

EDUCAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E RELIGIÃO



Diálogos Interventivos

Volume 3

Sandra Célia Coelho G. da Silva

Leane de Magalhães Silva

Vanessa Goes Lima

Margarida Vieira Lima Carvalho

(Organizadoras)

SANDRA CÉLIA COELHO G. DA SILVA
LEANE DE MAGALHÃES SILVA
VANESSA GOES LIMA
MARGARIDA VIEIRA LIMA CARVALHO
(ORGANIZADORAS)

**EDUCAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS
E RELIGIÃO**
DIÁLOGOS INTERVENTIVOS

Volume 3

Editora Metrics
Santo Ângelo – Brasil
2024



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>

Capa: Editora Metrics

Revisão: Os autores

CATALOGAÇÃO NA FONTE

E24 Educação, políticas públicas e religião [recurso eletrônico] :
diálogos interventivos / organizadoras: Sandra Célia
Coelho G. da Silva. - Santo Ângelo : Metrics, 2024.
v. 3
III WEB SEMINTER 2024

ISBN 978-65-5397-235-3

DOI 10.46550/978-65-5397-235-3

1. Educação. 2. Políticas públicas. 3. Religião. I. Silva,
Sandra Célia Coelho G. da (org.).

CDU: 37

Responsável pela catalogação: Fernanda Ribeiro Paz - CRB 10/ 1720



Crossref



Rua Antunes Ribas, 2045, Centro, Santo Ângelo, CEP 98801-630

E-mail: editora.metrics@gmail.com

<https://editorametrics.com.br>

Conselho Editorial

Dra. Berenice Beatriz Rossner Wbatuba	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Charley Teixeira Chaves	PUC Minas, Belo Horizonte, MG, Brasil
Dr. Douglas Verbicaro Soares	UFRR, Boa Vista, RR, Brasil
Dr. Eder John Scheid	UZH, Zurique, Suíça
Dr. Fernando de Oliveira Leão	IFBA, Santo Antônio de Jesus, BA, Brasil
Dr. Glaucio Bezerra Brandão	UFRN, Natal, RN, Brasil
Dr. Gonzalo Salerno	UNCA, Catamarca, Argentina
Dra. Helena Maria Ferreira	UFLA, Lavras, MG, Brasil
Dr. Henrique A. Rodrigues de Paula Lana	UNA, Belo Horizonte, MG, Brasil
Dr. Jenerton Arlan Schütz	UNIJUÍ, Ijuí, RS, Brasil
Dr. Jorge Luis Ordellin Font	CIESS, Cidade do México, México
Dr. Luiz Augusto Passos	UFMT, Cuiabá, MT, Brasil
Dr. Manuel Becerra Ramirez	UNAM, Cidade do México, México
Dr. Marcio Doro	USJT, São Paulo, SP, Brasil
Dr. Marcio Flávio Ruaro	IFPR, Palmas, PR, Brasil
Dr. Marco Antônio Franco do Amaral	IFTM, Ituiutaba, MG, Brasil
Dra. Marta Carolina Gimenez Pereira	UFBA, Salvador, BA, Brasil
Dra. Mércia Cardoso de Souza	ESEMEC, Fortaleza, CE, Brasil
Dr. Milton César Gerhardt	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Muriel Figueredo Franco	UZH, Zurique, Suíça
Dr. Ramon de Freitas Santos	IFTO, Araguaína, TO, Brasil
Dr. Rafael J. Pérez Miranda	UAM, Cidade do México, México
Dr. Regilson Maciel Borges	UFLA, Lavras, MG, Brasil
Dr. Ricardo Luis dos Santos	IFRS, Vacaria, RS, Brasil
Dr. Rivetla Edipo Araujo Cruz	UFPA, Belém, PA, Brasil
Dra. Rosângela Angelin	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dra. Salete Oro Boff	ATITUS Educação, Passo Fundo, RS, Brasil
Dra. Vanessa Rocha Ferreira	CESUPA, Belém, PA, Brasil
Dr. Vantoir Roberto Brancher	IFFAR, Santa Maria, RS, Brasil
Dra. Waldimeiry Corrêa da Silva	ULOYOLA, Sevilha, Espanha

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas *ad hoc*.

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	19
<i>Francisca Eugenia dos Santos</i>	
APRESENTAÇÃO	23
<i>Sandra Célia Coelho Gomes da Silva</i>	
<i>Leane de Magalhães Silva</i>	
<i>Vanessa Goes Lima</i>	
<i>Margarida Vieira Lima Carvalho</i>	
PARTE I (Eixo 1): DIÁLOGOS INTERVENTIVOS: NOVOS	
CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM	29
MAPEAMENTO DE REFERÊNCIAS NA PERSPECTIVA DE GÊNERO: ANÁLISE DE TCCS EM UM MESTRADO PROFISSIONAL NO TERRITÓRIO DO SISAL (2021-2024).....	
	31
<i>Karla Cruz Bacelar dos Santos</i>	
<i>Sandra Célia Coelho Gomes da Silva</i>	
UM ESTUDO SOBRE CONSELHO ESCOLAR NA BAHIA DE 2000 A 2020: CONTRIBUIÇÕES E LACUNAS DA PRODUÇÃO ACADÊMICA.....	41
<i>Gabriely Correia Santiago</i>	
<i>Elizabete Pereira Barbosa</i>	
UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO PÚBLICA NA BAHIA: UMA ANÁLISE DAS TESES E DISSERTAÇÕES DE 2000 A 2010.....	49
<i>Naiana Carvalho Gonçalves</i>	
<i>Elizabete Pereira Barbosa</i>	
CODOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE E FORMAÇÃO PROFISSIONAL	59
<i>Nívia Valéria Carneiro Rosas Vencimento</i>	
<i>Liége Maria Queiroz Sitja</i>	

LETRAMENTO LITERÁRIO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NUMA ESCOLA MUNICIPAL EM FEIRA DE SANTANA	71

Indaiara de Sant Anna Silva de Carvalho

César Costa Vitorino

A CENTRALIDADE DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES.....	81

Rosana Fernandes Falcão

Amanda Cunha Tavares Olavo

Raíssa Ventim Vilas Boas

PORTFÓLIO: UM INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM NAS AULAS DE GEOGRAFIA	93

Maria Madalena Mota de Araujo

PRODUÇÕES TEÓRICAS NA/PARA CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO ANTIRRACISTA: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA	103

Thamires Damasceno da Cruz

Marcia Torres Neri Soares

Isabelle Sanches Pereira

ALÉM DAS FRONTEIRAS: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS DO PÓS-COLONIAL E DO DECOLONIAL NO CONTEXTO CURRICULAR	115

Raiane Cordeiro de Araújo

POSSIBILIDADES PARA PENSAR UM CURRÍCULO RIZOMÁTICO- NAVEGANTE.....	129

Luana Carneiro Bezerra

DIÁLOGO ENTRE CURRÍCULO EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E INTERDISCIPLINARIDADE.....	141

Elisângela de Oliveira Gomes

Marinalva Nunes Fernandes

O/A COORDENADOR/A PEDAGÓGICO/A E A GESTÃO DE CONFLITOS NO AMBIENTE ESCOLAR	153

Patrícia Magalhães Teixeira

Regiane da Mota Queiroz Santiago

Gisélia Lima da Silva

A GESTÃO ESCOLAR EM UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO: ASPECTOS REVELADOS COM A INSPIRAÇÃO NO ESTADO DO CONHECIMENTO	165

Jeane Mariane de Carvalho Santos

Selma Barros Daltro de Castro

Hemily Araújo dos Santos

LIMITES E POSSIBILIDADES DA IMPLEMENTAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA: UM OLHAR SOBRE O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DE MÉRITO E DESEMPENHO NO MUNICÍPIO DE BOM JESUS DA LAPA – BAHIA.....	177

Leonídia Cristina Fernandes Alves Macedo

Tihara Rodrigues Pereira

Claúdia Batista da Silva

LADOS OPOSTOS DA LINHA: DISTINÇÕES (IN)VISÍVEIS ENCONTRADAS NOS FILMES “DIVERTIDA MENTE”, “DIVERTIDA MENTE 2”- PROVOCAÇÕES SOBRE GÊNERO E FASES DA VIDA ..	189

Leane de Magalhães Silva

Sandra Heloísa Teixeira Reis

Sandra Célia Coelho Gomes da Silva

RECORTES DAS NARRATIVAS QUE LEGITIMAM A DIVERSIDADE BRASILEIRA	199

Lidiane Almeida Silva

Itamar Pereira de Aguiar

PARTE II (Eixo 2): DIÁLOGOS INTERVENTIVOS: NOVAS FORMAS DE SUBJETIVAÇÃO E ORGANIZAÇÃO COMUNITÁRIAS PPGIES E

OUTRAS TEMÁTICAS 215

INTEGRANDO A CONTABILIDADE RURAL À AGRICULTURA FAMILIAR EM BOM JESUS DA LAPA-BA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS.....	217

João Vitor Damasceno da Costa

Bruno dos Santos Silva

Ana Paula Melo Fernandes Rodrigues

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO AMPLIADO: UMA ABORDAGEM ACERCA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	231

Belarmina Rodrigues Sena Oliveira

Regiane Alves Fernandes

Robson de Cássio Santos Dourado

IMPACTOS E DESAFIOS DO FENÔMENO MIGRATÓRIO NUMA ESCOLA DO CAMPO.....	245

Maria Cremilda Lima Santos

Claudene Ferreira Mendes Rios

Janeide Bispo dos Santos

A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO EM REDE DESENVOLVIDO COM AS FAMÍLIAS EM DESCUMPRIMENTO DE CONDICIONALIDADES DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA	257

Edson Santos de Almeida

Emerson Almeida dos Santos Sousa

PROJETOS SOCIAIS DE MÚSICA NO CONTEXTO DE ESCASSEZ DE POLÍTICAS PÚBLICAS CULTURAIS	267

John Wolter Oliveira Silva

Ivonete Barreto de Amorim

JUSTIÇA AMBIENTAL E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ANÁLISE
DE GRUPOS SOCIAIS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE 277

Carina Alves Santana

Maria Célia Santana Aguiar

SOCIALIZAÇÕES DE IDOSOS NO MUNICÍPIO DE SERRINHA UM
OLHAR INTERVENTIVO DA PEDAGOGIA SOCIAL DO PROGRAMA
UATI-CAMPUS XI 289

Mikaele dos Santos Silva Araújo

FEIRA DOS SABERES: SABOREANDO AS HISTÓRIAS DOS
FEIRANTES DE PRODUTOS MEDICINAIS NATURAIS DE BOM JESUS
DA LAPA..... 303

Valéria Barbosa Evangelista

Franciele Santos da Silva

Gabrielli Aparecida de Souza Ferreira

EDUCANDO PARA A MODERNIDADE: IDEAIS MODERNIZADORES
E EDUCAÇÃO NAS PÁGINAS DO FOLHA DO NORTE (1930-1950). 315

Sirlene Pereira Bispo

Elizabete Pereira Barbosa

OS IMPACTOS DO NEOLIBERALISMO NAS SUBJETIVIDADES,
NA EDUCAÇÃO E NA SOCIEDADE À LUZ DE DARDOT E LAVAL,
FLORESTAN, GENTILI E SACRISTÁN..... 327

Aderilson Anunciação de Oliveira

Kellen Gama Pêpe

Monica Moreira de Oliveira Torres

ENGAJAMENTO ESTUDANTIL SOB A ÓTICA DA GESTÃO
UNIVERSITÁRIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL 341

Keila Ferreira Gomes

Tony Silva Almeida

ESCOLARIZAÇÃO E IDENTIDADE: UM ESTUDO A PARTIR DOS DADOS DE AUTODECLARAÇÃO DE PERTENCIMENTO ÉTNICO- RACIAL DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA DO OESTE BAIANO	351

