da Saúde para auxiliar os jovens ou os adolescentes a passar dessa fase que é cheia de modificações psíquicas e físicas.

A que se ressaltar também como as mídias estão influenciando os jovens de forma positiva, para que busquem tratamentos e ajuda profissional quando identificado algum sinal alarmante. A cartilha de orientações intitulada como “Comportamento Suicida: Conhecer para Prevenir”, desenvolvida pelo Conselho Federal de Medicina (CFM) e a Associação Brasileira de Psiquiatria (ABP), menciona como as publicações e reportagens podem influir no comportamento dos

Ao que tudo indica, matérias com um viés preventivo são capazes de reduzir o comportamento suicida. Os meios de comunicação podem influenciar diretamente qual a percepção da sociedade sobre determinado tema. Isso implica em uma responsabilidade midiática, que do mesmo modo que pode trazer consequências negativas, a mídia ainda tem um papel imprescindível como forma de mobilização sobre a causa e como resultado, ter influência positiva naqueles que sofrem com o comportamento suicida.

REFERÊNCIAS

AVANCI, Rita de Cássia; PEDRAO, Luiz Jorge, COSTA JUNIOR, Moacyr Lobo da. **Perfil do adolescente que tenta suicídio em uma unidade de emergência**. Rev. bras. enferm. [online]. 2004, vol.58, n.5, pp. 535-539. ISSN 0034-7167. Disponível em: www.scielo.br/pdf/reben/v58n5/a07v58n5.pdf. Acessado em: 14 jul. 09.

BANDO, Daniel Hideki. **Padrões espaciais do suicídio na cidade de São Paulo e seus correlatos socioeconômico-culturais**. Unidade Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), 2008.

BENINCA, SA, Miria e REZENDE, Manuel Morgado. **Tristeza e suicídio entre adolescentes: fatores de risco e proteção**. *Bol. psicol*, jun. 2006, vol.56, no.124, p. 93-110.

BORGES, Vivian Roxo; WERLANG, Blanca Susana Guevara. **Estudo de ideação suicida em adolescentes de 13 e 19 anos**. *Psic., Saúde & Doenças*, 2016, vol.7, no.2, p.195-209. ISSN 1645-0086. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/psd/v7n2/v7n2a04.pdf>. Acesso em: 17 set. 2020.

BRASIL. Ministério da saúde. **Programa Saúde do Adolescente: bases pragmáticas**. 2ª ed. Brasília: Ministério da Saúde, 1996.

_____. **Ministério da Saúde**. Diretrizes Brasileiras para Plano Nacional de Prevenção ao Suicídio. Portaria n. 1876 de 14 de agosto de 2006.

CHAVES; Gia Carneiro. **Suicídio**. 2008. Disponível em: <<http://www.portugal-linha.net/arteviver/suicidio.htm>> Acesso em: 16 set. 2020.

DURKHEIM, Émile David. **O Suicídio**. São Paulo. 1. Ed. 2000.

FOLHA INFORMATIVA. **Suicídio**. Paho.org. Disponível em: <https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5671:folha-informativa-suicidio&Itemid=839>. Acesso em: 16 set. 2020.

KÜBLER-ROSS, Elisabeth. **Sobre a Morte e o Morrer**. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARCONDES FILHO, Walter, MEZZAROBBA, Leda, TURINI, Conceição A. *et al.* **Tentativas de suicídio por substâncias químicas na adolescência e juventude**. *Adolesc. Latinoam.*, Nov. 2012, vol.3, no.2, p.0-0. ISSN 1414-7130. Disponível em >> http://ral-adolesc.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-71302002000200007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acessado em: 17 set. 2020.

NÚCLEO DE PREVENÇÃO DE VIOLÊNCIAS E COMBATE DO SUICÍDIO NPV / SESAU: **Portaria GM/SM n. 205 de 17 de fev de 2016** sobre doenças e agravos de notificação universal e compulsória do Sistema Nacional de notificação. 2016.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **OMS**: quase 800 mil pessoas se suicidam por ano. ONU Brasil. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/oms-quase-800-mil-pessoas-se-suicidam-por-ano/>>. Acesso em: 15 set. 2020.

PALHARES, Patrícia Almeida; BAHLS, Saint-Clair. O Suicídio nas civilizações: uma retomada histórica. **Revista Arquivos Brasileiros de Psiquiatria, Neurologia e Medicina Legal** - Jan-Fev-Mar de 2013.

PIRES, Dario Xavier; CALDAS, Eloísa Dutra and RECENA, Maria Celina Piazza. **Uso de agrotóxicos e suicídios no Estado do Mato Grosso do Sul, Brasil**. *Cad. Saúde Pública* [online].

2015, v. 21, n. 2, pp. 598-604. ISSN 0102-311X. Disponível em >> www.scielo.org/pdf/csp/v21n2/27.pdf. Acessado em: 16 set. 2020.

PREVENÇÃO AO SUICÍDIO E AUTOLESÃO PROVOCADA SEM INTENÇÃO SUICIDA ENTRE ADOLESCENTES E JOVENS. **Mulher, da Família e dos Direitos Humanos**. Disponível em: <<https://www.mdh.gov.br/navegue-por-temas/observatorio-nacional-da-familia/politicas-de-prevencao-ao-suicidio-e-autolesao-provocada-sem-intencao-suicida-entre-adolescentes-e-jovens/view>>. Acesso em: 16 set. 2020.

PRIETO, Daniela; TAVRES, Marcelo. **Fatores de risco para suicídio e tentativa de suicídio: incidência, eventos estressores e transtornos mentais**. J Bras Psiquiatr 54(2): 146-154, 2005. Disponível em >> [www.ipub.ufrj.br/documentos/JBP\(2\)2005_10.pdf](http://www.ipub.ufrj.br/documentos/JBP(2)2005_10.pdf). Acessado em: 18 set. 2020.

TURECKI, Gustavo. O suicídio e sua relação com o comportamento impulsivo-agressivo. **Rev. Bras. Psiquiatr**. São Paulo, 2019.

APLICAÇÃO DE REALIDADE VIRTUAL E AUMENTADA EM SALA DE AULA PARA O ENSINO DE FISIOLOGIA COMO ESTRATÉGIA DE METODOLOGIAS ATIVAS

Sheila Souza Vieira⁹⁹
João Eustáquio Antunes¹⁰⁰
Michelle Bueno de Moura Pereira¹⁰¹

INTRODUÇÃO

METODOLOGIAS ATIVAS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO

Os alunos de hoje nasceram e cresceram dentro da era tecnológica digital e a educação ainda segue os moldes e padrões propostos no século passado. É preciso enxergar que nossos alunos mudaram radicalmente. Os alunos de hoje não são os mesmos para os quais o nosso sistema educacional foi criado (PRENSKY, 2001). Em revisão aos próprios conceitos, Prensky (2012), usa o termo sabedoria digital e afirma que o cérebro humano está se desenvolvendo em simbiose com a tecnologia, ganhando mais habilidades. Há um conflito de gerações dentro da escola, onde boa parte dos professores não faz uso das novas tecnologias e os alunos estão conectados em seus *smartphones*, *tablet*, *smartwatch* e estes, à internet. Da mesma forma que a informação chega rápida ao aluno, os interesses deles também mudam rapidamente.

Essa tendência em desenvolver multitarefas acarreta a perda de produtividade e desinteresse para os diversos assuntos estudados (GARCIA *et al*, 2007), e enquanto professores percebemos isso em sala de aula: alunos desmotivados pelo método de ensino tradicionalista, que nada se parece com o mundo onde eles se desenvolveram. Para minimizar estas distâncias, faz-se necessário incluir o aluno como protagonista do processo de ensino-

⁹⁹ Mestrado profissional em Ensino de Biologia (UFJF). CV: <http://lattes.cnpq.br/7702935076866796>

¹⁰⁰ Doutorado em Farmacologia (UNICAMP). Professor Adjunto C4 (UFJF).
CV: <http://lattes.cnpq.br/5458972809338036>

¹⁰¹ Pós-doutorado pelo Laboratório Nacional de Biociências (CNPEM). Doutorado em Ciências (UNICAMP). professora adjunta CIII (UFJF). CV: <http://lattes.cnpq.br/3378998327997426>

-aprendizado e o professor torna-se o mediador. Os recursos tecnológicos disponíveis para o campo educacional são inúmeros e aplicar esses recursos em sala de aula pode fazer toda diferença no aprendizado do aluno.

Para Lévy (2005), o professor no novo século é aquele que promove a curiosidade em seus alunos e proporciona situações que os levem a desenvolver habilidades críticas, aprendendo conceitos de forma adequada e resolvendo os problemas que lhe são propostos.

Segundo Souza *et. al.* (2020), a metodologia ativa na educação pode proporcionar aprendizado atrativo, dinâmico e inovador, superando limitações dos modelos tradicionais de ensino. É uma forma de incentivar os alunos para que aprendam de forma autônoma e participativa, a partir de problemas e situações reais.

As metodologias ativas constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no estudante, visando estimular a autoaprendizagem e a curiosidade para pesquisar, refletir e analisar possíveis situações para tomada de decisão, sendo o professor o facilitador desse processo (BACICH; MORAN, 2018).

As Tecnologias Digitais da Informação e Educação (TDICs) têm sido incorporadas às práticas docentes como meio de promover aprendizagens mais significativas de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) não somente para fazer diferente, mas também por exigência dos novos currículos escolares. A BNCC destaca como competência geral 5:

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

Para além da técnica e/ou tecnologia utilizadas, a aprendizagem ativa que gera significados exigirá a participação social e democrática dos sujeitos da aprendizagem para a tomada de consciência (BARILLI, 2020).

A realidade aumentada (RA), um dos temas mais populares da atualidade, é um tipo de experiência que enriquece a realidade existente. O uso da realidade aumentada como ferramenta tecnológica de informação pode promover um aprendizado significativo e contribuir com o interesse dos

alunos nos conteúdos propostos em sala de aula, conforme observado por Johnsen *et. al.* (2007). A tecnologia de RA permite a combinação de objetos reais e informações virtuais que pode ser sobreposta a esses objetos a fim de aumentar a interação dos estudantes com os ambientes físicos e facilitar seu aprendizado (KE; HSU, 2015). A realidade aumentada (RA) é a incorporação dos objetos tridimensionais virtuais ao ambiente real, e normalmente utiliza-se uma câmera para fazer essa integração. Milgram *et al.* (1994) definem realidade aumentada como a sobreposição de objetos virtuais tridimensionais, gerados por computador, com um ambiente real, por meio de algum dispositivo tecnológico. O usuário consegue interagir com o objeto e com o ambiente em que se encontra. É um conceito amplamente difundido, principalmente após a era tecnológica. A ideia de combinar objetos virtuais num ambiente real é facilmente aplicada na área da educação.

O propósito da utilização da RA em sala de aula é trabalhar os conceitos teóricos e práticos ao mesmo tempo, além de contribuir com as propostas do livro didático. Onder (2017) pesquisou aplicações de realidade aumentada na educação, nesse estudo foi realizada uma apresentação sobre princípio e funcionamento das aplicações, preparação da aplicação, desenvolvimento e utilização das ferramentas desenvolvidas. Além disso, os ambientes foram apresentados à opinião dos estudantes, que consideraram de grande importância a utilização desta tecnologia em função às dificuldades de compreensão das aulas online, concretização da informação por ambientes visuais de aprendizagem e permanência da informação nas aulas síncronas.

Segundo Costa (2020), as metodologias ativas contribuem para a autonomia do aluno, bem como potencializam a relação entre a teoria e a prática, como é uma alternativa de recurso didático e de uma formação crítica e reflexiva. No ensino de Biologia, além de ser uma prática inovadora, traz a participação coletiva e por consequência uma aprendizagem significativa.

IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE FISIOLOGIA HUMANA – SISTEMA CIRCULATÓRIO NO ENSINO MÉDIO

Ensinar biologia é despertar, aguçar a curiosidade e tornar possível a compreensão dos estudantes sobre os fenômenos naturais que ocorrem no cotidiano, além de provocar sua visão crítica. A disciplina de biologia oferece aos discentes e aos docentes a possibilidade de metodologias e estratégias inovadoras que podem contribuir de forma muito positiva no processo de

ensino aprendizagem. Dentre a enorme variedade de conteúdos abordados em biologia, a anatomia humana e a fisiologia humana compreendem a área das Ciências que estuda as estruturas que compõem o corpo humano dividida em anatomia microscópica e anatomia macroscópica (TORTORA, 2016), sendo a fisiologia humana, mais especificamente o sistema cardiovascular, uma das áreas beneficiadas pelo uso de ferramentas diversificadas, como imagens em 3D, jogos, simuladores virtuais etc.

O sistema cardiovascular apresenta certo grau de complexidade associado a grande quantidade de informações específicas, o que exige considerável nível de abstração para o entendimento de sua funcionalidade (CANEPPA et al., 2012).

A utilização de metodologias ativas como uso da realidade virtual e aumentada pode atuar como uma estratégia facilitadora do processo de ensino/aprendizagem de Fisiologia Humana.

METODOLOGIAS ATIVAS PARA O ENSINO DE FISIOLOGIA HUMANA – SISTEMA CIRCULATÓRIO

A Fisiologia é uma área em muitas transformações e seu foco de estudo é o ser vivo. Ela apresenta relação direta com fenômenos do cotidiano e tem impacto na vida do ser vivo, porém, o estudo de fisiologia é trabalhado de forma tradicional nos ambientes escolares. A dificuldade de compreensão decorrente da própria complexidade de natureza biológica tem justificado inúmeras estratégias no campo do ensino da ciência e no processo da aprendizagem escolar. Os aplicativos apresentados na sequência foram selecionados com a finalidade de serem utilizados na sequência didática sobre o sistema circulatório, sendo compatíveis com o sistema *Android* e *iOS*.

ARLOOPA© é um aplicativo de realidade aumentada que permite a integração de conteúdos digitais como imagens, sons, textos em ambientes do mundo real. Segundo descrição no site o aplicativo ARLOOPA é uma ferramenta de visualização de RA que reúne os mundos físico e digital como um só. Coloca conteúdo virtual em seu ambiente real, criando experiências fantásticas, interativas e valiosas.

O aplicativo consiste nas seguintes seções - scanner AR, Biblioteca e Mapa de Modelos 3D, entregando conteúdo com as seguintes 3 dimensões: 1. AR baseado em marcador; 2. AR sem marcadores; 3. AR com base na local-

lização. (ARLOOPA, 2021). Outro aplicativo para trabalhar realidade virtual é o *Human body (male)*. Este aplicativo possui imagens em três dimensões (3D) dos sistemas do corpo humano como sistema cardiovascular, sistema respiratório, sistema gastrointestinal, tecido epitelial, músculos esqueléticos, sistema linfático. O aluno pode trabalhar a interatividade das imagens rotacionando e ampliando para o ângulo que desejar. Além disso, as imagens selecionadas trazem informações gerais do que está sendo pesquisado.

Os benefícios do uso dessa tecnologia em sala de aula vão desde atrair a atenção do aluno para o assunto trabalhado, passando pelo despertar do interesse e motivação nos estudos, trabalhar a linguagem utilizada pelas novas gerações e principalmente estimular a comunicação entre professor e aluno através da troca de experiências. Para Nascimento (2017) a utilização de ferramentas de aprendizagem deve ser atrelada a uma nova concepção das práticas educacionais e é fundamental o papel docente nesse processo.

Segundo Manhães (2019) ao elaborar uma sequência didática que contemple o uso de aplicativos é preciso considerar que tais recursos precisam ser selecionados adequadamente. É recomendada a seleção prévia de aplicativos que possam contribuir para as atividades propostas e, a partir disso, a análise da qualidade de cada um destes.

Para Barilli (2020) impedir o uso dos dispositivos móveis (*smartphones*) pela grande maioria da juventude na contemporaneidade parece uma atitude retrógrada e, portanto, essa tecnologia deve ser utilizada como recurso didático, pois, dessa forma os temas são abordados em várias dimensões, que vão do simples quadro a giz, à realidade virtual.

Schneiders (2018) demonstra que é possível identificar as ações mais indicadas para cada tempo da aprendizagem. Para o tempo utilizado em casa ou outros espaços são planejadas e disponibilizadas atividades que o estudante pode realizar individualmente e com os recursos que possui em casa. Já para o tempo utilizado em sala de aula, o docente deve planejar atividades em que a sua presença, a presença dos demais estudantes e a infraestrutura da instituição possam ser utilizados positivamente no processo de aprendizagem, priorizando a assimilação dos conteúdos e conhecimentos.

Os recursos pedagógicos de metodologias ativas são uma alternativa para facilitar a aprendizagem e tornar as aulas mais dinâmicas, favorecendo a participação dos estudantes no processo ensino-aprendizagem.

O intuito desse estudo é utilizar as ferramentas tecnológicas de acesso livre como os aplicativos *Human body (male)* e ARLOOPA envolvendo a realidade virtual aumentada, bem como a utilização da sala de aula invertida, para avaliar os benefícios da inserção dessas metodologias no processo de ensino-aprendizagem em biologia no conteúdo de fisiologia humana – sistema circulatório – em alunos do 2º

ano do ensino médio, do turno matutino da Escola Estadual Professora Ana Letro Staacks, localizada no município de Timóteo-MG.

DESENVOLVIMENTO

Este estudo foi aplicado para 78 alunos matriculados regularmente no 2º ano do Ensino Médio, ano 2022, do turno matutino, da Escola Estadual Professora Ana Letro Staacks, no município de Timóteo-MG. Inicialmente foram levantados questionamentos aos estudantes acerca do sistema cardiovascular e a partir desta sondagem decorreu-se as etapas seguintes da sequência didática.

A apresentação do projeto, mobilização dos estudantes para participação, levantamento do diagnóstico sobre o que conhecem do tema de Fisiologia Humana – sistema circulatório, pesquisa e roda de conversa para aperfeiçoamento dos conceitos dos estudantes foram aplicadas de forma síncrona, visto que o ensino presencial obrigatório desde o início do ano letivo de 2022 ocorre de forma regular.

Na primeira aula da etapa 1, o docente realizou um compilado das respostas dadas pelos estudantes, como pode ser observado no gráfico 1. Pôde-se observar que muitos estudantes possuem uma compreensão melhor do conteúdo de Fisiologia humana, a partir da análise das respostas dadas, contabilizando poucos estudantes que apresentaram defasagem no assunto abordado. Isso se deve ao fato de que a Escola Estadual Professora Ana Letro Staacks é referência em ensino na região e destaca-se com resultados positivos nas avaliações externas da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais.

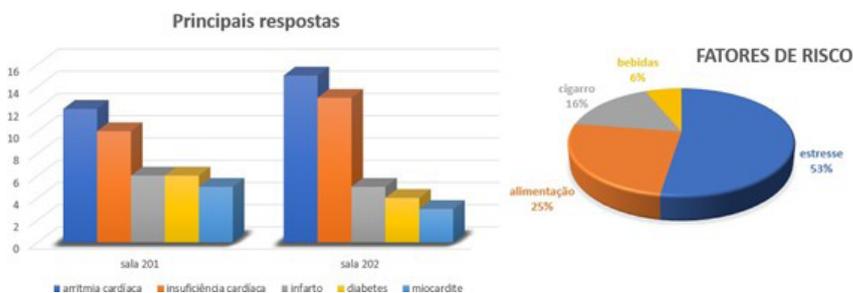
Na segunda aula da etapa 1, a professora atualizou os conhecimentos apresentados pelos alunos e realizou a discussão dos grupos com explanação das pesquisas feitas respondendo aos questionamentos levantados na aula anterior.

Na segunda etapa, na 3ª aula do trabalho, com a turma já dividida em grupos, a professora apresentou os aplicativos *ARLOOPA* e *Human body (male)* aos estudantes. Eles instalaram os aplicativos em seus *smartphones* e puderam manusear e aprender a localizar as estruturas a serem estudadas.

Ainda nesta aula a professora levantou novos questionamentos para instigar o pensamento crítico e investigativo e os estudantes puderam aperfeiçoar seus conhecimentos utilizando os aplicativos *ARLOOPA* e *Human body (male)*. Os questionamentos levantados e as respostas elaboradas pelos estudantes serviram para enriquecer a discussão entre os grupos e compor o material da aplicação da metodologia sala de aula invertida.

Gráfico 1: Levantamento diagnóstico – Compilado da primeira pergunta

1 A hipertensão arterial ou pressão alta é uma doença crônica caracterizada pelos níveis elevados da pressão sanguínea nas artérias. Na pressão alta o coração precisa exercer um esforço maior do que o normal para fazer com que o sangue seja distribuído corretamente no corpo. A hipertensão arterial acomete pessoas de diferentes idades. Existem outras doenças cardiovasculares decorrentes ou não da hipertensão que acometem as pessoas jovens? Essas doenças são influenciadas por estilo de vida? Se sim quais os fatores de risco para desenvolver essas doenças?



Fonte: elaborado pela autora (2022).

Na quarta aula, na etapa 2, os grupos elaboraram uma apresentação contendo explicações para as problematizações levantadas, utilizando as ferramentas *ARLOOPA* e *Human body (male)* de realidade virtual e aumentada. Cada grupo explicou quais as conclusões chegaram com suas pesquisas e com o uso dos aplicativos, como pode ser observado na Figura 01.

As respostas encontradas na pergunta 1 encontradas foram: “Veia cava e veia pulmonar”. Os estudantes ainda levantaram outros questionamentos como vasos sanguíneos que levam sangue do coração para o corpo (artérias aorta e pulmonar), número de cavidades presentes no

coração (quatro), sentido do fluxo do sangue dentro do coração (sempre do átrio para o ventrículo).

Os estudantes demonstraram engajamento e interesse em desenvolver as atividades propostas, corroborando que as metodologias ativas impactam positivamente no processo de aprendizagem do estudante incorporando-o como partedo processo de sua própria aprendizagem.

Figura 01: Apresentação das respostas da primeira pergunta



Fonte: elaborado pela autora (2022).

Ao final da sequência didática, os estudantes fizeram uma avaliação oral qualitativa do aprendizado adquirido após a aplicação da metodologia investigativa, cuja finalidade foi avaliar a proposta metodológica referente ao processo investigativo e verificar se os objetivos deste trabalho foram atingidos (MOURÃO e SALES, 2018) com os seguintes graus de satisfação (Tabela 1). O uso da ferramenta de realidade virtual e aumentada proporcionou aos estudantes identificar a localização exata de cada órgão que compõe o sistema circulatório, compreender seu funcionamento e aprimorar os conhecimentos básicos a respeito do tema.

Tabela 1: Avaliação qualitativa

Perguntas	Grau de satisfação
Motivação pelo aprendizado	100%
Curiosidade das respostas	100%
Receio em estar errado nas respostas dadas	65% sim / 35% não
Construção do conhecimento durante a prática investigativa	100%
Consolidação do aprendizado durante o processo investigativo	90% sim / 10% não

Perguntas	Grau de satisfação
Motivação à discussão e ao debate	Analisar/Refletir – 75% Concluir/Explicar – 30% Discutir/Opinar – 90% Observar/Verificar – 85%
Contribuição do método investigativo para a aprendizagem	100%

CONSIDERAÇÕES

A utilização de metodologias diferenciadas e adequadas à realidade do aluno, como o uso dos aplicativos ARLOOPA e *Human body (male)*, proporcionou um conhecimento mais palpável, saindo do campo da subjetividade e agregando conceitos e informações na construção do conhecimento científico.

Também houve ampliação da interação entre aluno-aluno, pois tiveram que debater e discutir as respostas dadas às problematizações, com levantamento de hipóteses e elaboração de apresentações. A construção do conhecimento dos estudantes utilizando esta sequência didática foi observada após a aplicação da metodologia investigativa, por meio de avaliação qualitativa do aprendizado adquirido, com a aplicação de um questionário de autoavaliação e através da observação da professora pelo interesse e a participação dos estudantes durante toda a sequência didática.