Iure Dourado Coelho

Patrícia Ramos Nogueira

Edna Souza Moreira

O PERFIL DO ESTUDANTE EVADIDO EM UM INSTITUTO FEDERAL DE ENSINO DA BAHIA	363

Djair Araújo Santos

Rosineide Pereira Mubarak Garcia

REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO DE BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS NO CONTEXTO DAS CRECHES	375

Suzete Patrocinio de Souza

Patrícia Júlia Souza Coelho

TRABALHO DOMÉSTICO REMUNERADO E ESCOLARIZAÇÃO NO BRASIL	387

Geovanna Ferreira dos Santos Lacerda

Helder Freitas do Bomfim

RESULTADOS DAS INTERVENÇÕES DE PROJETO DE EXTENSÃO ACERCA DE ATIVIDADES LÚDICAS E EDUCATIVAS PARA MÃES DE PREMATUROS DO SERTÃO PRODUTIVO	399

Kauane Neves Ferreira

Ivanete Fernandes do Prado

Darlyane Antunes Macedo

DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO INTERPESSOAL EM RECEPCIONISTAS DE UM SERVIÇO DE SAÚDE: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO	409

Eduarda dos Santos Alves

Miriã Lima Malheiros

O RETORNO A VIDA COMUNITÁRIA: O HOSPITAL DE CUSTÓDIA E TRATAMENTO E A RESOLUÇÃO Nº 487 DO CNJ DE 2023 421

Jamilton de Oliveira Santos

Cláudia Regina de Oliveira Vaz Torres

Gustavo Nunes de Oliveira Costa

CURSO “TECENDO REDES DE CONHECIMENTO” NA FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DO ESTADO DA BAHIA: A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A APROPRIAÇÃO NEOLIBERAL 433

Manuela Barros Santos

Marize Damiana M. B. e Batista

O IMPACTO DA GESTÃO DE PROJETOS PARA A INTERVENÇÃO EDUCATIVA E SOCIAL 445

Luciano Araújo Lima

PARTE III (Eixo 3): DIÁLOGOS INTERVENTIVOS: INICIAÇÃO A PESQUISA, DOCÊNCIA E INTERDISCIPLINARIDADE 457

UMA INCURSÃO À LUZ DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA: REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO ESCOLAR E DEFICIÊNCIA 459

Camila Silva Santos

Vanderléia Almeida da Silva

Marcia Torres Neri Soares

A INFLUÊNCIA DAS ATIVIDADES EXTRACURRICULARES NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE..... 471

Amanda Moreira Santiago Pereira

Cenilza Pereira dos Santos

FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR: POSSIBILIDADE DE INTERFACE ENTRE ADMINISTRAÇÃO E PEDAGOGIA EM UM PROGRAMA DE MESTRADO INTERDISCIPLINAR 483

Nadjanara Lopes de Abreu Araújo

Érica Santos Araújo

Ivonete Barreto de Amorin

PRÁTICA DOCENTE: OS SABERES ENVOLVIDOS NUMA PRÁTICA ALFABETIZADORA..... 495

Elza Ferreira de Araújo

Cristiane Sena Gomes

Edna Souza Moreira

A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES QUE MORAM NO CAMPO E ESTUDAM NA CIDADE 507

Elisa Raquel Jesus dos Santos

Claudene Ferreira Mendes Rios

ESCREVIVENCIA SOBRE A EJA: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO DE SERRA DO RAMALHO/BA..... 519

Edivania Fernandes de Souza

Isaura Francisco de Oliveira

Inaiara Alves Rolin

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO POPULAR: CONSTRUINDO PONTES ENTRE FREIRE GRAMSCI NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA..... 531

Mônica Clementino de Menezes

Isaura Francisco de Oliveira

Solange Balisa Costa

PERMANÊNCIA E EMPODERAMENTO: A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EJA PARA MULHERES..... 543

Patrícia chaves do Nascimento

Deyse Queirós Santos

Isaura Francisco de Oliveira

PRÁTICAS EDUCATIVAS E PERMANÊNCIA DE MULHERES/MÃES NA EJA: UMA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNEB 555

Kalline de Jesus Santana

Regiane Alves Fernandes

Mônica Clementino de Menezes

RESILIÊNCIA E EDUCAÇÃO: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES SOBRE A PERMANÊNCIA DE MULHERES NA EJA (2014-2023).....	567

Rafael da Silva Lima

Edna Souza Moreira

Regiane Alves Fernandes

SITE EDUCATIVO: APRENDIZAGEM INTERVENTIVA NA EJA	581

Elcione Carvalho Santos

Marcelo Máximo da Purificação

A ARTE E SUAS DIVERSAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: VIVÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO III	593

Geisa Santos de Carvalho

Lucimeire Lobo de Oliveira

ANÁLISE SOBRE A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NO 4º E 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19	605

Débora Mota Souza

Gildaite Moura de Queiroz

ESTÍMULO DOS CINCO SENTIDOS E PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO DE UM CONTEXTO DE EXPERIÊNCIA	617

Jaiane Dias Espinola

Iure Dourado Coelho

Susane Martins da Silva Castro

PARTE IV (Eixo 4): DIÁLOGOS INTERVENTIVOS: EDUCAÇÃO,

SOCIEDADE E INTERVENÇÃO	627

INTERFACES NEUROPSICOLÓGICAS: INTERDISCIPLINARIDADE NA PERÍCIA EM SAÚDE MENTAL	629

Lucas Silva Souza

Cláudia Regina de Oliveira Vaz Torres

INTERVENÇÃO EM SAÚDE MENTAL: ATIVIDADES LÚDICAS COMO PONTE PARA O BEM-ESTAR PSICOLÓGICO EM SALA DE ESPERA NOS AMBIENTES DE SAÚDE PÚBLICOS NO CONTEXTO DO SUS	641

Daiane dos Santos Ramos

Priscila Vogel Nunes Pinheiro

SAÚDE MENTAL, POBREZA E VULNERABILIDADE	651

Daiane dos Santos Ramos

Cláudia Regina de Oliveira Vaz Torres

Thays Helen Pereira Melo dos Santos

SAÚDE MENTAL E DIREITO PENAL: CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS PSICOEDUCATIVAS NA DESINSTITUCIONALIZAÇÃO	663

Érika Maria da Silva Barreto

PLANTÃO PSICOLÓGICO: EMERGÊNCIAS EM SAÚDE MENTAL – UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	675

Jussara Aguiar Coelho

João Vitor Oliveira Rocha

A IMPORTÂNCIA DA ESPIRITUALIDADE NA PROMOÇÃO DA SAÚDE MENTAL DE PACIENTES EM CUIDADOS PALIATIVOS NA PERSPECTIVA DA NEUROTEOLOGIA.....	687

Amadeu Alves de Almeida Júnior

Miriã Lima Malheiros

ELOS ENTRE CORPO E MENTE EM PROVOCAÇÕES FILOSÓFICAS COM CINCO ESTUDIOSOS DO GÊNERO HUMANO: DOIDGE, SCHWARK, CURY, GRISA E HELLINGER	699

José Reinaldo de Araújo Quinteiro

Sandra Célia Coelho Gomes da Silva

EDUCAÇÃO ESPECIAL E PESQUISA-AÇÃO: A ABORDAGEM DA DEFICIÊNCIA EM MESTRADOS PROFISSIONAIS	711

Thaís Meireles de Oliveira

Marcia Torres Neri Soares

Joyce Santana Araújo Silva

O PAPEL DO TEATRO NA ESCOLA: PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E SOCIOEMOCIONAL DOS EDUCANDOS	721

Marizete Barbosa de Lima Souza

AS CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM REGGIO EMILIA APLICADAS AO ENSINO DE LÍNGUAS: UM OLHAR INVESTIGATIVO	733

Brunna Moura dos Santos

Camila Bahia Góes

CORPO MEMÓRIA: AMÍLCAR CABRAL E A ESTÉTICA POLÍTICA, EDUCACIONAL DOS SARAUS, DA ONÇA E DO CABRITO	745

Fabricia Santos de Jesus

INFÂNCIAS PLURAIS: REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO INFANTIL DE CRIANÇAS NEGRAS.....	757

Angélica Gimenes Naranjos

Patrícia Júlia Souza Coelho

SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO: ESTRATÉGIAS PARA A REDUÇÃO DA EVASÃO ESCOLAR	769

Verônica Silva Souza

SOBRE OS AUTORES	779

PREFÁCIO

Pensando no contexto sócio-político brasileiro dos últimos anos, é cada vez mais necessário que as instituições de ensino superior busquem alternativas educativas, e gerem espaços de discussão e debate em torno ao ensino e a aprendizagem, a diversidade e a inclusão. Pensando nas últimas eleições para Presidente da República em 2022 no Brasil, e nos acontecimentos que sucederam com a invasão da Praça dos Três Poderes, ou a destruição e o vandalismo dos símbolos pátrios por parte de um grupo de fanáticos, é cada vez mais necessário uma educação inclusiva. A polarização política do país, e a falta de argumentação histórica, cultural e social, demonstra que nossa democracia vive uma crise de intolerância por parte das instituições políticas, e isso impede a criação de ambientes sociais profícuos. Assim, a proliferação de meias e pós verdades, fakenews, e a violência nas redes sociais torna reféns uma parte da população brasileira, que assiste atônita aos acontecimentos, e elege a brutalidade como ferramenta de discussão e debate.

Dado este contexto, iniciativas como a que tem criado a UNEB (Universidade do Estado da Bahia), através das equipes docentes de distintos Centros de Pesquisa, e a ampliação do foco de ação muito além das fronteiras do país, permite a possibilidade de reunir em uma visão interdisciplinar um extenso leque de oportunidades para os/as estudantes, professores e professoras de se aproximar de campos do conhecimento, que possam contribuir para uma formação menos reducionista, e de caráter globalizado.

Nesse sentido, é sem dúvida, um orgulho poder participar das iniciativas acadêmicas e de pesquisa do Programa Profissional em Intervenção Educativa e Social (PPGIES/UNEB), onde desde do ano 2020, tenho tido a oportunidade de me dirigir a comunidade educativa compartilhando as minhas pesquisas, realizadas no Departamento de Linguística e Literatura da Faculdade de Humanidades, da Universidade de Santiago do Chile, onde meu principal foco está centrado em Estudos Culturais, Estudos Pós-coloniais, Literatura, Sustentabilidade e Educação. Um cruzamento baseado na eco crítica, e nos estudos ambientais tão necessários para diferentes áreas do conhecimento, cujo propósito é a união e a partilha de visões interdisciplinares, que possam em tempos

de “mudanças climáticas” e “Aquecimento Global”, contribuir desde as ciências humanas a uma noção socioecológica que seja transversal aos métodos pedagógicos, e didáticos, e nos levem a criação de espaços teóricos-reflexivos sustentáveis.

Assim sendo, o presente trabalho “Educação, Políticas Públicas e Religião – Diálogos Interventivos, de caráter interdisciplinar, cujo objetivo é ser o espelho do III WebSeminário Internacional Interdisciplinar: Diálogos Interventivos (WEBSEMINTER), realizado no período de 24 a 29 de setembro de 2024, que esteve destinado a ser produto de uma busca ativa de práticas, e aprendizagem em torno a temáticas diversas, componentes de uma docência avançada para os tempos que vivemos, e para um futuro próximo. Desta forma, quando pensamos nos 63 trabalhos reunidos aqui através de uma abordagem holística e integrativa, pensamos também no significado nobre e “esperançador”, que estes representam, pois são fruto de um movimento proativo, e saudável no sentido transformador, e na criação de espaços, e pessoas em desenvolvimento.