REFERÊNCIAS

- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BARILLI, ELOMAR CASTILHO. Aprendizagem ativa e metodologias ativas, de onde vêm? uma abordagem teórico-prática. In: MARTINS, GERCIMAR. **Metodologias ativas**: métodos e práticas para o século XXI. 1 ed. Quirinópolis - GO: editora IGM, 2020. Cap. 15, p. 256; 259.
- CANEPPA, A. R. G.; SALZBRON, C. A.; MORAES, D. B.; DELMONÍCO, K. R.; CRUZ, M. A. T.; LIMA, M. Q.; LOPES, N. P.; MESQUITA, R. O. C.; ROCHA, R. S.; RIBEIRO, S. J. P.; HEIMBECHER, C.; BORGES, B. E. Utilização de modelos didáticos no aprendizado de anatomia e fisiologia cardiovascular. **Revista do curso de enfermagem**. v. 1 n. 01. 2012.
- COSTA, JORGE LUIS. **Metodologias ativas nas atividades investigativas em aulas de biologia**. São Paulo: Universidade Cruzeiro do Sul, 2020.
- GARCIA, F.; PORTILLI, J.; ROMO, J.; BENITO, M. **Nativos digitais y modelos de aprendizaje**. Anais do IV Simposio pluridisciplinar sobre diseño, evaluación y desarrollo de contenidos educativos reutilizables, Bilbao, 2007.

- JOHNSEN K. et al. **The validity of a virtual human experience for interpersonal skills education**. Proc. SIGCHI Conf. on Human Factors in Computing Systems; 2007. p. 1049-1058.
- KE, F.; HSU, Y. C. **Mobile augmented-reality artifact creation as a component of mobile computer-supported collaborative learning**. The Internet and Higher Education, 26, 33-41, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.003>. Acesso em: 23 jun. 2022.
- LÉVY, P. **O que é virtual**. 7ª reimpressão. São Paulo: Editora 34. 2005. MANHÃES, M. O.; BATISTA, S. C. F.; MARCELINO, V. **Sequência Didática para o Ensino de Biologia: uma proposta de uso pedagógico do smartphone baseada em Metodologia Ativa**. 2019.
- MILGRAM, P.; TAKEMURA, H.; UTSUMI, A.; KISHINO, F. **Augmented reality: a class of displays on the reality-virtuality continuum**. In: Telematerial and Telepresence Technologies, SPIE. v. 2351, p. 282-292, 1994.
- MOURÃO, M. F.; SALES, G. L. **O uso do ensino por investigação como ferramenta didático-pedagógica no ensino de Física**. Experiências em Ensino de Ciências, v. 13, n. 5, p. 428-440, 2018.
- NASCIMENTO JÚNIOR, David Severo do. **Realidade aumentada na educação: uma análise das ferramentas Flaras e Aumentaty como recursos para aulas expositivas**. João Pessoa, 2017.
- ONDER, R. **Eğitimde artırılmış gerçeklik uygulamaları: Aurasma ve Color Mix**. Retrieved. 2017. Disponível em: <https://docplayer.biz.tr/105856887-Eğitimde- artırilmis-gerceklik-uygulamaları-aurasma-ve-color-mix.html>. Acesso em: 23 jun. 2022.
- PRENSKY, M. **Digital natives, digital immigrants part 1**. On the horizon, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.
- PRENSKY, M. **From digital natives digital wisdom: hopeful essays for 21st Century learning**. Thousand Oaks: Corwin, 2012.
- SCHNEIDERS, Luís Antônio. **O método da sala de aula invertida (flipped classroom)**. Lajeado: Ed. da Univates, 2018.
- SOUZA, A. L. A.; VILAÇA, A. L. A.; TEIXEIRA, H. J. B. Os benefícios da metodologia ativa de aprendizagem na educação. In: MARTINS, GERCIMAR. **Metodologias ativas: métodos e práticas para o século XXI**. 1 ed. Quirinópolis - GO: editora IGM, 2020. Cap. 2, p. 34-35.
- TORTORA, G. J.; DERRICKSON, B. **Princípios de anatomia e fisiologia**. 14. Ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2016.

ENSAIO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO PÚBLICA DIGITAL NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

Vandeir Robson da Silva Matias¹⁰²

Fábio Júnior Diniz¹⁰³

INTRODUÇÃO

A presença das Tecnologias da Informação e Comunicação na vida das pessoas nos últimos anos nos trouxe ao que se tem chamado Sociedade da Informação, potencializando a utilização da *internet* como um espaço virtual de convívio e interação entre as pessoas. Tal fato levou a uma alteração nas relações sociais, permitindo que os indivíduos participem efetivamente dos processos de comunicação, se organizem e conectem-se mediante redes digitais com os demais integrantes da comunidade, com empresas e órgãos públicos.

Estes últimos, devido ao seu caráter governamental, devem se preocupar em estabelecer essas relações com o cidadão de forma democrática e participativa. Neste sentido, tratando-se de instituição escolar, tal preocupação deve ser ainda maior, pois estes, por sua natureza, devem tornar-se próximos do ambiente em que estão inseridos, favorecendo a educação. Com este entendimento, este ensaio tem por objetivo principal investigar a importância da comunicação institucional para a escola e comunidade escolar. Metodologicamente trata-se de um estudo teórico que contribui para o fortalecimento da educação no Brasil.

DESENVOLVIMENTO

O avanço nas últimas décadas das chamadas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), o desenvolvimento da inteligência artificial

¹⁰² Doutorado em Geografia (UFMG). Professor do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (CEFET-MG).

CV: <http://lattes.cnpq.br/2513820145918007>

¹⁰³ Mestrando em Educação (CEFET-MG). CV: <http://lattes.cnpq.br/6006990733850385>

e a influência destes na sociedade, na economia, na cultura e nas relações sociais, produziu no mundo contemporâneo certa familiaridade com o termo sociedade da informação.

Segundo Burch (2005), a ideia inicial de sociedade da informação foi apresentada por Daniel Bell em 1973 no seu livro intitulado “O advento da sociedade pós-industrial”, onde o autor argumenta que a base de uma sociedade pós-industrial seria o conhecimento teórico, com a sua economia voltada para os serviços baseados no conhecimento, sustentando a sociedade na informação. Nehmy e Paim (2002) acrescentam também que Bell assume uma visão utilitarista do conhecimento na sociedade pós-industrial, por estar vinculado à economia e decisões políticas, alegando que esta, “é uma sociedade do conhecimento porque as fontes de inovação decorrem, cada vez mais, da pesquisa e do desenvolvimento e, porque o peso da sociedade incide mais no campo do conhecimento.” (NEHMY E PAIM, 2002, p. 13).

Importante destacar a diferença dos conceitos de informação e conhecimento. Enquanto a ideia de informação vem tratar de dados organizados e comunicados, o que, para Castells (2011), seria parte fundamental para a geração do conhecimento, este é definido pelo autor como um conjunto de declarações sobre determinados assuntos, transmissíveis, que apresentam um julgamento ponderado e ou resultado experimental. Neste sentido, aqui salientamos a informação como elemento primordial da produção do conhecimento.

Segundo Burch (2005), a partir dos anos 90 o termo sociedade da informação firmou-se e passou a ser amplamente adotado – acompanhando o desenvolvimento e a ampliação da *internet* e das tecnologias da informação e comunicação – por órgãos e entidades de importância global, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Comunidade Europeia, o Banco Mundial e o governo dos Estados Unidos. O termo foi inclusive adotado para nomear a Cúpula Mundial da Sociedade da Informação da Organização das Nações Unidas (ONU), em dois eventos realizados em 2003 e 2005.

Segundo Castells (2002), sociedade do conhecimento seria uma sociedade em que os modos de produção de conhecimento e processamento de informação foram alterados de maneira considerável por uma

revolução tecnológica “centrada no processamento da informação, na geração do conhecimento e nas tecnologias da informação.” (CASTELLS, 2002, tradução nossa). A tecnologia aqui não seria determinante, mas a constituição de um novo paradigma na sociedade em que todos os processos sociais, políticos e econômicos, dentre tantos outros, são afetados, um novo paradigma tecnológico.

Courrier *apud* Burch (2005), faz uma observação acerca da diferenciação dessas duas nomenclaturas neste sentido: o termo sociedade da informação destaca “a ênfase no conteúdo do trabalho (o processo de captar, processar e comunicar as informações necessárias)”, já a sociedade do conhecimento, “os agentes econômicos que devem possuir qualificações superiores para o exercício do seu trabalho.” (COURRIER *apud* BURCH, 2005, p. 4)

A princípio, os debates sobre a sociedade da informação revisitaram a questão do paradigma tecnológico no desenvolvimento da sociedade, atribuindo à tecnologia um papel fundamental, como impulsionadora do desenvolvimento econômico. No entanto, este primeiro enfoque foi refutado no decorrer da cúpula por uma perspectiva de que esta “nova etapa do desenvolvimento humano, na qual estamos a entrar, se caracteriza pelo predomínio que alcançaram a informação, a comunicação e o conhecimento na economia e no conjunto de atividades humanas.” (BURCH, 2005, p. 5).

A tecnologia seria a base que possibilitou a aceleração do desenvolvimento da sociedade, mas ela não seria “um fator neutro, nem o seu rumo é inexorável, posto que o próprio desenvolvimento tecnológico seja orientado por jogos de interesses.” (BURCH, 2005, p. 5).

Neste sentido, a autora sustenta “que as políticas para o desenvolvimento da sociedade da informação devem ser centralizadas nos seres humanos, conforme as suas necessidades e em um contexto de direitos humanos e justiça social” (BURCH, 2005, p. 5). É primordial se destacar “sociedade” em detrimento à “informação”, pois enquanto informação se trata de dados e transmissão, sociedade diz respeito aos próprios seres humanos e suas características próprias de organização, comunicação e cultura, e é a sociedade que deve determinar a informação, e não o oposto.

Castells (2005) amplia o debate por não concordar com a definição frequente que tem ocorrido desse fenômeno emergente da contemporaneidade.

neidade como sociedade da informação ou sociedade do conhecimento. Para ele, tanto conhecimento quanto informação sempre tiveram posição fundamental em todas as sociedades conhecidas na história. A diferença no conceito atual é a presença das tecnologias da informação e comunicação, de base microeletrônica, por meio de redes tecnológicas que dão suporte a novas possibilidades a um sistema já presente de organização social, as organizações em rede.

Para Castells (2005), a humanidade está diante de um novo paradigma tecnológico, impulsionado pela evolução das tecnologias da informação e comunicação, que evoluíram de forma desigual pelo mundo. Tecnologias essas que, apesar de essenciais, não são suficientes para a ascensão desta nova forma de organização social baseada em redes: “a estrutura social de uma sociedade em rede resulta da interação (*sic*) entre o paradigma da nova tecnologia e a organização social num plano geral.” (CASTELLS, 2005, p. 17)

Como visto até o momento, são diversos os conceitos que buscam entender e sintetizar o fenômeno de transformação que decorre na sociedade desde as últimas décadas do século XX, notoriamente contemporâneo ao desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação. No entanto, é claro o papel fundamental que a informação tem neste novo cenário mundial, utilizada na geração do conhecimento, em benefício do crescimento econômico e social.

É importante que as políticas públicas e debates sobre a informação e o conhecimento se voltem aos sujeitos, à sociedade em si, de forma que a sua atenção primeira seja promover o desenvolvimento social e o exercício da democracia e da cidadania através da disseminação e do acesso ao conhecimento e à informação, em benefício principalmente destes que, além de mais afetados, são os mais interessados em uma sociedade mais justa e democrática.

Através da sua história, a *internet*, que num primeiro momento era um instrumento militar, passa a se desenvolver principalmente pela adequação ao usuário. Qualquer pessoa com certo conhecimento técnico pode se conectar à *internet*, e a sua utilização molda e define o formato da rede em tempo real. Esta construção de um novo espaço sem limites, chamado por Lévy de *ciberespaço*, que ele define como “o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos com-

putadores”. (LÉVY, 1999, p. 92), nos apresenta a *internet* como um grande espaço de circulação da informação, um canal de comunicação onde se dá o compartilhamento da informação, num ambiente virtual, mediante um sistema de redes que se interligam e ligam os usuários.