Desde essa perspectiva, levantar temáticas em torno as ideologias raciais, educação, religião, gênero e imaginários sociais, comprova que estamos atentos e atentas a questões que nos impactam todos os dias, e que a problematização da realidade racial e étnica no Brasil, nos permite trazer para o ambiente educativo as formas de poder, e a legitimação de uma modernidade contraditória, e impotente. Quando falamos sobre uma educação inclusiva, e em políticas públicas reconhecemos os obstáculos enfrentados por uma sociedade brasileira democraticamente institucionalizada baixo conflitos estruturais, que se articulam desigualmente, e impedem que as oportunidades sociais sejam para todos os cidadãos e cidadãs e seus respectivos estamentos raciais, de gênero e de classe.

Podemos considerar que os trabalhos apresentados, e as meditações geradas em torno a contextos de aprendizagem, pesquisa, docência, educação e intervenção garantem um espaço de socialização de atividades e ações sociais, que tornam o conhecimento científico produzido pelas universidades menos anacrônico. O “compartilhar” na diversidade, e junto à comunidade educativa, assim como a comunidade em geral, nos leva a concretizar experiências educacionais, sociológicas, filosóficas e políticas, no qual o “problematizar”, se torna um artifício sedutor para os/as estudantes, e um artifício inspirador para os professores/as em sua mais profunda essência, nesse aperfeiçoamento idealizador, composto por dinâmicas inclusivas, métodos participativos e reflexões humanísticas, o

qual faz possível presumir uma educação superior que possa estar a serviço de toda sociedade, e que reconheça toda sua diversidade, cujo o cerne é a humanização dos educandos/as, e de seu entorno.

Dra^a Francisca Eugenia dos Santos

Acadêmica e pesquisadora

Universidad de Santiago de Chile (USACH)

APRESENTAÇÃO

A intervenção educativa acontece por meio de múltiplas formas de apresentar as realidades da prática da social. Neste sentido, o WEBSEMINTER é um evento internacional vinculado ao Programa de Pós-graduação Intervenção educativa e Social – PPGIES, criado em 2020, teve sua primeira modalidade apenas de modo virtual, devido a pandemia da COVID 19 e está na terceira edição na modalidade presencial e por mediação tecnológica na busca por fortalecer a difusão do conhecimento e socialização de pesquisas.

As diferentes temáticas movidas pela interlocução entre as pesquisas favorecem e potencializam a interdisciplinaridade por meio de uma rede de pesquisa no âmbito nacional e internacional. Para ampliar esse movimento de entrega social os trabalhos apresentados no evento são publicados em formato e-book que registram uma diversidade de temas relevantes a demanda social na área: educação, sociedade e intervenção.

Essa coletânea intitulada “Educação, Políticas Públicas e Religião: Diálogos interventivos” volume 3 é organizada a partir de pesquisas, relatos de experiências e práticas apresentadas no III WebSeminário Internacional Interdisciplinar: Diálogos Interventivos (WEBSEMINTER), o qual transcorreu no período entre 25 e 29 de setembro de 2024. Assim, esta obra é o resultado de uma construção e partilha de percursos de estudos de vários autores e autoras, participantes do III WebSeminário, que em sua terceira edição se constitui uma atividade proposta para ser realizada bianual pelo Programa Profissional em Intervenção Educativa e Social (PPGIES/UNEB-DEDC XI e a turma fora de sede no DCHT-XVII), conjuntamente com os Grupos de Pesquisas: Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS), Laboratório de Estudos, Pesquisas e Extensão em Geografia e Educação (LEPEGE), o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Religião, Cultura e Saúde (GEPERCS) e o Centro de Estudos e Pesquisas Interdepartamental, Interinstitucional e Internacional em Culturas e Religiões (CEPICR/UNEB).

Nessa perspectiva, o Programa Profissional em Intervenção Educativa e Social (PPGIES/UNEB), se caracteriza pelo seu caráter interdisciplinar, situado na área 45 da mesma nomenclatura da CAPES pertencente a câmara 2: Sociais, Culturais e Humanidades. Tendo como área

de concentração: Educação, Sociedade e Intervenção. As suas interlocuções compreendem diversos contextos territoriais baianos e para além do Território do Sisal, e do velho chico, assumindo uma postura investigativa e corroborando para o desenvolvimento de habilidades e competências na resolução de problemas, através da construção colaborativa do produto técnico, tecnológicos de caráter inovador, oriundos das pesquisas aplicadas desenvolvidas nas duas áreas de atuação que são: novos contextos de aprendizagens e as novas formas de subjetivação e organização comunitária, por meio da difusão de conhecimento. A exemplo, eventos técnico-científicos como o III WEBSEMINTER tem como objetivo garantir um espaço destinado à socialização das atividades e ações de ensino, pesquisa, extensão e internacionalização de cunho técnico-científico, o III Web Seminário baseia-se na articulação entre a graduação, Pós-graduação, Redes de Pesquisas, educação básica, sociedade civil organizada e movimentos sociais, a partir de interlocuções com os territórios baianos e Instituições de Educação superior (IES) de caráter nacionais e internacionais, numa perspectiva de fortalecimento e consolidação do tripé: ensino-pesquisa-extensão-internacionalização.

A Universidade do Estado da Bahia, celebrou no ano 2015 um Convênio Internacional realizado com a Universidade de Santiago de Chile e no período da pandemia do Covid-2019, nossos laços se afirmaram, e foram realizadas distintas atividades com PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM INTERVENÇÃO EDUCATIVA E SOCIAL (PPGIES) DEDC – Campus XI Serrinha e celebrando um convênio através do Centro de Estudos e Pesquisas Interinstitucional, Interdepartamental e Internacional em Culturas e Religiões (CEPICR/UNEB que versou sobre a parceria que estabelecemos nesse contexto de pandemia, no qual realizamos intervenções em aula, Seminários, e muitas atividades que mencionamos a exemplo em 2020: I WEBSEMINTER: Diálogos e Perspectivas Interventivas –, participação na mesa redonda que reverberou uma Potência: “Divisão ideológica, intolerância religiosa e degradação ambiental”. Publicada na revista do Programa (DIAPI) da Universidade do Estado da Bahia. E dando continuidade à consolidação do processo de internacionalização do PPGIES no ano de 2024, o referido Programa concorreu o Edital PROFVISIT 0272024 que tem por objetivo apoiar a visita de professores pesquisadores estrangeiros e foi contemplado com a visita de uma pesquisadora da Universidad de Santiago do Chile (USACH). Enfatizamos outras interlocuções com as Instituições Internacionais dentre elas: Universidade Lusófona - PT, UniPúnguê, UCM-Moçambique,

ISCED-Angola e Universidade de Havana – Cuba, com uma proposta de trabalho intitulada, Ecos coloniais em perspectiva interdisciplinar: Linguagem, Racismo, e Enfoque de gênero, da qual incluirá a palestra “Formação de professores/as, linguagem, racismo e enfoque de gênero em perspectiva interdisciplinar” no III WEBSEMINTER, especificamente em seus campi XI Serrinha/Ba e XVII Bom Jesus da Lapa/Ba, e poder estabelecer vínculos e realizar diversas atividades com a comunidade, pensando na criação de diálogos de distintos saberes que possam contribuir a uma aprendizagem inclusiva, e ampla em contextos culturais, étnicos, de gênero e diversidade. Está dentro do nosso objetivo geral manter um contato com as comunidades educativas do território do Sisal (Serrinha) e do Velho Chico (Bom Jesus da Lapa), dentro de uma expectativa social, que vai muito além do nosso processo de Internacionalização.

Nessa dimensão, partindo dos diálogos interventivos, o III WEBSEMINTER caracteriza-se pela interdisciplinaridade e diversidades dos atores e atrizes sociais envolvidos no contexto da pesquisa, construção e socialização do conhecimento e dos múltiplos saberes. A programação do III WEBSEMINTER contou com uma pluralidade de sub-eventos, a saber: III WEB COLEPODS - Colóquio Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social; III COLEPEGE: Políticas Públicas, Educação e Movimentos Sociais na Pandemia; II Web Colóquio Internacional Educação, Religião, Cultura e Saúde (GEPERCS); V Colóquio Internacional em Diversidade Religiosa e Brasil Contemporâneo e III Encontro dos Estudantes/Egressos da Pós-Graduação do Território Do Sisal (EEPCTS).

Foram inscritos 82 trabalhos, sendo que aprovados pela comissão organizadora 63 que fazem parte desta coletânea. trabalhos foram selecionados para publicação trabalhos de dez instituições da Bahia e Rio de Janeiro: Universidade do Estado da Bahia- UNEB, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Unidade de Ensino Superior de Feira de Santana (UNEF), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Centro Universitário Anísio Teixeira (UNIFAT), Centro Universitário Faculdade Guanambi / UNIFG-BA, Unidade de Ensino Superior de Feira de Santana (UNEF), Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), Universidade Salvador UNIFACS.

O III WEBSEMINTER incorporou uma metodologia dinâmica e diversa que foi se constituindo ao longo das edições, sendo composta pelas seguintes atividades: Conferências, Palestras, Roda de Conversa, Grupo de Trabalho, Sarau, Lançamento de Livros. E adequadas conforme

os contextos sociais, primando, foi adotado o formato virtual com uso das seguintes ferramentas: Canal YOUTUBE – Apontamento de Pesquisas e a sala do Microsoft Teams.

O conjunto de publicações do III WEBSEMINTER contido nesta coletânea está concebido de forma a proporcionar diferentes acessos aos diversos temas e reflexões abordados durante processo de seu desenvolvimento. Nesse sentido, cada publicação tem sua especificidade. Os textos possibilitam uma apresentação sistemática do pensamento dos autores e versam sobre os debates traçados durante o seminário.

Neste sentido, a obra é composta por sessenta e três artigos que se articulam em quatro grandes eixos. O primeiro eixo intitulado, Novos Contextos de Aprendizagem (Linha 1); O segundo eixo, Novas formas de subjetivação e organização comunitárias PPGIES e outras temáticas (Linha 2); O terceiro eixo, Iniciação a pesquisa, docência e interdisciplinaridade; O quarto e último eixo, Educação, sociedade e intervenção. Com isso, cada eixo está composto por artigos que reverberam de forma reflexiva as temáticas desenvolvidas nos trabalhos de acordo as necessidades e intervenções realizadas nas pesquisas. No tocante à divisão do livro, está dividido em quatro partes, das quais faz relação com cada eixo. Na PARTE I (Eixo 1) – DIÁLOGOS INTERVENTIVOS: Novos Contextos de Aprendizagem, temos 16 trabalhos; PARTE II (Eixo 2) – DIÁLOGOS INTERVENTIVOS: Novas formas de subjetivação e organização comunitárias PPGIES e outras temáticas, temos 22 trabalhos; PARTE III (Eixo 3) – DIÁLOGOS INTERVENTIVOS: Iniciação a pesquisa, docência e interdisciplinaridade, temos 13 trabalhos; PARTE IV (Eixo 4) – DIÁLOGOS INTERVENTIVOS: Educação, sociedade e intervenção, temos 12 trabalhos. Assim, observamos a relevância que a interdisciplinaridade, educação, sociedade, apresentou-se no evento e nessa coletânea de maneira significativa referendando a área de concentração do programa e atentando-se a avaliação quadrienal (2021-2024) da Capes.