Para Lévy (1999, p. 47), numa concepção filosófica, “é virtual aquilo que existe em potência e não em ato”, ou seja, a virtualidade “encontra-se antes da concretização efetiva ou formal”. É a existência de algo sem o mesmo estar presente, sem nenhum tipo de fixação espaço-temporal, portanto desterritorializada, e com capacidade de possibilitar manifestações distintas em momentos diversos e locais determinados, sem necessariamente se fazer presente num lugar ou tempo particular.

Sob este aspecto, a informação digitalizada nos computadores, uma vez que estes estejam interligados em rede ao ciberespaço, será quase virtual, uma vez que praticamente não depende de uma localização espaço-temporal determinada. Mesmo que esteja fisicamente armazenada em algum ponto do ciberespaço, a informação encontra-se virtualmente disponível em cada ponto da rede.

Há, porém, que se destacar que, se por um lado a informação pode ser encontrada de forma virtual a partir do momento em que esteja no ciberespaço, não necessariamente poderá ser acessada por todos de maneira universal, uma vez que estar conectado à determinada rede através da *internet* é requisito fundamental para o acesso ao seu conteúdo.

Esta condição da informação estar disponível virtualmente demonstra, portanto, que o acesso ao ciberespaço se mostra seletivo, pois na sociedade atual nem todos os indivíduos têm acesso à *internet*, e portanto, não estão conectados a redes sociais virtuais. Segundo Senne (2021), estudos do Comitê Gestor da Internet no Brasil no ano de 2020 apontam que, apesar do acesso às redes fazer parte do cotidiano de boa parte da população brasileira, 1 a cada 4 indivíduos não utilizam a *internet*. Esta característica excludente do acesso às redes também deve ser considerada, pois as diferentes desigualdades tanto regionais quanto socioeconômicas influenciam diretamente na avaliação do acesso à informação no ciberespaço, e da maneira como este não pode ser considerado de fato universal.

O desenvolvimento dessas redes favorece também os mais variados movimentos de virtualização da comunicação, encorajando relações sociais que de certa forma passam a não depender de localização geográfica ou temporal. Assim, as características próprias do ciberespaço permitem que indivíduos de um grupo social “se coordenem, cooperem, alimentem e consultem uma memória comum, e isto quase em tempo real, apesar da distribuição geográfica e da diferença de horários”. (LÉVY, 1999, p. 49).

As redes podem ser concebidas como comunidades virtuais ou presenciais compostas e alimentadas por membros que se identificam com os temas e objetivos expostos pela mesma. As redes contribuem para a ultrapassagem e transposição de fronteiras hierárquicas, culturais, políticas e sociais, pois a interatividade presente nela possibilita a multiplicação de iniciativas e informações que ampliam os horizontes.

Esta interação por meio da comunicação seria a matéria-prima das relações nas redes sociais. A reciprocidade das ações e reações dos indivíduos, com base no universo que os circunda e nas suas razões particulares, define as relações sociais entre os envolvidos e, por conseguinte, a configuração da rede social na totalidade, as estruturas que a formam e as suas dinâmicas.

O termo rede social é amplamente utilizado atualmente, devido, sobretudo, ao advento das comunidades virtuais da *internet*. Contudo, a sua conceituação pode adquirir diversos aspectos, a partir do campo em que é estudado. Ciências como a Psicologia, a Antropologia e a Comunicação Social tratam do assunto de forma distinta e particular.

Raquel Recuero (2009) classifica os atores sociais como os elementos que formam a rede social (os “nós” da rede), alterando e moldando a sua estrutura através das interações, dos laços sociais que possuem, que são as conexões. A configuração de determinada rede social se dá, portanto, através das relações entre os seus nós e as suas conexões, entre os elementos formadores, que através de seus laços (e com a ampliação dos mesmos), formam a estrutura principal deste tipo de relação social na *internet*.

Esta forma de socialização baseada na virtualidade existe desde o princípio da *internet*. Os primeiros usuários da rede já criavam as suas

comunidades virtuais, moldando e difundindo as formas e o uso da rede, como envios de mensagens eletrônicas, fóruns e salas de *chat*.

De fato, hoje, com a proliferação de redes sociais virtuais pela *internet*, que emergiram através do desenvolvimento tecnológico como forma de organização social, qualquer pessoa pode expor as suas ideias e divulgá-las, sem a necessidade da mediação que os meios de comunicação comuns impõem.

Da mesma forma, esta produção de conteúdo poderá levar a uma interação do receptor da mensagem, que por sua vez poderá levar a outras interações com os demais indivíduos da rede social, podendo ocasionar as mais diferentes reações, como, por exemplo, opiniões favoráveis e desfavoráveis, comentários sérios ou irônicos, dentre tantos outros.

Percebe-se então a comunicação como um ponto fundamental nos estudos das relações em redes e comunidades sociais. Seja por meio da conversação, da troca de mensagens ou da construção de sentidos entre os indivíduos, a comunicação medeia as relações, define os laços sociais e representa a interação através dos mesmos.

Ao se analisar, porém, as redes sociais na *internet*, percebe-se que os processos comunicativos e interacionais se tornam únicos, pois a comunicação através deste meio digital é diferenciada, e como tal, necessita de uma abordagem específica, partindo diretamente da conceituação de comunicação, cultura e sociedade na *internet*.

A sociedade civil, de modo geral, acompanha as ações governamentais, monitorado os atos administrativos e exigido transparência por parte das ações das instituições públicas. Nos últimos anos este acompanhamento cresce em grande medida, sendo em boa parte devido ao desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, que potencializaram o acesso aos cidadãos e fornecem ferramentas para os órgãos públicos de tornar conhecidos seus atos administrativos.

Neste sentido, ao se falar sobre os conceitos de comunicação de órgãos públicos no Brasil com a sociedade, é fundamental destacar a ênfase da Constituição Federal de 1988, ao definir como um dos principais princípios norteadores da Administração Pública a ideia de tornar públicos os seus

atos. No seu artigo quinto, pilar da Carta Magna na definição dos direitos fundamentais do cidadão brasileiro, define-se como direito de todos o acesso a informações dos órgãos públicos, sejam de interesse particular ou coletivo:

XXI - todos têm direito a receber dos órgãos públicos informações de seu interesse particular, ou de interesse coletivo ou geral, que serão prestadas no prazo da lei, sob pena de responsabilidade, ressalvadas aquelas cujo sigilo seja imprescindível à segurança da sociedade e do Estado; (BRASIL, 1988)

Importante destacar também o dever dos órgãos de governo de tornar públicos os seus atos, como parte integrante dos princípios da administração pública, preceitos primordiais da legislação brasileira determinados no artigo 37 da Constituição Federal, que estabelece os fundamentos norteadores da gestão dos órgãos governamentais. O princípio constitucional da publicidade consiste no dever de divulgar os atos da sua administração, de modo acessível ao cidadão, para que a sociedade possa tomar conhecimento e acompanhar as ações do Estado.

Já se percebe aqui o ponto central, o conceito que perpassa os estudos da comunicação na esfera pública: a importância do interesse público. O cidadão e a sociedade têm o direito assegurado de questionar e ter acesso à informação, de saber o feito pelos órgãos governamentais, e é através da informação que o cidadão pode exigir os seus direitos e cobrar do Estado o cumprimento das suas obrigações para com a sociedade.

Esta ideia da comunicação como troca da informação na esfera pública vai ao encontro do conceito desta trazido por Habermas (*apud* Oliveira, 2012). Para ele, esfera pública seria um espaço existente entre o Estado e a sociedade, que permite uma relação de ações comunicativas que os aproximariam, onde os indivíduos poderiam participar de forma coletiva na construção da sociedade.

Este modelo defendido pelo autor tem um objetivo claro de diminuir a distância entre os indivíduos da sociedade e o órgão público, favorecendo assim a participação popular na política, aproximando os cidadãos dos

agentes públicos e desenvolvendo neles uma aproximação da prática política. O diálogo do Estado com o cidadão estimularia assim a participação democrática da sociedade na política no seu meio cotidiano.

Os estudos em comunicação pública podem ser considerados recentes, principalmente no nosso país, contudo têm se desenvolvido cada vez mais nos últimos anos, e abordados por diferentes estudiosos de diversas áreas, que naturalmente divergem em alguns aspectos, dada a amplitude e profundidade do tema em si e a aplicação a que se propõe. Jorge Duarte, importante pesquisador da comunicação pública no Brasil, traz uma definição que esclarece bem a questão no foco deste trabalho:

A Comunicação Pública ocorre no espaço formado pelos fluxos de informação e de interação entre agentes públicos e atores sociais (governo, Estado e sociedade civil – inclusive partidos, empresas, terceiro setor e cada cidadão) em temas de interesse público. Ela trata de compartilhamento, negociação, conflitos e acordos na busca do atendimento de interesses referentes a temas de relevância coletiva. A Comunicação Pública ocupa-se da viabilização do direito social coletivo e individual ao diálogo, à informação e expressão. Assim, fazer comunicação pública é assumir a perspectiva cidadã na comunicação envolvendo temas de interesse coletivo. (DUARTE, 2009, p. 8).

Esta concepção mostra a importância do fluxo da informação no que tange a qualquer área que se mostre como de interesse público, ou seja, que de fato importa a todos os indivíduos da sociedade. Percebe-se a real necessidade de se estabelecer uma relação dialógica entre o governo e o cidadão, que promova mais que o fornecimento de informações a esta sociedade, mas que a envolva na relação de gestão dos órgãos públicos. A sua participação assim seria de fundamental relevância na definição de rumos de gestão que favoreçam a coletividade, o benefício de todos, fomentando discussões de interesse da população e levando ao atendimento do bem comum.

Sob esta mesma ótica, Duarte (2009) reafirma a necessidade de se compreender a comunicação pública mais amplamente do que simples-

mente disponibilizar acesso à informação, somente comunicar as ações do Estado. Deve-se ir além, possibilitar ao cidadão e à toda a sociedade alcançar o conhecimento pleno de qualquer informação que lhe diga respeito ou que lhe cause interesse. E isto deve ser proporcionado de forma simples e sobretudo facilitada, possibilitando a qualquer um alcançar até mesmo aquela informação que não procura, simplesmente por não saber que exista.

Outro ponto importante para o autor é que o poder público deve também possibilitar que o cidadão e os demais atores sociais possam expressar as suas opiniões, dúvida e questionamentos diversos, de modo a garantir que estes sejam ouvidos com interesse e atenção. Torna-se importante também permitir que o cidadão tenha participação ativa na administração pública, por meio de orientação, educação e diálogo, e provendo ferramentas para que essa interação dos indivíduos com o Estado aconteça com eficiência.

A comunicação pública nos mostra assim seu papel fundamental, que a sua ideia central não é de ser mera ferramenta de informação e publicidade governamental, contudo, a de satisfazer a necessidade do cidadão, do indivíduo comum, em benefício da coletividade, fornecendo informações e abrindo canais de relacionamento que permitam a participação do mesmo nas decisões que condizem com o interesse público.

Há ainda que se considerar que os fundamentos da comunicação pública devem promover o estabelecimento de uma relação direta com a sociedade, fornecendo ferramentas que permitam ao cidadão tornar-se parte integrante do processo decisório na gestão pública, oferecendo assim meios para a participação democrática do público na administração governamental, em clara manifestação do exercício da cidadania.

O modelo trabalho em comunicação governamental baseado em assessoria de imprensa e publicidade se popularizou nas instituições públicas do país, o que resultou em uma cultura de comunicação unilateral dos órgãos públicos, focada bem mais para divulgação das ações administrativas do que para o relacionamento com a sociedade civil e com os cidadãos.

No entanto, com o avanço dos estudos ao longo dos anos, hoje a ideia que tem cada vez mais ênfase na comunicação pública é a de inte-

ração e relação de diálogo com o cidadão, para promover a participação democrática e o desenvolvimento da cidadania.

A partir destes aspectos, é de fundamental importância que os órgãos governamentais atuem efetivamente na busca pela transformação dos seus processos de comunicação. São necessários esforços constantes para serem adotadas políticas que viabilizem o envolvimento da sociedade e do cidadão com os assuntos de interesse público, a troca de informações e os processos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As novas tecnologias da informação e comunicação podem fornecer importantes ferramentas para a construção de uma sociedade justa e democrática, facilitando a participação e o acesso dos cidadãos às práticas políticas e possibilitando a utilização de recursos de transparência governamentais, além de também contribuir para a interação, o envolvimento e a colaboração da sociedade conectada em rede.