A tessitura dos temas que compõem este livro abrange aspectos voltados para questões antigas e atuais que atravessam as relações sociais, educacionais, culturais, políticas e econômicas. Desse modo, no primeiro momento, as pesquisas do Eixo 1 refletem sobre gênero, produções acadêmicas, currículo escolar, gestão/coordenação, dentro outros, que foram fundantes na composição deste trabalho. No Eixo 2, as pesquisas reverberam sobre agricultura familiar, educação do campo, projeto social, justiça ambiental, trabalho doméstico, escolarização e identidade, dentre outros, enaltecendo o processo de desenvolvimento das etapas de cada

trabalho. As pesquisas do Eixo 3, versam sobre a Educação de Jovens e Adultos, atividades extracurriculares, educação pública, site educativo, dentre outros, valorizando os diferentes contextos que permeiam a educação e a interdisciplinaridade. O eixo 4, traz reflexões acerca de intervenção em saúde mental, plantão psicológico, serviço social, corpo e mente, dentre outros, que fizeram sentido com as riquezas das escritas acerca das temáticas.

Nesse ínterim, foi possível compreender alguns processos interventivos que aconteceram nos diversos contextos relacionados nos eixos acima e as preponderâncias, refletindo sobre a importância de cada pesquisa e suas especificidades. Diante desta breve apresentação, convido você leitor a navegar nas páginas deste livro na busca de descobertas que possam contribuir na construção de novos saberes interdisciplinares. Espero que seja uma leitura acessível, instigante e que os estudos possam permitir a sua aplicação em outros contextos educativos e sociais. Desejo uma ótima leitura!

Sandra Célia Coelho Gomes da Silva

Leane de Magalhães Silva

Vanessa Goes Lima

Margarida Vieira Lima Carvalho

PARTE I (Eixo 1)

**DIÁLOGOS INTERVENTIVOS: NOVOS
CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM**

MAPEAMENTO DE REFERÊNCIAS NA PERSPECTIVA DE GÊNERO: ANÁLISE DE TCCS EM UM MESTRADO PROFISSIONAL NO TERRITÓRIO DO SISAL (2021-2024)

Karla Cruz Bacelar dos Santos

Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Campus XI

Sandra Célia Coelho Gomes da Silva

Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Campus XI

Introdução

Este estudo teve como objetivo analisar as referências na perspectiva de gênero a partir do mapeamento dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), defendidos entre 2021 e 2024 do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social (PPGIES) do Departamento de Educação do Campus XI da Universidade do Estado da Bahia, localizado no Território do Sisal, identificando os autores mais utilizados e seus conceitos centrais. A pesquisa está associada à linha 01 – Novos Contextos de Aprendizagem, que se relaciona ao projeto integrador “Intervenções educativas e sociais e os novos contextos de aprendizagem: (Inter)relações com a educação, família, gênero, religião, cultura e saúde”.

Para alcançar este objetivo e responder à questão central da pesquisa - quais autores que discutem a perspectiva de gênero são mais utilizados nos TCCs defendidos no período de 2021 a 2024, no mestrado profissional do programa de pós-graduação em Intervenção Educativa e Social da Universidade do Estado da Bahia, e quais conceitos de gênero são explorados? - foi realizado um mapeamento das referências seguindo uma abordagem qualitativa, baseada nas orientações metodológicas de Gil (2008) e Minayo (2013). O processo incluiu as seguintes etapas: coleta de dados, organização das referências e análise das informações obtidas. Essa metodologia possibilitou uma visão abrangente sobre quais autores e obras são mais influentes na discussão de gênero dentro do contexto do PPGIES.

A motivação para este trabalho decorreu da necessidade de

compreender quais e como as principais teorias sobre gênero estão presentes nas produções acadêmicas recentes do Mestrado Profissional do PPGIES. As referências analisadas demonstram uma significativa sobreposição entre os autores mais referenciados, incluindo Scott (1989, 1995, 1996), Beauvoir (1980, 2006, 2009), Louro (1997), Saffioti (2004, 2015) e Davis (2016).

A presença destacada desses autores sublinha a importância das abordagens críticas e interseccionais na análise das dinâmicas de gênero no PPGIES. Essa predominância sugere uma forte influência das teorias propostas por esses autores na pesquisa acadêmica sobre gênero e enfatiza a necessidade de integrar essas perspectivas nas práticas educativas e sociais. A diversidade teórica identificada enriquece a compreensão das questões de gênero e reafirma a relevância de incorporar essas perspectivas nas práticas acadêmicas e profissionais.

Referencial teórico

Os estudos de gênero desempenham um papel crucial na compreensão das dinâmicas sociais e educativas contemporâneas, especialmente no contexto das intervenções educativas e sociais. No âmbito do Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social (PPGIES) do Departamento de Educação do Campus XI da Universidade do Estado da Bahia, a análise das referências bibliográficas utilizadas nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) entre 2021 e 2024 revela uma diversidade de abordagens teóricas que informam e sustentam as pesquisas desenvolvidas. Esta seção construiu seu referencial teórico com base nas cinco referências mais utilizadas nesses TCCs, apresentando, assim, os autores mais influentes e os conceitos centrais trazidos por eles, destacando a relevância dessas contribuições para a construção do conhecimento na área de gênero.

A autora mais adotada Scott (1989, 1995, 1996) introduziu a ideia de gênero como uma categoria analítica crucial para desvendar as relações de poder e as estruturas sociais que moldam a experiência humana. Sua obra foi referenciada em seis TCCs, refletindo a importância do conceito de gênero nas pesquisas desenvolvidas no PPGIES, visto que sua teoria oferece uma lente crítica para examinar como o gênero se entrelaça com outras categorias sociais. Scott (1986) argumenta que o gênero deve ser compreendido não apenas como uma diferença biológica, mas como uma ferramenta analítica que abrange práticas culturais e sociais que perpetuam

desigualdades, proporcionando uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais.

Beauvoir (1980, 2006 e 2009), com sua teoria da construção social do gênero, é uma das autoras mais utilizadas. Em seu trabalho influente “O Segundo Sexo”, Beauvoir (1949) explora como a feminilidade é moldada por estruturas sociais e culturais, desafiando a naturalização das diferenças de gênero. Esta perspectiva é amplamente adotada nas pesquisas do PPGIES, pois oferece uma base teórica para compreender como as estruturas sociais influenciam a construção das identidades de gênero e as práticas pedagógicas.

Louro (1997), utilizada em três TCCs, contribui com uma visão pós-estruturalista sobre gênero e educação. Louro (1997) enfatiza a importância de desconstruir as normas de gênero e questionar as práticas pedagógicas que reproduzem desigualdades. Sua abordagem é particularmente relevante para o PPGIES, no qual a busca por uma educação mais inclusiva e equitativa está alinhada com os objetivos do programa. Ao promover a análise crítica das práticas educativas, Louro (1997) proporciona ferramentas teóricas que ajudam a refletir sobre como a educação pode desafiar e transformar normas de gênero estabelecidas, contribuindo para o desenvolvimento de intervenções mais justas e inclusivas.

Saffioti (2004, 2015) é uma autora-chave no estudo das interseções entre gênero, patriarcado e violência, utilizada em três TCCs. Saffioti (1987) analisa como as estruturas patriarcais perpetuam a violência de gênero, oferecendo uma lente crítica para entender as dinâmicas de poder e opressão que afetam as mulheres. Esta perspectiva é essencial para o PPGIES, especialmente na elaboração de intervenções educativas e sociais que visam combater a violência de gênero e promover a equidade.

Davis (2016), mencionada em três TCCs, traz uma abordagem significativa ao discutir as interseções entre gênero e outras dimensões sociais, como raça e classe. Segundo Davis (2016), a interseccionalidade é uma abordagem fundamental para compreender as múltiplas formas de opressão e privilégio que se entrelaçam na experiência social. A autora argumenta que as identidades sociais não são isoladas, mas interdependentes e sobrepostas, moldando as experiências individuais e coletivas de forma complexa. Esta perspectiva enriquece o PPGIES ao proporcionar uma análise mais aprofundada das desigualdades e ao informar as intervenções que buscam abordar as múltiplas camadas de discriminação e privilégio.

presentes na sociedade.

Os estudos de gênero, ao serem integrados às intervenções educativas e sociais, fornecem uma base sólida para o desenvolvimento de práticas que promovem a igualdade e a inclusão. No contexto do PPGIES, a diversidade de abordagens teóricas e a riqueza de conceitos discutidos refletem a complexidade e a profundidade das questões de gênero, contribuindo significativamente para o avanço do conhecimento e para a formação de profissionais capacitados a lidar com as múltiplas dimensões das desigualdades sociais.

A análise das referências utilizadas nos TCCs do PPGIES, mapeados nesse estudo, demonstra a importância de um escopo teórico diversificado e consistente para a compreensão das questões de gênero. Este referencial teórico não apenas destaca as principais contribuições das autoras mais citadas, mas também ressalta a necessidade de um diálogo contínuo entre teoria e prática para enfrentar os desafios contemporâneos na educação e na sociedade.

Aspectos metodológicos

A metodologia adotada para mapeamento e análise das referências na perspectiva de gênero baseou-se na pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, de acordo Gil (2008) e Minayo (2013). A pesquisa bibliográfica é uma ferramenta essencial para mapear o conhecimento existente sobre um tema específico, proporcionando uma visão abrangente das contribuições teóricas e práticas. Segundo Gil (2008), essa abordagem é fundamental para identificar e organizar o conhecimento disponível sobre um determinado assunto, permitindo uma compreensão profunda das diferentes abordagens e perspectivas.

O processo metodológico começou com a coleta de todos os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) defendidos entre 2021 e 2024 no Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social (PPGIES) pertencentes a linha 1. Em seguida, foram extraídas todas as referências bibliográficas que abordavam a questão de gênero, utilizadas nesses trabalhos. Os dados foram organizados em tabelas que apresentam nomes das autoras citadas, número de utilizações, títulos e anos dos trabalhos em que foram citadas e conceitos de gênero utilizados. As tabelas formam estruturadas para oferecer uma visão clara e concisa das referências mais utilizadas, facilitando o mapeamento e a análise.

A abordagem qualitativa foi utilizada para realizar uma análise detalhada dos conceitos de gênero e sua aplicação nos TCCs. Conforme Minayo (2013), essa abordagem permite uma exploração aprofundada das nuances e contextos das referências analisadas. A análise das referências revelou não apenas quais autoras foram mais utilizadas, mas também as abordagens predominantes sobre gênero, contribuindo para uma compreensão mais detalhada das relações entre gênero e outros contextos sociais dentro do campo de estudo.

A análise detalhada dos dados durante o mapeamento revelou que as egressas autoras dos TCCs vêm de diversas regiões e contextos sociais, e suas experiências de vida influenciam significativamente suas abordagens sobre gênero. Essas mulheres, provenientes de contextos variados e enfrentando diferentes dinâmicas de poder, utilizam suas formações para intervir criticamente nas questões de gênero. Elas atuam como agentes de mudança, incorporando análises de gênero em suas práticas acadêmicas e profissionais, e questionando as desigualdades que afetam as mulheres.

Dessa forma, o mapeamento das referências constitui-se em uma ferramenta contributiva para entender a estrutura e as tendências das pesquisas realizadas no PPGIES. Esse processo identifica as principais fontes de informação e como elas influenciam a produção acadêmica na área, oferecendo compreensões sobre as abordagens predominantes e as perspectivas de gênero. Além disso, facilita a identificação de oportunidades para futuras pesquisas, promovendo uma reflexão mais aprofundada das relações entre gênero e outros contextos sociais.