Desde o processo de redemocratização do país, o Estado passa a se defrontar com uma grande demanda de transparência da administração pública, e a partir daí começa dar os primeiros passos na adoção de ferramentas e mecanismos para atender as necessidades da sociedade e os seus recentes anseios, tanto por informações de caráter governamental de transparência administrativa, quanto de participação democrática da população nos processos decisórios. As instituições públicas passam a organizar-se internamente para atuar na comunicação com os seus públicos, desenvolvendo canais de relacionamento com a sociedade e buscando desenvolver meios eficazes de divulgação dos seus atos administrativos.

A comunicação com o simples papel de informação passa a se tornar cada vez mais ultrapassada, pois informação sozinha já não é mais eficiente. Ela se torna o início de um processo, que passa a ser formado pela participação, pela cidadania, pela relação direta com o público.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 9 ago. 2021.
- BURCH, S. **Sociedade da informação/ sociedade do conhecimento**. In: Ambrosi, A.; Peugeot, V.; Pimenta, D. *Desafios das palavras*. Ed. VECAM, 2005. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2158543&forceview=1>. Acesso em: 3 out. 2021.
- CASTELLS, M. **La dimensión cultural de Internet**. 2002. Disponível em <https://www.uoc.edu/culturaxxi/esp/articles/castells0502/castells0502.html>. Acesso em: 13 out. 2021.
- CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura**. Vol.1. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (Orgs.). **A Sociedade em Rede: do conhecimento à ação política; Conferência**. Belém (Por): Imprensa Nacional, 2005. <https://egov.ufsc.br/portal/conteudo/sociedade-em-rede-do-conhecimento-a-ação-política>. Acesso em: 13 out. 2021.
- DUARTE, Jorge (org.). **Comunicação pública: estado, mercado, sociedade e interesse público**. São Paulo: Atlas, 2009.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 2. ed. São Paulo: Editora 34.
- NEHMY, R. M. Q.; PAIM, I. **Repensando a sociedade da informação**. *Perspectivas em Ciência da Informação*, v. 7, n. 1, p. 9-21, jan./jun. 2002. Disponível em <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/410>. Acesso em: 06 out. 2021.
- OLIVEIRA, Maria José da Costa. **Comunicação organizacional e comunicação pública: interações, convergências e conflitos em ações voltadas à saúde pública**. In: *Comunicação Pública: interlocuções, interlocutores e perspectivas*, São Paulo, p. 31-53, 2012. Disponível em <http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/ata/pos/ppgcom/ciencias%20da%20comunicacao.%20e-books.%20%20comunica%C3%A7%C3%A3o%20publica.pdf>. Acesso em 18 mar. 2022.
- RECUERO, Raquel da Cunha. **Redes Sociais na Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- SENNE, Fabio. **Internet na pandemia COVID-19: dinâmicas de digitalização e efeitos das desigualdades**. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br). *Panorama Setorial da Internet*, n. 2, jun. 2021, ano 13. Disponível em: https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/6/20210805093039/psi_ano13_n2_internet_para_todas_as_pessoas.pdf. Acesso em: 09 mar. 2022.

EDUCAÇÃO AFROCENTRADA COMO PEDAGOGIA DECOLONIAL NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Maurício Silva¹⁰⁴

INTRODUÇÃO

A intersecção entre o dilatado universo da educação e as relações étnico-raciais tem-se mostrado, particularmente no Brasil, bastante promissora, sobretudo após a promulgação da lei 10639/03, que veio dar novo impulso às pesquisas acerca da participação da população afrodescendente na sociedade brasileira, fazendo, entre avanços e retrocessos, com que o tema entrasse na agenda política do país e se tornasse um dos assuntos mais debatidos ultimamente, muito em razão de sua capilaridade com outros temas afins, como o racismo, a discriminação, a inclusão social e educacional e o *empoderamento* da população negra. Ao aplicarmos a essa questão princípios e conceitos das epistemologias insurgentes de caráter contra hegemônico, trazendo essa reflexão para o campo da educação, partimos do confronto entre a herança de subalternização das minorias étnicas às ideologias eurocêntricas - que se traduzem, entre outras coisas, na colonialidade do poder, do saber e do ser (MIGNOLO, 2004; QUIJANO, 2005; MALDONADO-TORRES, 2007) - e as formas de resistência e superação das situações de opressão, vivenciadas pelos afrodescendentes e demais populações oprimidas por motivos étnicos, com o objetivo de não apenas refletir acerca das interações entre a educação e outras áreas do conhecimento, mas, sobretudo, de inserir o binômio educação-relações étnico-raciais na complexa malha teórica das Epistemologias do Sul (SANTOS, 2007; SANTOS & MENESES, 2010), a fim de depreendermos, dessas correlações, um arquétipo de tensões entre uma práxis eurocêntrica e uma práxis afrocêntrica.

¹⁰⁴ Doutorado em Letras Literatura Brasileira (USP). Professor (PUCSP e UNINOVE).
CV: <http://lattes.cnpq.br/8324280608314256>

O presente artigo busca discutir exatamente a intersecção entre as aludidas práxis euro e afrocêntrica, no domínio teórico das epistemologias contra hegemônicas, inserindo-a, além disso e na medida do possível, no contexto educacional brasileiro, a fim de observarmos não somente o alcance do que acabamos de chamar, aqui, de racismo institucionalizado, mas também os desdobramentos práticos e simbólicos de uma ação e um discurso educativos pautados em processos diversos de silenciamento e invisibilização do próprio racismo, o que certamente resulta, entre outras coisas, em sua inaceitável naturalização.

EDUCAÇÃO AFROCENTRADA E PEDAGOGIA DECOLONIAL

É possível decolonizar o currículo escolar e, conseqüentemente, promover um movimento mais amplo, no sentido de decolonizar a própria educação? Embora a pergunta pareça pretenciosa, ela precisa não apenas ser feita, mas refletida, sob pena de adotarmos a mesma perspectiva fragmentada que se tem criticado, ao se analisar a educação contemporânea, aceitando, passivamente, os *principios reprodutivos* que orientam a própria sociedade (MÉSZÁROS, 2008). Por isso, pensar em termos de um currículo decolonizado é valorizar, antes de tudo, a interculturalidade – sobretudo em contraste com a noção de interdisciplinaridade (TAVARES, 2016) –, numa acepção ampla do termo, isto é, como um intercâmbio cultural que busca “romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad” (WALSH, 2005, p. 8).

Com efeito, com o processo de “modernização” das sociedades ocidentais, o currículo e suas teorias conheceram um movimento amplo de revisão de seus pressupostos e métodos, passando – ou, ao menos, devendo passar, como já se disse uma vez (GOODSON, 2007) - de um modelo prescrito para um modelo em que se valorize mais as *identidades narrativas*, que se vinculam a modos de aprendizagem mais dinâmicos, mas sem que isso represente mera transferência de um modelo, necessitando-

-se, portanto, graduar essa transferência por meio de noções como as de hibridização cultural (que articula modelos externos e diferentes tradições, interrompendo hierarquias estabelecidas) e de cosmopolitismo (que pressupõe uma pluralidade de culturas, marcada pela diversidade, evitando a homogeneização) (MOREIRA, 2009). Há, portanto, que se ressaltar que o currículo é, sobretudo, uma *construção social* (GOODSON, 2002), particularmente sujeito a um complexo processo de seleção e de hierarquização (SILVA, 2001), carregando em si “os traços das disputas por domínio cultural, das negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais, das lutas entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e, de outro, saberes subordinados, relegados, desprezados” (SILVA, 2006, p. 22).

Considerando os fatos acima referidos, nossa tese é a de que – no contexto de tensão racial próprio da sociedade brasileira contemporânea e de naturalização do racismo - um currículo decolonizado começa por ser, antes de tudo, um currículo afrocentrado. Por isso, retomando a ideia presente do título deste artigo, é possível compreender a educação afrocentrada - a partir das considerações acerca do currículo, mas não apenas sob esse prisma - como uma pedagogia decolonial e, conseqüentemente, como estratégia de adoção de uma educação antirracista.

O conceito de pedagogia decolonial tem sido bastante estudado e utilizado nos últimos anos, sobretudo por pesquisadores latino-americanos, em cuja produção essa ideia parece ter se desenvolvido em mais larga escala e profundidade. Surgido a partir da dicotomia conceitual colonialidade/ decolonialidade, marco de uma *virada epistêmica* que surge como resultado do processo de colonização moderno, a pedagogia decolonial diz respeito, como lembram Catherine Walsh, Luiz Oliveira e Vera Candau (2018), a uma intervenção política e pedagógica que resulta de um trabalho de politização da ação pedagógica:

Essa pedagogia [a pedagogia decolonial] se opera além dos sistemas educativos (escolas e universidades), ela convoca os conhecimentos subordinados pela colonialidade do

poder e do saber, dialoga com as experiências críticas e políticas que se conectam com as ações transformadoras dos movimentos sociais, é enraizada nas lutas e práxis de povos colonizados e é pensada como e a partir de condições dos colonizados pela modernidade ocidental (p. 5).

Essa prática pedagógica - que não está desvinculada do projeto de uma educação antirracista (OLIVEIRA & CANDAU, 2010) - tem origens diversas, mas certamente busca inspiração fundamental na pedagogia crítica de Paulo Freire (NETO, 2018), valorizando culturas historicamente silenciadas, numa singular vinculação entre os saberes curriculares fundamentais e a experiência social do aluno (FREIRE, 2009), e objetivando a formação de “sociedades realmente plurales y equitativas” (WALSH, 2005, p. 23).

E o que dizer acerca do que chamamos aqui de educação afrocentrada e sua relação com a pedagogia decolonial, mediada pela admissão de um currículo afrocentrado?

A “educação afrocêntrica” (*Afrocentric education*), tal como tem sido defendida e veiculada por uma parcela da intelectualidade norte-americana nas últimas décadas, não tem ainda grande afluxo no Brasil. Seu principal porta-voz, o professor afro-americano Molefi Asante, da Temple University (Philadelphia) e fundador do Institute for Afrocentric Studies, tem sido pródigo na defesa do que considera uma verdadeira Teoria da Afrocentricidade, por meio de publicações que – embora ainda sem tradução no Brasil – têm causado significativa discussão nos meios acadêmicos (ASANTE, 1990; 1998; 2003).

Em seu mais recente livro - *Revolutionary Pedagogy. Primer for Teachers of Black Children* (2017) -, por exemplo, Asante propõe discutir, como o próprio título sugere, uma concepção relativamente singular de *pedagogia revolucionária*, considerando-na uma prática educacional voltada para a centralidade e a valorização de referenciais culturais próprios dos estudantes afrodescendentes, num diálogo amplo e contínuo com a diversidade contemporânea, sendo seu *locus* de realização mais apropriado – de acordo com a proposta de uma “ideia afrocêntrica” (*Afrocentric idea*) – a escola

frequentada majoritariamente por crianças negras. Com o adensamento dos movimentos negros nos Estados Unidos, a partir dos anos sessenta, e com a difusão de uma ideologia radicalmente favorável ao legado cultural africano, o conceito de *Afrocentricidade* – e outros similares e complementares, geralmente anteriores a ele, servindo-lhe de embrião – ganha, sobretudo a partir dos anos oitenta e noventa, mais densidade, em especial ao ser aplicado ao contexto da aprendizagem, em seus diversos níveis de escolarização (WIGGAN, 2010). Assim, da negritude de Aimé Césaire e do pan-africanismo de Du Bois e Garvey, nos anos de 1960, à própria Afrocentricidade de Karenga e Obenga nos anos de 1980 (RABAKA, 2009), um longo caminho foi traçado, não sem a colaboração imprescindível de outros intelectuais “orgânicos” da diáspora africana ou não, como Cheikh Anta Diop, Franz Fanon, Amílcar Cabral, Martin Luther King e outros. Desse modo, pode-se dizer que muitas das ideias que atualmente são consideradas *afrocêntricas* já existiam – embora não com esse nome – na passagem do século XIX para o XX, época que assinala o auge do colonialismo europeu na África e a prevalência das teorias raciais “científicas” e deterministas, além de marcar, nos Estados Unidos, o ápice da discriminação e perseguição aos afrodescendentes (BRACEY & MEIER, 1994).