Resultados e discussões

A análise do mapeamento de referências na perspectiva de gênero dos sete (07) TCCs fornece uma visão aprofundada sobre a presença e a relevância de autores (as) e conceitos de gênero nas pesquisas acadêmicas. Este estudo possibilitou identificar quais autores (as) que abordam a perspectiva de gênero foram mais utilizados e quais conceitos eles introduziram, oferecendo um panorama das tendências e influências teóricas presentes no programa.

Para estruturar e facilitar a interpretação dos dados foram criadas duas tabelas. A primeira tabela apresenta os TCCs com seus respectivos títulos, enquanto a segunda destaca as autoras mais citadas, detalhando os conceitos de gênero abordados. A análise incluiu a verificação da frequência

de utilização dos autores e uma análise qualitativa dos temas e abordagens dos conceitos discutidos nas pesquisas. Essas análises proporcionaram uma compreensão abrangente das referências teóricas e de suas contribuições para o campo de estudo.

Tabela 1. Mapeamento das Referências de Gênero

Pesquisador	Título do TCC	Autores de Gênero	Perspectiva de Gênero
JUSUS (2023)	Planejamento Familiar de Trabalhadoras da Educação Pública Mestrands no Território do Sisal	ANDRADE (2021), BRASIL (1984), FERREIRA (2014), LOURO (1997), MACHADO (2022), SANCHES (2021), SILVA (2022), SCAVONE (2022), SCOTT (1989), TRINDADE (2021).	Planejamento familiar, gênero e saúde, representações sociais, maternidade.
AZEVEDO (2022)	Liderança de Mulheres no Espaço Religioso: Interlocução da Organização Mensageiras do Rei.	BEAUVOIR (1980), BUTLER (2016), CHANTLER (2015), DAVIS (2016), FLEURY (2013), GIBELLINI (1998), RODRIGUES (2015), SAFFIOTI (2015), SCOTT (1995), SILVA (2020), SINA (2005), TONANI (2011).	Feminismo, liderança feminina, identidade de gênero.
FREITAS (2022)	Percurso das mulheres cotistas transexuais na pós-graduação stricto sensu da UNEB.	ASSIS (2022), BEAUVOIR (2006), BUTLER (2016), CISNE (2015), DELPHY (2009), HIRATA (2015), LIMA (2019), NEDEL (2020), SCOTT (1995), SILVA (2021).	Interseccionalidade, transexualidade, políticas de cotas, identidade de gênero.
MARQUES (2022)	Interseccionalidade nas narrativas femininas: o legado existencial das idosas negras.	CARNEIRO (2011), CRENSHAW (2002), CUNHA (2022), DAVIS (2016), HOOKS (2021), RODRIGUES (1993), SAFFIOTI (2015).	Interseccionalidade, racismo, sexismo, violência de gênero.
COELHO (2021)	Mulheres empreendedoras sociais numa feira livre do recôncavo baiano: uma proposta interventiva.	ARAÚJO (2015), BERTH (2020), DAVIS (2016), HIRATA (2021), HOLANDA (1994), MILES (1989), MINAYO (2013), PANTOJA (2021), QUANDO (2021), SCOTT (1996), SOUZA (2009).	Empoderamento, empreendedorismo social, identidade de gênero.
MESSIAS (2021)	Invisibilidade da violência contra mulheres na bacia do Paramirim e território do sisal baiano.	BARUFALDI (2017), BEAUVOIR (2009), BITTAR (2021), BOA SORTE (2015), BOURDIEU (2007), CORTES (2017), CRUZ (2021), ENGEL (2008), HOLANDA (2021), LOURO (1997), MACHADO (2021), MOURA (1997), MOURÃO (2014), OLIVEIRA (2014), SANTOS (2021), SCOTT (1989), SIEGFRIED (2021), SOUZA (2014).	Violência de gênero, saúde pública, intervenção educativa e social.

ALENCAR (2021)	Organização comunitária feminina em um curtime da região sisaleira: proposições educativas, socioambientais e culturais.	ALVES (2021), ARAÚJO (2017), BEAUVOIR (2009), BRITO (1993), BUTTO (2014), PEREIRA (2009), CISNE (2012), ENCANTADAS (2020), FARIA (2014), FIRMO (2016), LOURO (1997), OLIVEIRA (2012), SAFFIOTI (2004), SCOTT (1989).	Empoderamento feminino, sustentabilidade, preservação cultural, educação socioambiental.

Tabela elaborada pela autora (2024.2)

Tabela 2. Explorando Perspectivas: As autoras mais utilizadas

Autoras mais utilizadas	Objeto de estudo	Tccs em que foram utilizadas
SCOTT (1989, 1995, 1996)	Gênero como uma categoria analítica.	JUSUS (2023), AZEVEDO (2022), FREITAS (2022), COELHO (2021), MESSIAS (2021), ALENCAR (2021).
BEAUVOIR (1980, 2006, 2009)	Construção social do gênero.	AZEVEDO (2022), FREITAS (2022), ALENCAR (2021).
LOURO (1997)	Gênero e educação a partir de uma perspectiva pós-estruturalista.	JUSUS (2023),, MESSIAS (2021), ALENCAR (2021).
SAFFIOTI (2004, 2015)	Gênero, patriarcado e violência.	AZEVEDO (2022), MARQUES (2022), ALENCAR (2021).
DAVIS (2016)	Interseccionalidade.	AZEVEDO (2022), MARQUES (2022), COELHO (2021).

Tabela elaborada pela autora (2024.2)

A análise dos sete Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) revela tanto semelhanças quanto diferenças nas abordagens das questões de gênero, com um foco comum em cinco autores principais: Scott (1989, 1995, 1996), Beauvoir (1980, 2006, 2009), Louro (1997), Saffioti (2004, 2015) e Davis (2016). Essas autoras são amplamente adotadas, o que demonstra a relevância de suas contribuições teóricas para a compreensão das dinâmicas de gênero.

Uma semelhança significativa entre os TCCs é a adoção da perspectiva interseccional, fortemente influenciada pelas obras de Davis (2016) e Saffioti (2004, 2015), que exploram as interseções entre gênero, raça e outras formas de opressão. Scott (1989, 1995, 1996) e Beauvoir (1980, 2006, 2009) também são frequentemente referenciadas, com Scott

(1989, 1995, 1996) introduzindo o gênero como uma categoria de análise histórica e Beauvoir (1980, 2006, 2009) discutindo a construção social do gênero, ambas fundamentais para o entendimento das relações de gênero.

Por outro lado, as diferenças entre os trabalhos emergem na aplicação desses conceitos. Enquanto alguns TCCs priorizam a análise das construções sociais do gênero, inspirados por Beauvoir (1980, 2006, 2009) e Louro (1997) outros focam mais na interseccionalidade e nas desigualdades estruturais, influenciados por Davis (2016) e Saffioti (2004, 2015). Essa diversidade de abordagens reflete a diversidade teórica do programa, no qual as mesmas autoras são utilizadas de maneiras distintas para explorar diferentes facetas das questões de gênero.

Essas análises ressaltam a importância das referências teóricas selecionadas, evidenciando um compromisso com abordagens críticas que enriquecem o campo dos estudos de gênero e oferecem uma base sólida para futuras pesquisas.

Considerações finais

Este estudo reflete a importância da análise do mapeamento de referências na perspectiva de gênero nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social (PPGIES) localizado no Território do Sisal. O Trabalho permitiu identificar as autoras mais utilizadas e os conceitos centrais trazidos por eles, alcançando o objetivo e respondendo a questão de estudo. Este mapeamento revelou uma diversidade de abordagens teóricas que enriquecem as discussões sobre gênero, educação e intervenção social no contexto acadêmico.

Os resultados mostram que autores como Scott (1989, 1995, 1996), Beauvoir (1980, 2006, 2009), Louro (1997), Saffioti (2004, 2015) e Davis (2016). são amplamente referenciados, destacando a relevância de suas contribuições para a compreensão das dinâmicas de gênero. A presença significativa desses autores nos TCCs indica um comprometimento com uma análise crítica e interseccional das questões de gênero, abordando temas como a construção social do gênero, interseccionalidade, violência de gênero e educação. Esse escopo teórico robusto é fundamental para a formação de profissionais capacitados a lidar com as múltiplas dimensões das desigualdades sociais.

A análise realizada revela as contribuições centrais das autoras

mais utilizadas e destaca a importância de um diálogo contínuo entre teoria e prática. Este estudo não só oferece uma visão aprofundada sobre as principais abordagens teóricas em gênero, mas também sublinha a necessidade de aplicar esses conhecimentos nas práticas educativas e sociais. A diversidade teórica encontrada reforça a complexidade das questões de gênero, sugerindo que uma abordagem integrada e reflexiva é crucial para promover uma educação mais inclusiva e equitativa. Com base nos achados, este estudo fornece uma base consistente para futuras investigações e intervenções que visem enfrentar desafios contemporâneos e fomentar mudanças significativas no campo da educação e da sociedade.

Referências

ALENCAR, Carla Giselle P. M. DE. Organização Comunitária Feminina em Um Curtume da Região Sisaleira: **Proposições Educativas, Socioambientais e Culturais**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional) – Universidade do Estado da Bahia, Serrinha, 2021. Disponível em: <<http://www.mpies.uneb.br/wp-content/uploads/2022/04/DISSERTACAO-CARLA.pdf>> acesso em: 27/07/2024

AZEVEDO, Rafaela de C. Liderança de Mulheres no Espaço Religioso: **Interlocução da Organização Mensageiras do Rei**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2022. Disponível em: <<https://www.mpies.uneb.br/wp-content/uploads/2024/04/TCC-RAFAELA-DE-CARVALHO-AZEVEDO.pdf>> acesso em: 27/07/2024

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1949.

COELHO, Mariana A. A. Mulheres Empreendedoras Sociais Numa Feira Livre do Recôncavo Baiano: **Uma Proposta Interventiva**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional) – Universidade do Estado da Bahia, Serrinha, 2021. Disponível em: <<http://www.mpies.uneb.br/wp-content/uploads/2022/04/DISSERTACAO-MARIANA.pdf>> acesso em: 27/07/2024

CRENSHAW, Kimberlé. **A interseccionalidade em debate**. Tradução de Juliana Gomes de Almeida. Salvador: Editora Dandara, 2020.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, raça e classe** [recurso eletrônico]. Tradução Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JESUS, Lidia Maria A. B. de. **Planejamento Familiar de Trabalhadoras da Educação Pública Mestrandas no Território do Sisal**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional) – Universidade do Estado da Bahia, Serrinha, 2023. Disponível em: <<https://www.mpies.uneb.br/wp-content/uploads/2023/09/Dissertacao-LIDIA-MARIA-SANTANA-BISPO-DE-JESUS.pdf>> acesso em: 27/07/2024

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e Educação: Perspectivas Pós-Estruturalistas**. São Paulo: Cortez, 1997.

MARQUES, Elisângela C. B. de B. Interseccionalidade nas Narrativas Femininas: **O Legado Existencial das Idosas Negras**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional) – Universidade do Estado da Bahia, Serrinha, 2022. Disponível em: <<http://www.mpies.uneb.br/wp-content/uploads/2023/04/Dissertacao-ELISANGELA-CARVALHO-BARBOSA-DE-BRITO-MARQUES.pdf>> acesso em: 27/07/2024

MESSIAS, Joice Mara A. **Invisibilidade da Violência Contra Mulheres na Bacia do Paramirim e Território do Sisal Baiano**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional) – Universidade do Estado da Bahia, Serrinha, 2021. Disponível em: <<http://www.mpies.uneb.br/wp-content/uploads/2022/04/DISSERTACAO-JOICE-MARA-AMORIM-MESSIAS-2.pdf>> acesso em: 27/07/2024

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

SAFFIOTI, Heleieth. **O Feminismo e a Sociedade**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

SCOTT, Joan. **Gênero e a Política da História**. Nova York: Columbia University Press, 1986.