Podemos dizer que são duas as matrizes epistemológicas que atuaram como base de sustentação cognitiva do conceito de *Afrocentricidade* aplicado à educação: a matriz dos Estudos Africanos (*African Studies*) e a matriz do Multiculturalismo (*Multiculturalism*). Da primeira provém, num âmbito geral, o interesse pela revisão do legado africano para a cultura e história universal; da segunda, a luta pela adoção de uma perspectiva culturalmente pluralista. Aplicadas à educação, essas duas matrizes resultaram na proposta de uma lógica educacional em que tanto a cultura *material* (artes e artefatos, organização social etc.) e espiritual (psicologia, identidade etc.) africanas quanto as relações étnico-raciais atuariam como núcleo da prática pedagógica.

No Brasil, uma versão dos *African Studies* ganhou adeptos nas últimas décadas, resultando nos chamados *Estudos Afro-Brasileiros*, abordagem que busca resgatar a cultura e história africana, sobretudo em suas múltiplas

relações com a realidade brasileira. Sua intenção precípua seria, portando, nas palavras de uma estudiosa do assunto, o “reconhecimento e valorização das culturas de origem africana e das histórias dos africanos do Continente e da Diáspora, o que se configura na adoção de perspectivas próprias dessas culturas e histórias” (GONÇALVES E SILVA, 2010, p. 37). Já sobre o *multiculturalism*, cumpre destacar a necessidade de práticas sociais voltadas à valorização da *diversidade*, conceito que acaba incidindo sobre todos os âmbitos da sociedade, como se verifica na promoção, impulsionada por alguns intelectuais brasileiros, de uma “educação multicultural”, que pressupõe, evidentemente, modos de atuação diversos, num constante diálogo com a sociedade, no sentido deliberado de desfazer preconceitos, promover a igualdade de oportunidades e adotar políticas de valorização de culturas historicamente marginalizadas. Trata-se, em outras palavras, do indispensável resgate da *memória étnica* – ligada, entre outras coisas, aos temas da identidade racial e diversidade cultural –, como sugere Kabengele Munanga (2004), para quem a educação multicultural representa, no plano prático, o resgate da memória e, conseqüentemente, da plenitude histórico-social do negro:

qualquer que seja sua forma, o multiculturalismo está relacionado com a política das diferenças e com o surgimento das lutas sociais contra as sociedades racistas, sexistas e classistas. Por isso, a discussão sobre multiculturalismo deve levar em conta os temas da identidade racial e da diversidade cultural para a formação da cidadania como pedagogia anti-racista (p. 346).

A partir dessas duas matrizes epistemológicas, portanto, forjou-se o conceito de Afrocentricidade, que, imediatamente aplicado ao plano da educação, revelou-se particularmente produtivo e, em muitos aspectos, inovador.

A primeira questão que se coloca, na exposição/discussão do assunto, é justamente a diferença – segundo seus teóricos – entre a Afrocentricidade (*Afrocentricity*) e a Africanidade (*Africanity*).¹⁰⁵ Nesse sentido, diferentemente

¹⁰⁵ No Brasil, onde o conceito de *Africanidade* tem sido mais utilizado, essa diferença perde, em parte, seu sentido, na medida em que muitos de seus pressupostos se aproximam bastante das diretrizes fundamentais da *Afrocentricidade*. A adoção dos princípios da Africanidade entre nós tem sido realizada por pesquisadores como Kabengele Munanga, Petronilha Gonçalves e Silva, Nilma Lino Gomes e outros.

da primeira – que, aliás, em nenhuma hipótese deve ser confundida com as teorias biológicas deterministas, relacionadas à cor da pele –, a africanidade seria uma forma de os africanos viverem de acordo com costumes e tradições africanas, sem que, necessariamente, manifestem uma revolucionária consciência de pertencimento à cultura africana:

to be afrocentric one has to have a self-conscious awareness of the need for centering. Thus, those individuals who live in Africa and recognize the decentering of their minds because of European colonization may self-consciously choose to be demonstratively in tune with their own agency. If so, this becomes a revolutionary act of will that cannot be achieved merely by wearing African clothes or having an African name (ASANTE, 2011a, p. 1).

Outro aspecto relevante da *Afrocentricidade*, talvez um dos mais importantes, refere-se à relação entre centramento e descentramento, relação já subentendida na citação anterior: trata-se, em poucas palavras, da necessidade, que se projeta ao afrodescendente e à cultura africana, de se afirmar como centro da prática pedagógica. Nesse sentido, defende-se uma inapelável inversão da posição que o estudante afrodescendente ocupa na dinâmica escolar, desfazendo a histórica condição de subalternidade a que o negro está submetido, numa cultura eurocêntrica. Embora especificamente dirigidas ao alunado afro-americano, as palavras com que Molefi Asante expõe a relação sujeito-objeto na prática escolar, alertando-nos para a necessidade de mudança dessa situação, assentam-se perfeitamente à realidade brasileira:

by seeing themselves as the subject rather than the objects of education – be the discipline biology, medicine, literature, or social studies – African American students come to see themselves not merely as seekers of knowledge but as integral participants in it. Because all content areas are adaptable to an Afrocentric approach, African American students can be made to see themselves as centered in the reality of any discipline (ASANTE, 1991a, p. 171).

Colocar o africano/afrodescendente como agente da história, uma vez que nos últimos quinhentos anos eles estiveram à margem da história social, cultural, econômica e religiosa, no mundo ocidental, torna-se, assim, um dos princípios básicos da teoria e da prática afrocêntricas. Além disso, há de se considerar que o desconhecimento do legado cultural africano leva os próprios afrodescendentes a assumirem atitudes discriminatórias e posturas capazes de diminuir dramaticamente sua autoestima:

afrocentricity as a theory of change intends to re-locate the African person as subject, thus destroying the notion of being objects in the Western project of domination. As a pan-African idea, Afrocentricity becomes the key to the proper education of children and the essence of an African cultural revival and, indeed, survival (ASANTE, 2011b, p. 01).

A perspectiva da valorização da autoestima do negro, em geral muito baixa – às vezes, pela própria falta de uma consciência de seu valor diante da cultura do *outro*, como, aliás, já denunciara Franz Fanon (FANON, 2005) –, relaciona-se à ideia de *lugar*, fundamental para a teoria da Afrocentricidade, na medida em que se localizar no *lugar* da abordagem afrocentrada não pressupõe uma condição essencialista de afrodescendência (já que nem todo afrodescendente se posiciona neste *lugar*), mas uma consciência crítica da condição de descentramento da cultura africana e a utilização de métodos e critérios seguros na abordagem afrocentrada (NASCIMENTO, 2009).

Dessa perspectiva resulta o projeto afrocentrado, como sugerimos antes, de promover um deslocamento na tradicional relação entre afrocentrismo e eurocentrismo na cultura ocidental. Esse é, aliás, um assunto há muito denunciado pelos pensadores da cultura, inserindo-se na ampla discussão – agora retomada pelos estudiosos do pós-colonialismo (HALL, 2003) – acerca do imperialismo colonial de que foram vítimas os continentes africano, americano e asiático. Para Paulo Freire, por exemplo, que procurou aliar questões de educação e de colonialismo, a educação colonial, que os países imperialistas da Europa impuseram ao continente africano, tinha como

um dos principais objetivos a *desafricanização* dos nativos. Sendo uma educação de poucos e para poucos, revelava-se seletiva, excludente e discriminadora:

reproduzindo, como não podia deixar de ser, a ideologia colonialista, [a educação colonial] procurava incutir nas crianças e nos jovens o perfil que deles fazia aquela ideologia. O de seres inferiores, incapazes, cuja única salvação estaria em tornar-se ‘brancos’ ou ‘pretos de alma branca’. Daí o descaso que essa escola necessariamente teria de ter por tudo o que dissesse de perto aos nacionais, chamados de ‘nativos’. Mais do que descaso, a negação de tudo o que fosse representação mais autêntica da forma de ser dos nacionais: sua história, sua cultura, sua língua (FREIRE, 1977, p. 21).

Ao contrário dessa visão excludente, discriminatória e preconceituosa que a cultura eurocêntrica tradicionalmente manifestou – no âmbito do empreendimento colonialista – em relação ao continente africano e a tudo o que lhe dizia respeito, a Afrocentricidade é, ainda nas palavras de Molefi Asante, um tipo de pensamento e de prática que percebe os africanos como “sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos” (ASANTE, 2009, p. 93). Nesse sentido e considerando que, historicamente, os africanos têm sido colocados à margem da experiência cultural do Ocidente, a Afrocentricidade surge como um processo de conscientização política que busca recentralizá-los, percebendo o mundo sob sua ótica, defendendo seus valores como parte de um projeto humano e cultural e deslocando a discussão sobre o assunto do âmbito do *essencialismo* (a pessoa é ou não é africana) para o âmbito do *perspectivismo* (como e/ou onde a pessoa se localiza diante da cultura africana). Sem querer polarizar maniqueistamente o tema, a propõe, sobretudo, a convivência pacífica e colaborativa entre as culturas diversas, rompendo assim com projetos hegemônicos e, via de regra, discriminatórios, consequentemente fazendo vigorar o império da *reciprocidade* cultural:

o afrocentrista sustenta que a cultura européia deve ser vista como estando ao lado, e não acima, das outras cul-

turas da sociedade. A liga que mantém unida a sociedade não pode ser a aceitação forçada da hegemonia, mas antes a aceitação discutida de valores, ícones, símbolos e instituições similares que têm sido empregados no melhor interesse de todas as pessoas [...] A reciprocidade é o marco dessa nova aventura intelectual e política, já que ninguém fica para trás nem fora da arena (ASANTE, 2009, p. 108).

Já se disse uma vez que uma proposta de *educação afrocentrada* deve assentar-se na história, na filosofia, na sociologia e na psicologia dos povos africanos, advogando valores e ideias africanas, que se devem expressar no currículo escolar, isto é, na adoção de um currículo que “favoreça a diversidade etnicorracial e contribua na desconstrução de desigualdades sociorraciais” (SANTOS JÚNIOR, 2010, p. 13). E essa é uma discussão que não está alheia à – pelo contrário, encontra-se no cerne da – dicotomia afrocentrismo/eurocentrismo. De fato, quando analisamos de perto a questão curricular na escola brasileira, percebemos o quanto ela ainda mantém seu ranço etnocêntrico, desconsiderando nossa realidade multirracial e pluriétnica e mantendo em seus currículos a matriz europeia. Seja no ensino de história (XAVIER, 2009) ou no de literatura (COSTA, 2012); seja em Brasília (LIMA & SOUSA, 2014), em São Paulo (BERNARDO, MACIEL & FIGUEIREDO, 2017) ou em Pretória (MAKRINIUS & REBEL, 2017); seja na escola básica (LIMA, 2015) ou no ensino universitário (CRUZ, 2005); o fato é que nossa matriz curricular continua sendo eurocentrada, apesar da diversidade de culturas, de etnias, de idiomas, de mundividências, de religiões, de subjetividades e de classes sociais que compõe a “nação” brasileira.

Daí a necessidade de um *projeto pedagógico* que altere essa lógica, inclua o “outro”, combata a discriminação racial e afrente o etnocentrismo, o que pode ser feito, entre outras coisas, pela efetiva inserção em nosso currículo escolar da temática da história e cultura africana e afro-brasileira (COSTA, 2010). Essa é uma questão, antes de mais nada, de *inclusão escolar*, que se dá, evidentemente, por meio do material didático e das relações interpessoais, mas especialmente – no caso específico que estamos

estudando – por meio do currículo (CAVALLEIRO, 2005; MUNANGA, 2009). Por isso, reiteramos, a necessidade de um currículo que contemple “as diferentes identidades presentes na escola brasileira” (PRAXEDES & PRAXEDES, 2014, p. 63) e atue como um instrumento capaz de “dar voz aos excluídos” (CAPRINI, 2016, p. 18).