VALENTINE, Paula S. DE F. **Percursos das Mulheres Cotistas Transsexuais na Pósgraduação Stricto Sensu da UNEB**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional) – Universidade do Estado da Bahia, Serrinha, 2022. Disponível em: <<https://www.mpies.uneb.br/wp-content/uploads/2024/04/Dissertacao-PAULA-VALENTINE-SOARES-DE-FREITAS.pdf>> acesso em: 27/07/2024.

UM ESTUDO SOBRE CONSELHO ESCOLAR NA BAHIA DE 2000 A 2020: CONTRIBUIÇÕES E LACUNAS DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Gabriely Correia Santiago

Universidade Estadual de Feira de Santana

Elizabeth Pereira Barbosa

Universidade Estadual de Feira de Santana

Introdução

No Brasil, a ênfase na democratização da gestão fica em evidência no ordenamento jurídico a partir da Constituição Federal de 1988, Brasil (1988) embora sua regulamentação possibilite uma multiplicidade de interpretações a depender do recorte geográfico estudado e dos agentes envolvidos. Desde o processo de redemocratização do país, a sociedade buscou reivindicar seus direitos em todos os aspectos, período que sinalizou novos rumos para a educação brasileira. Na década de 1990, a educação brasileira é marcada por grandes formulações de propostas que envolvem a gestão no que concerne a sua organização, com destaque para os temas da universalização, descentralização e participação. Nesse contexto, observa-se a implementação dos Conselhos Escolares como mecanismo de luta pela participação na organização da escola e garantia do direito à educação (SOUZA, 2006).

No campo da gestão a maior demanda era assegurar a participação nas decisões no espaço escolar. Foi nesse cenário que o Conselho Escolar se tornou um dos elementos indispensáveis, e com o aporte do ordenamento jurídico, houve maior respaldo na implementação dos Conselhos. Quando a Constituição Federal de 1988, estabelece a gestão democrática como princípio, Brasil (1988) há uma ênfase no debate em torno da temática dando visibilidade ao processo de implementação na educação básica. Este debate ganha força nas normas jurídicas seguintes, Lei de Diretrizes e Bases da educação básica, nº 9394/1996 Brasil (1996) e do Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001 Brasil (2001).

Segundo Soares e Vasconcelos (2021), o sentido dado aos Conselhos foi construído historicamente, eles sempre se situam na interface entre

Estado e a Sociedade Civil. Muitas vezes foram utilizados na defesa dos interesses das elites, tutelando a sociedade. Nos tempos atuais, os Conselhos, como espaço de interesses e conflitos, buscam a cogestão das políticas públicas, se constituindo em canais de participação popular na realização do bem público. Contudo, este trabalho tem como objetivo mapear e analisar a produção do conhecimento já acumulado na Bahia, sobre o Conselho Escolar. O foco principal de interesse são as pesquisas já concluídas com o enfoque de compreender os principais direcionamentos, finalidades e atribuições das políticas educacionais.

Romanowski e Ens (2006) argumentam que as pesquisas realizadas nessa dimensão são importantes para a evolução no contexto da produção do conhecimento, pois contemplam “a integração e a configuração emergentes, as diferentes perspectivas investigadas, estudos recorrentes, lacunas e as contradições”. Em síntese, pode-se dizer que os estudos que seguem essa dimensão procuram fazer um balanço do material que já foi produzido sobre uma determinada temática. Este estudo é norteado pela questão: o que diz a produção acadêmica dos Programas de pós-graduação em educação da Bahia, no período de 2000 a 2020, sobre o Conselho Escolar? Tem como objetivo mapear e analisar a produção do conhecimento na Bahia, sobre Conselho Escolar, no Banco de Teses e Dissertações da Capes, no período de 2000-2020. Trata-se de um esforço no sentido de compreender as concepções de gestão democrática e Conselho Escolar apresentadas nas produções analisadas.

Referencial teórico

A participação é parte intrínseca da gestão democrática, uma vez que participar é se envolver, tomar parte e estar presente democratizando a própria democracia. Todavia, a participação política só se fundamenta quando o povo se constitui como corpo político ativo, uma vez que, os cidadãos querem mais do que serem executores de políticas, querem ser ouvidos e ter presença em arenas públicas de elaboração e nos momentos de tomadas de decisão (Cury, 2002). Nessa perspectiva, o direito à participação seria o resultado de uma luta que se estendeu por muito tempo e que é produto da vida numa sociedade que está em constantes disputas.

A participação política, de que todo ser humano tem necessidade, e que por isso, é um direito e dever de todos, de acordo com Riscal e Gandini (2010) é aquela voltada para a consecução do bem comum. Ainda em consonância, com os autores supracitados, o terreno em que esta

concepção de participação foi gerada é a concepção de bem comum que articula a vontade geral do povo para com a constituição de uma sociedade política justa.

Abranches (2006) afirma que o Conselho Escolar pode ser entendido como uma instância de decisões coletivas, objetivando o combate ao individualismo e facilitando uma ampla participação dos sujeitos. Ela afirma, ainda, que quando o Conselho é constituído por todos os indivíduos da comunidade escolar, ele pode modificar progressivamente o caráter da gestão da escola e da educação, pois deve interferir de forma positiva na qualidade do serviço oferecido pela instituição. Ademais, se constituirá como porta de entrada para se pensar a construção de uma cidadania política, a qual ultrapassa os poderes outorgados por uma democracia representativa e segue no caminho de uma participativa.

Os Conselhos são fruto de uma longa construção histórica completamente ligado à constituição da democracia e participação política. Segundo Soares e Vasconcelos (2021), o sentido dado aos Conselhos foi construído historicamente, eles sempre se situam na interface entre Estado e a Sociedade Civil. Muitas vezes foram utilizados na defesa dos interesses das elites, tutelando a sociedade. Nos tempos atuais, os Conselhos, como espaço de interesses e conflitos, buscam a cogestão das políticas públicas, se constituindo em canais de participação popular na realização do bem público.

Nessa perspectiva, o Conselho Escolar é entendido como importante ferramenta para a consolidação de uma escola democrática, voltada para a construção de cidadãos efetivamente críticos, participantes tanto no universo escolar como na própria sociedade. Fernandes e Ramos (2010), defende que o Conselho é ferramenta da gestão escolar fundamentada na perspectiva da democratização das relações de poder no interior da escola, e, conseqüentemente fora dela, com a participação real e substantiva de toda comunidade escolar na tomada de decisões referentes à educação.

Embora a ideia de participação da comunidade na escola exista desde a década de 1920 no Brasil, os Conselhos Escolares podem ser considerados uma inovação em termos de políticas públicas, constituindo-se em espaços de conflitos, contradições e negociações. Desse modo, toda legislação que existe hoje e fundamenta o Conselho Escolar é fruto da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB 9394/96- e do Plano Nacional de Educação ordenamentos jurídicos que carregam bandeiras de lutas históricas.

De acordo com Soares e Vasconcelos (2021), a natureza e a organização dos Conselhos Escolares devem ser destacadas pelo diálogo e a busca pela garantia do direito à educação. O sentido de participação dos conselheiros escolares visa à valorização da dignidade humana com base na construção de uma sociedade democrática. Em conformidade com Luiz (2021), o Conselho Escolar é um colegiado da escola que possibilita a partilha de poder e a participação dos diferentes agentes escolares nas deliberações escolares, cujo intuito é respeitar as diferentes visões de mundo e tomar decisões coletivas em prol da qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes. Este colegiado visa a democracia participativa, em uma educação pensada de forma horizontal, com perspectivas de corresponsabilizar o compromisso de todos os agentes da escola.

Segundo Aguiar (2021) é possível perceber que o exercício da função pedagógica do Conselho se dá quando mobiliza e cria possibilidades para que as comunidades escolar e local reflitam sobre questões pedagógicas, fazendo com que cada um se sinta efetivamente partícipe dos processos educativos na escola. Na medida em que cada segmento assume uma atitude de corresponsabilidade com esses processos, a educação passa a ser assumida conscientemente por todos. Assim, existem muitas funções para o Conselho Escolar e tais funções devem compor parceria com todas as atividades que se desenvolvem na escola para que o processo seja de fato participativo e democrático.

Nesse sentido, as ações do Conselho Escolar devem ter como foco a melhoria da qualidade da educação pública. Ressalta-se que as narrativas e/ou as ações sobre a qualidade na educação, devem centrar-se na garantia do direito de aprender, a valorização profissional, a ampliação dos tempos de aprendizagem, a gestão democrática e a infraestrutura necessária às necessidades educativas. Em conformidade com os autores supracitados, a escola de qualidade é aquela que contribui com a formação dos estudantes nos aspectos culturais, sociais, econômicos, políticos e éticos. Nesse sentido, o ensino de qualidade está intimamente ligado à formação do estudante como sujeito do mundo. Logo, a qualidade deve ser fruto da construção coletiva e consciente dos que pensam e, conseqüentemente, fazem a educação pública brasileira.

Aspectos metodológicos

Para a realização do presente estudo foi escolhido como base, o repositório da CAPES, Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação

de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, o levantamento bibliográfico realizado no catálogo da CAPES, o descritor utilizado foi “Conselho Escolar”; com recorte temporal: 2000 a 2020; e com delimitação geográfica os Programas de Pós-graduação da Bahia. Ao finalizar o levantamento foram encontrados seis Dissertações de mestrado (quatro da Universidade Federal da Bahia- UFBA, e duas da Universidade Estadual da Bahia - UNEB).

Após esse levantamento bibliográfico foi feita uma pesquisa, para acesso dos trabalhos na íntegra, tanto na Base de Dados da CAPES como das referidas Instituições e foram localizados apenas três trabalhos, para downloads e leitura na íntegra. Por conseguinte, foi realizada a leitura atenta e minuciosa dos resumos desses três trabalhos, e ficou evidente que nem todos estavam de acordo com o objetivo proposto na pesquisa. Para Ferreira (2002) é fundamental ter clareza de critérios de exclusão e inclusão na seleção das produções a serem analisadas. Assim, como critério de inclusão e exclusão foi estabelecido que o descritor “Conselho Escolar” aparecesse no título, palavras-chaves, ou no resumo de forma explícita.

A aplicação dos critérios de inclusão buscou identificar os trabalhos que fizessem referências ao tema Conselho Escolar, de modo que a leitura dos resumos trouxesse tal referência categoricamente, todavia, com a ausência de alguns trabalhos na base de dados, e, conseqüentemente, a impossibilidade de leitura desses resumos, três trabalhos foram excluídos. Para isso, foram incluídos novos critérios de inclusão e exclusão, para ser incluída a obra deveria trazer discussões da constituição da identidade política, bem como, abordar as características de convivências para formas de participação efetiva no Conselho Escolar.

Nessa perspectiva foi selecionada uma dissertação pertencente a Universidade Federal da Bahia (UFBA), que atendia de certa maneira as questões elencadas. Por conseguinte, foi feita a leitura completa da dissertação, e, desenvolvida as análises para o alcance dos objetivos propostos para este trabalho.

Resultados e discussões

Com o levantamento da produção acadêmica no Banco de Teses e Dissertações da Capes, no período de 2000 a 2020, foram localizadas apenas dissertações dos programas de pós-graduação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Assim, foram localizadas seis produções (dissertações) condizentes com o descritor “conselho escolar” no recorte temporal de 20 anos (2000-2020), sendo quatro (4) dissertações pertencentes a UFBA e duas (2) a UNEB. Este fato indica que são poucas as produções encontradas sobre Conselho Escolar nos programas de mestrado das universidades baianas. Vale salientar que alguns programas foram instituídos muito recente, só depois de 2010, como é o caso da UEFS e UESC, por exemplo. Porém, não se trata de uma justificativa, pois o recorte temporal está contido dentro do período que envolveu esta pesquisa.