Uma das maneiras de se alcançar esses objetivos é, em nossa opinião, a adoção de um *currículo afrocentrado*, como forma não apenas de corrigir um erro que tem sido historicamente perpetuado, mas também como um modo de contemplar nossa diversidade étnico-racial, sem nos sujeitarmos às mistificações de uma falsa democracia racial nem às injunções de políticas públicas anódinas, mas atingindo diretamente o problema da falta de representatividade da cultura negra na escola. E a proposta de uma educação baseada na *Afrocentric Idea* de Molefi Asante parece-nos uma alternativa especialmente viável para a realidade brasileira.

Uma ideia fundamental de Asante, ao relacionar, em suas obras, os conceitos de educação e é a de que esta última afirma-se como uma teoria “against racism, ignorance, and *monoethnic hegemony in the curriculum*” (ASANTE, 1991a, p. 11, grifo nosso). Com efeito, como lembra Cynthia Cornelius (2014), considerando que, por séculos, a hegemonia eurocêntrica nos Estados Unidos (e no Brasil) perpetuou a ideologia da cultura dominante, que, entre outras coisas, disseminou a ideia de inferioridade dos africanos e afro-americanos (e dos afro-brasileiros) -, não era de se espantar que os currículos refletissem tal distorção, levando esses alunos a se perceberem a partir de uma imagem distorcida que se têm deles, pautada na figura do branco. A resposta para essa situação seria, segundo a mesma autora, a adoção da *ideologia da Afrocentricidade* no ambiente escolar.

Para Asante, esse é um ponto fulcral da Afrocentricidade, na medida em que defende, sistematicamente, a centralidade dos africanos e de sua cultura – nos termos do autor, “Afrocentricity is the belief in the centrality of Africans” (ASANTE, 1991b, p. 6) –, vinculada ao combate à “Eurocentric racial hegemony” (ASANTE, 2014, p. 1). Esse princípio da ideologia da Afrocentralidade resulta, no final das contas, de uma conjuntura bastante

específica, a saber: a existência de um Sistema Cultural Africano (*African Cultural System*) que une diversas experiências ao redor do mundo e que – ao invés de se apoiar num essencialismo de fundo biológico – baseia-se na história, na educação e nas experiências de cada um: “unless they are off-center, mis-educated, de-centered or culturally insane, most African people participate in the African Cultural System, although it is modified according to specific histories and nations” (ASANTE, 2003, p. 05).

Para nosso propósito, interessa a afirmação - criticada pelo pensador afro-americano - do negro como alguém destituído de educação; ao contrário, o “povo africano” compartilharia de um conhecimento ancestral próprio de sua comunidade, seja ela diaspórica ou não. Daí o vínculo que faz Asante entre processos educativos diversos e as categorias de *atuação* (*African agency*) (ASANTE, 1998) e de *posição* (*African location*) – esta última, sem prescindir de um movimento de conscientização (ASANTE, 2007) –, responsáveis pela valorização, centralidade e autoafirmação da comunidade negra e afrodescendente, categorias que se constituem como decurso da educação afrocêntrica, isto é, de um “process in education that seeks to *locate* or relocate African people and phenomena within the context of African historical and cultural *agency*” (ASANTE, 2017, p. 20, grifos nossos). Para Monteiro-Ferreira (2014), trata-se, em última instância, de um processo que se afirma não apenas como uma perspectiva de alternativa contra-hegemônica (*nonhegemonic alternative perspective*), diante da soberania epistêmica europeia, mas, sobretudo, como um paradigma epistemológico holístico (*holistic epistemological paradigm*), na medida em que busca conciliar – na afirmação de uma posição/atuação dos povos africanos – a cosmologia, a ontologia e a ética africanas.

Daí, finalmente, ser possível falar em termos de uma abordagem metodológica afrocêntrica (*Afrocentric method*), de natureza holística e integrativa (ASANTE, 1990), no intuito não apenas de compreender a dinâmica da cultura africana, mas também de perpetuá-la por meio de um amplo, profundo e revolucionário processo educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em geral, quando há alguma rejeição do conceito de (e de tudo o que ele representa), ela decorre de um desconhecimento que advém não apenas de uma lógica excludente, mas também de uma compreensão um tanto obtusa de seus pressupostos teóricos e práticos. Boa parte dessa atitude que, embora se afirme como uma espécie de racionalidade, parece nascer antes de um posicionamento inconsciente, na medida em que assume como perspectiva analítica da cultura africana o que podemos chamar de *razão exótica*: o “outro” não é compreendido em sua profundidade e diversidade, sendo, desse modo, rejeitado *a priori*. Essa é, em suma, a essência do preconceito, que, a rigor, se traduz como adoção – deliberada ou não – de um pré-julgamento. Trata-se de uma postura epistemológica – a qual, aliás, não dispensa boa dose de subjetividade, no mau sentido da palavra – que carrega em seu cerne não apenas uma predisposição discriminatória, mas, sobretudo, uma percepção autocentrada da realidade exterior. Em outras palavras, a rejeição apriorística da noção de e seus necessários desdobramentos em vários campos do saber nasce, basicamente, de uma racionalidade hegemônica, monoétnica e unidirecional.

No final das contas, entra em jogo uma oposição explícita entre os conceitos de *etnocentrismo*, de um lado, e de *pluriétnicidade*, de outro. Nesse contexto, educar para uma sociedade pluriétnica – em última instância, o propósito final da prática pedagógica afrocentrada – passar pela disposição política de fomentar práticas sociais voltadas para a convivência plena dos cidadãos; de incentivar programas de inclusão socioeducacional; de desenvolver políticas de reparação, por meio de ações afirmativas diversas; de valorizar o patrimônio histórico-cultural das etnias marginalizadas; enfim, de implementar ações que, superando os preconceitos historicamente forjados e as discriminações tradicionalmente toleradas, resgatem a autoestima, o universo simbólico, a cidadania e a identidade racial das comunidades que compõem a sociedade brasileira, particularmente os afrodescendentes. Como afirma Maria José Silva (1999), “ao se falar em educação, não se pode ter em vista apenas a escolarização, mas também o

preparo para a tolerância e da diversidade, fundamental para uma sociedade com pluralidade étnica” (p. 141).

A melhor maneira de se alcançar esse objetivo, nos limites do que vimos discutindo até aqui, seria lutar – no plano da educação brasileira e, particularmente, no agenciamento de um currículo escolar pautado numa prática pedagógica democrática – por uma estrutura social não hierárquica, o que ultrapassa, com efeito, o âmbito meramente educacional (ASANTE, 2011a).

A adoção da afrocentricidade como princípio norteador da estrutura curricular nos ensinos fundamental e médio – mas também no ensino superior – deve pautar-se em dois fundamentos epistemológicos: um fundamento cognoscivo, em que o conhecimento teórico da cultura africana seja valorizado como instrumento direcionado à assunção de uma identidade anti-hegemônica; um fundamento praxiológico, em que – como consequência da assunção identitária – se alcance uma intervenção na prática educacional e na atuação pedagógica. Todo esse movimento só adquire sentido ao se assumir um compromisso com a descentralização dos currículos escolares, no sentido de torná-los, a um só tempo, menos etnocêntricos e, conseqüentemente, mais híbridos e críticos. Esse descentramento curricular não prevê, simplesmente, a substituição de uma hegemonia por uma contra-hegemonia que, com o passar do tempo, corre o risco de tornar-se, ela própria, uma nova razão hegemônica. A defesa do princípio da nos currículos escolares passa, ao contrário, pelo reconhecimento da *diversidade*, que deveria ser a base conceitual, mas também empírica, da realidade educacional brasileira, em especial numa realidade que tem na cultura um de seus conceitos rizomáticos. Sem ser uma panacéia para todos os males da educação – simbólicos e/ou reais, representados e/ou concretizados nos discursos pedagógicos –, o princípio da afirma-se como um movimento em direção à transformação do real, sobretudo em épocas de globalização excludente, de espetacularização do cotidiano e de aviltamento da ética.

Como lembra Asante (2017), uma pedagogia revolucionária pressupõe, entre outras coisas, uma mudança na concepção da natureza dos objetivos educacionais em nossa sociedade, devendo, portanto, desafiar a visão edu-

cacional perpetrada pelo racismo, defender os estudantes do auto-ódio e desempenhar um papel de apoio à agência dos que foram marginalizados pelo sistema educacional. Isso revela, entre outras coisas, o aspecto político da educação, sobretudo em tempos de tentativa de despolitização da escola:

Any idea that education is neutral is nothing more than political posturing. All education is political and has lifestyle and policy implications. In a revolutionary pedagogy we seek to expose all myths of education neutrality promoted by those who control the reins of power. In effect, a revolutionary pedagogy is subversive to the oppressive curriculum that is meant to mold the minds of children to be consumers, clients, and victims (p. 88).

É precisamente nesse papel de descolonização das mentes, que se dá, no contexto aqui exposto, por meio de processos educacionais, que a educação afrocentrada, manifesta na proposição de um currículo afrocentrado, expressa-se como uma autêntica pedagogia decolonial. Por meio dela, promove-se uma série de correções e reparações, que vão dos já citados epistemicídio e naturalização do preconceito racial até o apagamento simbólico das culturas ancestrais e a assimetria estrutural as relações raciais no Brasil, sem nos esquecermos da invisibilização da temática étnico-racial entre nós, o que faz da sociedade brasileira uma das mais permeáveis aos processos de estigmatização por meio de traços fenotípicos e rácicos.

A resistência a essa ordem perversa – como, de resto, a qualquer regime de violação da própria condição humana –, todos sabemos onde principia... Como diz Ernesto Sábato (2000), “la búsqueda de una vida más humana debe comenzar por la educación” (p. 76).

REFERÊNCIAS

- ASANTE, Molefi Kete. *Kemet, afrocentricity and knowledge*. New Jersey, Africa World Press, 1990.
- _____. “The Afrocentric Idea in Education”. *The Journal of Negro Education*. Howard University, Vol. 60, No. 2: 170-180, Spring 1991a.
- _____. *Afrocentricity*. New Jersey, African World Press, 1991b.

- _____. *The Afrocentric Idea*. Philadelphia, Temple University, 1998.
- _____. *Afrocentricity. The Theory of Social Change*. Chicago/Illinois, African American Images, 2003.
- _____. “Afrocentricidade: Notas sobre uma posição disciplinar”. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). *Afrocentricidade. Uma Abordagem Epistemológica Inovadora*. São Paulo, Selo Negro, 2009, p. 93-110.
- _____. “Afrocentricity”. *World ages archive.com* (www.worldagesarchive.com/Reference_Links/Afrocentricity.htm). Acessado em 05.2011a.
- _____. “Afrocentricity: The Theory of Social Change”. *AfricaWithin.com* (www.africanwithin.com/asante/social_change.htm). Acessado em 05/2011b.
- _____. *Facing South to Africa. Toward an African Critical Orientation*. Maryland, Lexington Books, 2014.
- _____. *An Afrocentric Manifesto. Toward an African Renaissance*. Cambridge/Malden, Polity Press, 2007.
- _____. *Revolutionary Pedagogy. Primer for Teachers of Black Children*. New York, Universal Write Publications LLC, 2017.
- BERNARDO, Teresinha; MACIEL, Regimeire Oliveira; FIGUEIREDO, Janaína de. *Racismo e educação: (des)caminhos da lei nº 10.630/2003*. São Paulo, Educ/Fapesp, 2017.
- BRACEY JR., John H. & MEIER, August. “Black Ideologies, Black Utopias: Afrocentricity in Historical Perspective”. *Contributions in Black Studies. A Journal of African and African-American Studies*, Vol. 12, No. 01: 111-116, 1994.
- BRASIL. Lei n.º 10.639, de 09 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003. (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)
- _____. *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.
- CAPRINI, Aldieris Braz Amorim (org.). *Educação e diversidade étnico-racial*. Jundiá, Paco, 2016.
- CAVALLEIRO, Eliane. “Discriminação racial e pluralismo cultural nas escolas públicas da cidade de São Paulo”. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03*. Brasília, SECAD/ UNESCO, 2005, p. 65-104.
- CORNELIUS, Cynthia Diana. *Afrocentric education and its importance in African American children and youth development and academic excellence. A comprehensive analysis*. United States, CreateSpace Independent Publishing Platform, 2014.
- COSTA, Candida Soares da. “Literatura e educação para as relações raciais”. In: CARVALHO, Marília Pinto de (org.). *Diferenças e desigualdades na escola*. São Paulo, Papyrus, 2012, p. 9-38.

CRUZ, Mariléia dos Santos. “Uma abordagem sobre a história de educação dos negros”. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE, Brasília, SECAD/UNESCO, 2005, p. 21- 33.

FANON, Frantz. *Peau noire, masques blancs*. Paris, Seuil, 1952.

_____. *Os Condenados da Terra*. Juiz de Fora, UFJF, 2005.

FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau. Registros de uma Experiência em Processo*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

_____. *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 2009.

GOODSON, Ivor. *Currículo. Teoria e História*. Petrópolis, Vozes, 2002.

_____. “Currículo, narrativa e o futuro social”. *Revista Brasileira de Educação*. Vol. 12, No. 35: 241-251, mai.-ago. 2007.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. “Estudos Afro-Brasileiros: Africanidades e Cidadania”. In: ABRAMOWICZ, Anete & GOMES, Nilma Lino (orgs.). *Educação e Raça: Perspectivas Políticas, Pedagógicas e Estéticas*. Belo Horizonte, Autêntica, 2010, p. 37-54.

HABERMAS, Jürgen. *O futuro da natureza humana. A caminho de uma eugenia liberal?* São Paulo, Martins Fontes, 2004.

HALL, Stuart. *Da diáspora. Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte / Brasília, UFMG / UNESCO, 2003.

MAKRINIUS, Sabrina & REBEL, Berdien. “Eurocentric or Afrocentric? A Case Study on the South African Curriculum in Humanities”. *Igitur Universiteits bibliotheek*. Universiteit Utrecht. p. 1-12, s.d. (<http://igitur-archive.library.uu.nl/student-theses/2009-0721-200550/Article%20-%20Eurocentrism%20and%20Afrocentrism.pdf>). Consultado em agosto de 2017.

MALDONADO-TORRES, Nelson. “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”. CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSFUGUEL, Ramón. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Siglo del Hombre Editores 2007, p. 127-167.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo, Boitempo, 2008.

MIGNOLO, Walter. “Os esplendores e as misérias da ‘ciência’: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica”. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). *Conhecimento Prudente para uma Vida Decente. “Um Discurso sobre as Ciências” Revisitado*. São Paulo, Cortez, 2004, p. 667-709.

MONTEIRO-FERREIRA, Ana. *The demise of the inhuman. Afrocentricity, modernism and postmodernism*. Albany, State University of New York, 2014.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. “Estudos de currículo: avanços e desafios no processo de internacionalização”. *Cadernos de Pesquisa*, Vol. 39, No. 137: 367-381, mai.-ago. 2009.

MUNANGA, Kabengele. “Educação Multicultural e Desenvolvimento Humano no Contexto da Diversidade Brasileira”. *Teoria e Prática da Educação*. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Vol. 07, No. 03: 343-348, set./dez. 2004.

_____. “Fundamentos antropológicos e histórico-jurídicos das políticas de universalização e de diversidade nos sistemas educacionais do mundo contemporâneo”. In: SILVÉRIO, Valter Roberto & MOEHLECKE, Sabrina (orgs.). *Ações afirmativas nas políticas educacionais. O contexto pós-Durban*. São Carlos, EdUFSCar, 2009, p. 171-193.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. “O Olhar Afrocentrado: Introdução a uma Abordagem Polêmica”. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). *Afrocentricidade. Uma Abordagem Epistemológica Inovadora*. São Paulo, Selo Negro, 2009, p. 181-196.

NETO, João Colares da Mota. “Por uma pedagogia decolonial na América Latina: convergências entre a Educação Popular e a Investigação-Ação-Participativa”. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, Arizona State University, Vol. 26, No 84: 1-18, jul. 2018.

OLIVEIRA, Gaziela de. *Jovens negros no Brasil: civilização e barbárie*. São Paulo, Cortez, 2017.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes & CANDAU, Vera Maria Ferrão. “Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil”. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, Vol. 26, No. 1: 15-40, abr. 2010.

PRAXEDES, Rosângela Rosa & PRAXEDES, Valter. *Educando contra o preconceito e a discriminação racial*. São Paulo, Loyola, 2014.

RABAKA, Reiland. “Teoria Crítica Africana”. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). *Afrocentricidade. Uma Abordagem Epistemológica Inovadora*. São Paulo, Selo Negro, 2009, p. 129-146.

SABATO, Ernesto. *La resistencia*. Buenos Aires, Planeta Argentina/Seix Barral, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo, Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa & MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo, Cortez, 2010.

SANTOS JÚNIOR, Renato Nogueira dos. “Afrocentricidade e Educação: os Princípios Gerais para um Currículo Afrocentrado”. *Revista África e Africanidades*. São Paulo, Ano 3, No. 11: 1-16, Nov. 2010, p. 13.

SILVA, Maria José Lopes da. “As Exclusões e a Educação”. In: TRINDADE, Azoilda L. e SANTOS, Rafael dos (orgs.). *Multiculturalismo. Míl e Uma Faces da Escola*. Rio de Janeiro, DP&A, 1999, p. 139-147.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, Autêntica, 2001.

_____. *O currículo como fetiche. A poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

TAVARES, Manuel. “A interdiversidade e interculturalidade: uma proposta de descolonização do saber e de superação da interdisciplinaridade”. *Revista Brasileira*, Rio de Janeiro, Fase VIII, Ano. V, No. 89: 29-35, out.-dez. 2016.

TAVARES, Manuel & GOMES, Sandra Rosa. “Multiculturalismo, interculturalismo e decolonialidade: prolegômenos a uma pedagogia decolonial”. *Dialogia*, Universidade Nove de Julho, São Paulo, No. 29: 47-68, mai.-ago. 2018.

XAVIER, Maria do Carmo & DORNELLES, Ana Paula Lacerda. “O debate parlamentar na tramitação da lei 10.639/2003: interrogando o papel da escola na construção da identidade cultural e étnica no Brasil”. *Ecos. Revista Científica*. Universidade Nove de Julho, São Paulo, Vol. 11, No. 2: 569-586, jul.-dez. 2009.

WALSH, Catherine. *La Interculturalidad en la Educación*. Lima, Ministerio de Educación, 2005.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. “Colonialidade e Pedagogia Decolonial: para pensar uma educação outra”. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, Arizona State University, Vol. 26, No. 83: 1-13, jul. 2018.

WIGGAN, Greg. “Afrocentricity and the Black Intellectual Tradition and Education: Carter G. Woodson, W. E. B. Du Bois, and E. Franklin Frazier?”. *The Journal of Pan African Studies*, Vol. 03, No. 09: 128-149, jun.-jul. 2010.

SOBRE O ORGANIZADOR

CLEBER BIANCHESI

Doutorando em Educação e Novas Tecnologias (UNINTER). Mestre em Educação e Novas Tecnologias (UNINTER). Especialização em Mídias Integradas na Educação (UFPR); Especialização em Gestão Pública (UFPR); Especialização em Desenvolvimento Gerencial (FAE Business School); Especialização em Interdisciplinaridade na Educação Básica (IBPEX); Especialização em Saúde para Professores do Ensino Fundamental e Médio (UFPR). Graduação em Administração de Empresas (UNICESUMAR). Graduação em Filosofia (PUC-PR), Sociologia (PUC-PR) e História (PUC-PR).
E-mail: cleberbian@yahoo.com.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

Afrocentricidade 312-317, 319, 322, 324, 326
alfabetização 5-8, 53-60, 65-68, 160, 261-267, 269-270, 324-325
ANÁLISIS PARTICIPATIVO 8, 195
avaliação como aprendizagem 6, 8, 219, 221, 224-225
avaliação formativa 8, 219-220, 224-225

B

BNCC 5-8, 26, 39, 41-42, 44, 48-51, 121, 123, 227-228, 238, 266, 288

C

campo jurídico 6, 8, 178, 241-244, 246-248, 253, 256-259
CATEGORIAS GEOGRÁFICAS 5, 7, 41
ciências biológicas 5, 7, 99, 101-108
Classe Hospitalar 5, 7, 119-120, 124-125, 128
COMUNICAÇÃO PÚBLICA DIGITAL 6, 8, 297
CONCEITO PEDAGÓGICO 5, 8, 207
conhecimento e educação 7, 159
CONSTRUÇÃO ÉTICA 5, 7, 81
contentamento 172, 176, 179-180, 183-185, 192-193, 209
contexto educacional brasileiro 6, 8, 53, 309-310
CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS 5, 7, 9
COVID-19 5, 7, 25, 28, 145-148, 150-158, 171, 237, 240, 308
cultura digital 5, 7, 69-70, 73-74, 76, 79
CURSO DE PEDAGOGIA 7, 9-10, 12, 14-15, 20
céticos 89, 91
cínicos 89, 91

D

(des)construções 8, 207
democracia 5, 7, 69, 74-75, 79, 114, 158, 172, 216, 259, 300, 319
desenho 8, 126-127, 219, 224-225
desmatamento 5, 7, 131-132, 134-136, 138-140, 142-144, 146
discriminação 115, 179-182, 193, 229, 249, 309, 313, 318, 324, 326

E

educação afrocentrada 6, 8, 309-312, 318, 323
educação ambiental 5-7, 27, 145-149, 151-158
embuste 5, 7, 171, 174, 183-185, 190, 192, 194
encarceramento 6, 8, 241-242, 247-248, 250, 257-258
ENSINO DE FISIOLOGIA 8, 287, 289-290
ensino de Geografia 5, 7, 41, 43, 48, 52
Ensino Médio 5, 7, 21-23, 25, 28, 31, 35, 38, 41-42, 44, 49-51, 100-101, 104, 107-108, 216, 228, 289, 292
epicuristas 89, 91
epistêmicos 90
estoicos 87, 89, 91
Estágio Curricular Supervisionado 5, 7, 9-11, 19
etnocentrismo 178, 318, 321

F

felicidade 5, 7, 32, 171-174, 176, 183-185, 190, 192-194, 234
formação de professores 7, 20, 40, 101, 105, 108-109, 112, 116-117, 130-131, 218, 238
formação inicial docente 5, 7, 9-11
futuras gerações 7, 109, 112

G

habitus jurídico 242-245, 248-250, 253-257
HI
illettrismo 54
inteligência emocional 6, 8, 227-231, 233-240

L

letramento 5-8, 53-68, 160, 259, 261-267, 269-270
literate 54

M

metacognição 8, 219, 221-222, 224-225
metodologias ativas 6, 8, 219, 223, 287-291, 294-296
Michel Foucault 5, 7, 81, 88, 90, 92, 97-98
multiculturalismo 5-7, 109-118, 313-314, 326-327

N

nova escola 7, 69, 265, 270
novas subjetividades 7, 69-70

P

pedagogia decolonial 6, 8, 309-312, 323, 326-327
Pedagogia de Projetos 7, 119-121, 123, 125, 128
platonianos 91
pluriétnica 321
preconceito 115, 172, 179-183, 193, 245, 251-252, 278, 321, 323, 326
prevenção do suicídio 6, 8, 271-272, 279-281
processos de alfabetização 5, 7, 54, 65
PROFESSOR CONTEMPORÂNEO 6, 8, 227
PRÁTICAS ECONÔMICAS 5, 7, 131

R

racionalidade neoliberal 5, 7, 69, 71, 74, 78-79, 254
realidade virtual e aumentada 6, 8, 287, 290, 292-294
REPRESENTAÇÕES TRANSVERSAIS 7, 21, 23

S

sala de aula 6, 8, 10-11, 13-17, 19, 21-22, 25-26, 29-30, 33, 38, 67, 118, 147, 155-156, 159, 161, 168, 178, 219, 226, 236, 264, 269, 287-289, 291-293, 296
sensibilização 7, 52, 109, 112, 280
sofrimento 174-176, 178-179, 187, 193, 236, 249-250

T

tecnologia digital 6, 8, 75, 219, 225
travessias conceituais 5, 7, 81

Z

ética 5-7, 12, 81-82, 85-88, 90-93, 97-98, 120, 145, 149, 189, 218, 228, 288, 320, 322

ISBN 978-65-5368-225-2



9 786553 682252 >

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



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



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



contato@editorabagai.com.br