Os trabalhos analisados trazem em comum discussões acerca da prática de implementação das políticas educacionais, levando em consideração o fato dessa prática ser concretizada “via força de lei”, mas infelizmente não apresenta um debate para a construção da consciência crítica de tal processo. As discussões revelam ainda que a compreensão acerca da participação parece ser difusa e que tal conceito tem sido mal compreendido em sua complexidade e, muitas vezes, banalizado nas práticas da gestão escolar. Todavia, o cenário de participação social nos espaços públicos ao longo da história revela que tal processo de construção democrática, justamente por seu caráter político, é tenso, imbuído de conflitos e contradições (CURY, 2002).

Ficou evidente que as pesquisas sobre o Conselho Escolar, de duas décadas para cá, não têm sido um exercício comum na produção acadêmica dos programas de pós-graduação do estado da Bahia. Mesmo com uma legislação que regulamenta a obrigatoriedade do órgão colegiado desde 1996, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e ainda assim, essa é uma temática silenciada na literatura, e consequentemente no chão da escola. Conforme mostra os resultados da pesquisa, as produções encontradas são dos anos de 2008, 2011 e 2012, tendo um enorme vazio de 2013 até 2020, com isso é suscetível pensar, as razões pelas quais se produziu tão pouco sobre o Conselho Escolar nesse período.

Os trabalhos analisados tematizam, em síntese, a participação efetiva do Conselho Escolar e seus membros no processo de implementação de políticas públicas, resolução de conflitos e práticas culturais no âmbito escolar, indicadores que buscam, intrinsecamente, a qualidade da educação. No entanto, os resultados apontam, falta de um sentimento de pertença na participação do Conselho, por meio dos Conselheiros; compreensão difusa acerca do conceito e da participação, em si; e que, as relações via Conselho ainda não é efetividade em sua plenitude como instrumento democratizante.

Considerações finais

Através do processo de análise de dados, foi possível compreender o que diz a produção acadêmica nos programas de pós-graduação, de 2000 até 2020 da Bahia, sobre Conselho Escolar. Nesse sentido, a produção do conhecimento, aponta para o silenciamento e a escassez na literatura sobre a temática conselho escolar e participação. As dissertações analisadas embasam-se estudos qualitativos sempre dando voz aos sujeitos através de entrevistas em escolas com os membros do Conselho Escolar. Além disso, fazem análises documentais dos textos legislativos do âmbito educacional, bem como, dos documentos legais obrigatórios à escola.

Assim, concluiu-se, que os princípios da participação na gestão da escola pública, via Conselho Escolar, promovem, mas não garantem um espaço de democratização, pois a promoção de práticas democráticas e participativas implica no modo como os sujeitos conduzem os processos. Destarte, ficou evidente, que, infelizmente a participação dos Conselheiros, tem se configurado como algo burocrático e formal, desperdiçando seu potencial de atuação, o que pode significar o desconhecimento das atribuições e do significado político do papel do Conselho Escolar. Contudo, os trabalhos analisados apontam para um campo que precisa de avanço, pois percorrem um espaço de permanência, sobretudo, no cumprimento do texto da lei para a garantia de uma educação pública de qualidade para todos.

Referências

ABRANCHES, Mônica. **Colegiado escolar**: espaço de participação da comunidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

AGUIAR, Cefisa Maria Sabino. **AS FUNÇÕES DO CONSELHO ESCOLAR**. CONSELHO ESCOLAR, 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília, Senado Federal. 1988.

BRASIL. **LDB : Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996, Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Plano Nacional de Educação- Lei nº10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação.-PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF,10 jan. 2001.Seção 1, p.1.

BRASIL.Plano Nacional de Educação- Lei nº 13.005 de 2014. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>Acessoem: 20 de junho de 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios.

Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 18, n. 2, 2002.

Escola constituída com participação: Conselho Escolar/ organizadora: Maria Cecília Luiz. –Documento eletrônico- São Carlos: SEaD- UFSCar, 2021.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas Estado da Arte**. Educação e Sociedade, [S. l.], 2002.

FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan; RAMOS, Géssica Priscila. **Conselho Escolar, participação e qualidade da educação no âmbito da gestão democrática** Revista Eletrônica de Educação, v. 4, n. 2, p. 210-224, 2010.

RISCAL, Sandra Aparecida; GANDINI, Raquel Pereira Chainho. Notas sobre o conceito de participação política e sua articulação com a concepção de gestão democrática. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 4, n. 2, p. 50-69, 2010.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. Diálogo educacional. Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão de literatura. Sociologias. Porto Alegre, ano 8,n. 16, jul/dez, p. 20-45, 2006.

SOARES, Swamy de Paula Lima; VASCONCELOS, Francisco Herbert Lima. Constituição, Organização e Funcionamento dos Conselhos escolares. In: LUIZ, Maria Cecília (ed.). **Escola constituída com participação:: conselho escolar**. São Carlos: SEaD- UFSCar, 2021. cap. A Constituição dos Conselhos Escolares, p. 31-51

UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO PÚBLICA NA BAHIA: UMA ANÁLISE DAS TESES E DISSERTAÇÕES DE 2000 A 2010

Naiana Carvalho Gonçalves

Elizabete Pereira Barbosa

UEFS, CEDE, DEDU

Introdução

A publicização da educação é um fenômeno que tem gerado intensos debates no campo das políticas públicas, especialmente no contexto baiano. Compreender como as políticas educacionais têm sido abordadas nos programas de pós-graduação em educação é fundamental para identificar as tendências, lacunas e desafios que permeiam a produção acadêmica sobre o tema. Este estudo se propõe a mapear e analisar as teses e dissertações produzidas entre 2000 e 2010 nos programas de pós-graduação em educação das universidades baianas, com foco na publicização da educação na Bahia.

A escolha do período de 2000 a 2010 se justifica pela relevância das transformações políticas e sociais que marcaram a década, influenciando diretamente as políticas educacionais. A delimitação geográfica no estado da Bahia permite uma análise mais aprofundada e contextualizada, possibilitando a identificação de especificidades locais na produção acadêmica.

Este trabalho busca responder à seguinte questão norteadora: O que revela a produção acadêmica dos programas de pós-graduação da Bahia, entre 2000 e 2010, sobre o processo de publicização da educação? Para tanto, optou-se por uma abordagem qualitativa, utilizando a análise documental das produções acadêmicas disponíveis no “Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)”. Foram estabelecidos critérios específicos de inclusão, como o recorte temporal e geográfico, e a ênfase em produções que tratam da publicização da educação na Bahia.

A análise dessas produções permite identificar as principais características, recorrências e lacunas nos estudos sobre políticas

educacionais, contribuindo para o desenvolvimento de futuras pesquisas e para a elaboração de políticas educacionais mais eficazes.

Referencial teórico

Para fazer um estudo sobre o que já foi produzido nos programas de pós-graduação na Bahia sobre a publicização da educação é importante ressaltar Santos (2003, p.23), mencionando Bernstein (1996), ressaltando o papel que a educação detém na mudança da ordem social e no combate às iniquidades e destaca que:

O primeiro deles se refere ao desenvolvimento pessoal, a formação dos sujeitos e opera no nível individual. O segundo, que opera no nível social, diz respeito ao direito de ser incluído, que é diferente de ser absorvido, pois inclui a ideia de autonomia. O terceiro, que opera no nível político, é o direito a participação, que inclui a possibilidade de participar na construção, manutenção ou mudança da ordem social (SANTOS,2003,p.23).

Defronte ao que foi citado pelo autor é bastante significativo realizar pesquisas que investiguem e explorem as políticas de educação, apurando, principalmente, como se deu às suas implementações e quais foram suas implicações na vida da população.

Além disso, para MAINARDES(2006) o pesquisador precisa interrogar as teorias e ser capaz de reconhecer possíveis fragilidades e lacunas do referencial teórico adotado. Para fazer a análise das teses e dissertações é preciso considerar a necessidade de articular a política investigada com os contextos mais amplos, sejam no cenário nacional ou regional, tanto do ponto de vista histórico e social quanto político e econômico.

Atualmente, percebe-se que temas voltados para a educação pública têm sido uma preocupação permanente nas teses e dissertações no Brasil, como afirma André (2006). Nos estudos analisados sobre a Bahia, não tem sido diferente, nos últimos anos, a pesquisa em educação tem demonstrado um expressivo crescimento quantitativo.

Mediante este referido crescimento, é de fundamental importância mapear o conhecimento produzido, buscando evidenciar os temas investigados e destacando suas respectivas abordagens metodológicas. Para Soares e Maciel (2000) os estudos de revisão são importantes no progresso científico, a fim de fazer um levantamento periodicamente do conjunto dos resultados já alcançados. Além disso, apontar as lacunas no campo e possibilitar novas investigações e descobertas científicas é um dos maiores

legados das pesquisas do tipo estudos de revisão.

Vosgerau e Romanowski (2014), enfatizam que os estudos de revisão permitem uma melhor compreensão do movimento da área, incluindo a análise dos percursos teóricos metodológicos percorridos, movimento que envolve a análise crítica indicando tendências, recorrências e lacunas.

Nesse sentido, é imprescindível o conhecimento sobre as políticas públicas e as políticas educacionais. Para tanto, os estudos de revisão, sobretudo os estudos do tipo Estado da Arte são aliados nessa compreensão do movimento no campo e na difusão do conhecimento produzido. Segundo Romanowski e Ens (2006, p. 38):

O interesse por pesquisas que abordam “estado da arte” deriva da abrangência desses estudos para apontar caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros. A realização desses balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais.

Destarte, fundamentada no estado da arte, esta pesquisa versa no campo das políticas educacionais considerando as intensas transformações da sociedade, assumindo um papel crucial para novos caminhos a serem percorridos para que haja compreensão dos desafios existentes que impedem a concretização da garantia de uma educação pública de qualidade para todos.

Ana Maria Silva Teixeira (2010), em sua dissertação “Regime de Colaboração: Ideologia das Práticas de Parceria na Bahia”, examina o crescente fenômeno da descentralização educacional, que se alinha com a lógica neoliberal e o mercado. Segundo Teixeira, a educação, em vez de ser considerada um direito social, passa a ser vista como um bem similar ao mercado, onde o investimento se concentra na formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, refletindo uma ideologia que favorece a não intervenção do Estado na economia.

José Albertino Carvalho Lordêlo (2003), em sua tese “Publicização da Gestão Escolar na Bahia: Descentralização ou Desresponsabilização do Estado?”, aborda a descentralização da educação na Bahia e seus desafios dentro de um projeto mais amplo de reforma do Estado. Lordêlo destaca que a publicização e a descentralização, longe de promoverem uma melhoria no ensino, têm contribuído para um tratamento inadequado das escolas, refletido na baixa remuneração dos professores e na qualidade deficiente da educação oferecida.

Marcela Mary José da Silva (2007), na dissertação “Educar para

Vencer ou Educar para Vencidos? A Mão Visível do Banco Mundial na Educação da Bahia”, contextualiza a reforma educacional baiana e a influência do Banco Mundial na descentralização e modernização educacional, começando no final da década de 1960 e início da década de 1970. Silva aponta que a descentralização, promovida como um caminho para o desenvolvimento, levou à invasão do mercado no espaço público, moldando a educação de acordo com interesses econômicos.

Elisiana Rodrigues Oliveira Barbosa (2007), em “Espaço, Política Educacional e Desenvolvimento: Um Estudo a partir das Diretorias Regionais de Educação do Estado da Bahia”, analisa as dificuldades de oferecer um ensino público e de qualidade, com ênfase na evasão escolar. A autora atribui tais problemas à negligência contínua dos governos em relação às suas responsabilidades educacionais, exacerbando a crise no sistema educacional.

Adriana dos Santos Marmori Lima (2009), em “Programa TOPA/ UNEB: Formação de Alfabetizadores e Perspectiva para a Inclusão Sócio-Digital para Jovens Adultos da Bahia”, analisa as taxas de analfabetismo na Bahia e critica a discrepância entre o avanço econômico e a realidade educacional. A autora argumenta que, em um estado onde o capitalismo domina, a oferta de uma educação pública de qualidade parece cada vez mais incompatível com as necessidades e expectativas da população baiana.

A análise dessas produções acadêmicas revela um panorama complexo e desafiador para a publicização da educação na Bahia. Ao explorar as contribuições e críticas apresentadas pelos autores, este trabalho busca fornecer uma visão abrangente das questões e das lacunas que persistem no campo das políticas educacionais, visando contribuir para o desenvolvimento de soluções mais eficazes e equitativas.

Aspectos metodológicos

A metodologia empregada para a realização da presente pesquisa ampara-se nos estudos de revisão que segundo Ferreira

sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade. (2002, p. 259)

O presente estudo adotou uma abordagem qualitativa, centrada na análise documental das produções acadêmicas disponíveis no Catálogo

de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para garantir a consistência e a relevância dos dados coletados, foram estabelecidos critérios rigorosos de inclusão. Esses critérios definiram que o período de publicação dos trabalhos deveria ser entre 2000 e 2010, com um recorte geográfico específico para as universidades localizadas no estado da Bahia. O foco temático estava voltado para produções que abordassem a publicização da educação na Bahia.

A coleta de dados iniciou-se com uma busca no repositório da CAPES utilizando palavras-chave relacionadas ao tema, como “política educacional” e “políticas educacionais na Bahia”. A busca inicial resultou em cento e cinquenta e oito (158) dissertações e sessenta e cinco (65) teses. Contudo, após uma leitura atenta e minuciosa dos resumos, foi necessário definir critérios específicos de inclusão e exclusão. Após essa busca, foram lidos os resumos das dissertações e teses para avaliar sua relevância para o tema do estudo. Os trabalhos que se mostraram mais pertinentes foram selecionados para uma análise mais aprofundada, resultando na leitura completa de 5 trabalhos.

Em seguida, foram elaboradas fichas identificando os principais elementos dos textos, características dos estudos, classificação dos autores, temas discutidos, localização geográfica e contexto histórico. Realizou-se a leitura completa de cada produção selecionada, garantindo uma interpretação minuciosa dos dados.

Resultados e discussões

O mapeamento das produções acadêmicas dos programas de pós-graduação em educação das universidades baianas, focando na publicização da educação na Bahia entre 2000 e 2010, permitiu uma compreensão detalhada da estrutura e das características principais dessas produções. A pesquisa revelou um crescimento expressivo das investigações voltadas para a educação pública, em consonância com a preocupação constante nas teses e dissertações brasileiras, conforme afirmado por André (2006).

É de fundamental importância mapear o conhecimento produzido, destacando os temas investigados e suas abordagens metodológicas. Thomas (2007) ressalta a necessidade de evidenciar procedimentos, análises e aportes teórico-metodológicos que possam ser replicados ou evitados. O presente estudo não apenas identifica essas características, mas também

aponta lacunas no campo, estimulando a produção de novas pesquisas.

Os dados coletados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes indicam que os pesquisadores têm se concentrado em estudar a qualidade e o direito à educação, além do papel dos órgãos públicos na efetivação desses direitos. A quantidade de trabalhos varia entre as instituições, refletindo a data de criação de seus programas de pós-graduação. Por exemplo, a Universidade Estadual de Feira de Santana, a Universidade Estadual do Sul da Bahia, a Universidade Estadual de Santa Cruz e a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia iniciaram seus programas após 2010, justificando a ausência de trabalhos no período pesquisado. Em contraste, a Universidade do Estado da Bahia e a Universidade Federal da Bahia, com programas estabelecidos antes de 2010, apresentaram resultados significativos, com 223 produções relacionadas à política educacional.

Dos duzentos e vinte e três (223) trabalhos iniciais, apenas onze (11) foram selecionados para a análise final, incluindo duas (02) teses e nove (09) dissertações, que abordavam especificamente a publicização da educação na Bahia. A maioria dos trabalhos analisados se fundamenta em abordagens qualitativas e qualitativo-quantitativas, com foco no Ensino Fundamental e nas transformações educacionais ocorridas no Brasil desde os anos 1990. Essas produções abrangem diversos temas, como desigualdade de gênero; formação docente; e políticas públicas em esporte e lazer. No entanto, há uma notável escassez de estudos focados no Ensino Médio, evidenciando uma lacuna significativa.

As análises documentais e os estudos de caso são metodologias mais comuns nas produções acadêmicas, com um foco histórico nas políticas de universalização do ensino implementadas nos anos 1990 e 2000. As referências teóricas mais citadas incluem autores como Paulo Freire, Carlos Roberto Jamil Cury e Pierre Bourdieu.

Além disso, os resultados indicam que as políticas educacionais de publicização na Bahia se concentram predominantemente no Ensino Fundamental, com poucas referências ao Ensino Médio. Dos duzentos e vinte e três (223) trabalhos encontrados, apenas quatro (04) dissertações (36% do total selecionado) mencionam brevemente o Ensino Médio, abordando-o de modo superficial e aligeirado. Essa discrepância evidencia a necessidade urgente de mais estudos direcionados ao Ensino Médio na Bahia, a fim de preencher as lacunas existentes na literatura sobre políticas educacionais específicas para essa etapa da educação básica.

A pesquisa apontou ainda que a produção acadêmica no estado da

Bahia está marcada por um contexto histórico de desigualdade e tentativas de descentralização da educação. A descentralização, apesar de promovida com o objetivo de modernizar e ampliar o acesso à educação, muitas vezes resultou em desafios adicionais devido à falta de recursos adequados para os municípios mais pobres. Além disso, a influência do neoliberalismo na política educacional é evidente, com a educação sendo cada vez mais vista sob a ótica do mercado e do capital.

Finalmente, a análise dos resumos das produções revelou uma fragilidade na apresentação das referências teóricas e do recorte temporal, indicando a necessidade de um maior rigor na elaboração dos resumos acadêmicos para facilitar a compreensão e a contextualização das pesquisas.

Considerações finais

A análise das produções acadêmicas sobre a publicização da educação na Bahia entre 2000 e 2010 revelou um panorama complexo e multifacetado. A pesquisa destacou um crescimento significativo no número de investigações voltadas para a qualidade e o direito à educação, alinhado com as preocupações nacionais em torno das políticas educacionais, conforme mencionado por André (2006). Entretanto, a análise também evidenciou algumas lacunas importantes, como a escassez de estudos focados no Ensino Médio e a necessidade de uma abordagem mais crítica em relação à universalização da educação e às políticas implementadas.

Os resultados mostraram que a produção acadêmica se concentrou predominantemente no Ensino Fundamental, refletindo uma preocupação com a implementação de políticas públicas e a descentralização da educação. As metodologias qualitativas e qualitativo-quantitativas foram as mais comuns com ênfase em abordagens históricas e análises documentais. As principais referências teóricas incluíram autores como Paulo Freire e Pierre Bourdieu, cujas obras ajudaram a moldar a compreensão das transformações educacionais ocorridas na Bahia durante o período estudado.

Apesar das contribuições significativas das dissertações e teses analisadas, foi identificada uma carência de discussões mais aprofundadas sobre a execução da legislação educacional e a manutenção de um ensino de qualidade, além de uma abordagem superficial sobre o Ensino Médio. A influência do neoliberalismo e a falta de recursos para os municípios mais pobres foram destacados como desafios persistentes, refletindo a necessidade de uma análise mais crítica sobre a publicização da educação e

o papel do Estado na Bahia.

Para futuras pesquisas é fundamental investigar com mais profundidade as políticas educacionais voltadas para o Ensino Médio e explorar as implicações da descentralização e da influência de organismos internacionais na educação. Estudos que abordem as lacunas identificadas podem contribuir para um entendimento mais abrangente e crítico das políticas educacionais na Bahia, promovendo reflexões e práticas que visem melhorar a qualidade do ensino e garantir a efetivação dos direitos educacionais previstos pela Constituição Federal. Assim, espera-se que este estudo inspire novos pesquisadores a aprofundar a análise das políticas educacionais e a buscar soluções que atendam de forma mais eficaz às necessidades da população baiana.

Referências

ANDRÉ, M. D. **A jovem pesquisa educacional brasileira** // Diálogo Educacional, v. 6, n. 19, p. 11-24, set./dez. 2006.

BARBOSA, Elisiana Rodrigues Oliveira. **Espaço, política educacional e desenvolvimento: um estudo a partir das diretorias regionais de educação do estado da Bahia** // Dissertação (Mestrado- Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade. Área de Concentração: Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável) Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2007.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas Estado da Arte**. Educação e Sociedade, [S. l.], 2002.

LIMA, Adriana dos Santos Marmori. **Programa TOPA/UNEB: formação de alfabetizadores e perspectiva para a inclusão sócio-digital dos jovens e adultos na Bahia**, 2009. Dissertação (Mestrado). Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

LORDÊLO, José Albertino Carvalho. (2003). **Publicização da gestão escolar na Bahia: Descentralização ou desresponsabilização do Estado?**. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós Graduação em Políticas e Gestão da Educação

MACEDO, E.; SOUZA, C. P.de. **A pesquisa em educação no Brasil** // *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.15, n.43, p. 166-176, jan./abr.2010

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de políticas: uma

contribuição para a análise de políticas educacionais. Campinas: **Educação & Sociedade**, 2006.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Diálogo educacional*. Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006

SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

TEIXEIRA, Ana Maria Silva. (2010). **Regime de Colaboração: ideologia das práticas de parceria na Bahia**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. **Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas**. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

CODOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Nívia Valéria Carneiro Rosas Vencimento

Universidade do Estado da Bahia

Liége Maria Queiroz Sitja

Universidade do Estado da Bahia

Introdução

Estudos apontam que nos últimos anos tem crescido o interesse sobre a docência no ensino superior (Carvalho, 2020; Cunha, 2007; Isaia e Bolzan, 2006; Janning, 2016; Nogaro e Jung, 2021; Pimenta e Anastasiou, 2003; Silva, 2013; Soares e Cunha, 2010; Suárez-díaz, 2016; Tractenberg, 2011; Zubizarreta, Pérez e Magaldi, 2017), sendo que alguns trabalhos tem apontado a solidão pedagógica como elemento constante no cotidiano dos educadores universitários.

Essa condição resulta de uma dinâmica diferenciada que se inicia no ingresso na profissão e amplia seu contorno, com o passar do tempo, dentro da própria instituição universitária. Enquanto na Educação Básica a interação entre professores é elemento obrigatório, contando ainda com uma coordenação pedagógica, nas universidades, quase por unanimidade, essa interação não é estimulada, ficando a cargo apenas dos docentes que, em iniciativas pontuais, desejem desenvolver uma ou outra experiência multidisciplinar com colegas.

Nesse cenário, a vivência colaborativa restringe-se normalmente às reuniões departamentais, grupos de pesquisa e eventos acadêmicos, cujo o foco não costuma ser a prática de ensino docente. Sem o espaço de diálogo e a reflexão junto à colegas de profissão, a docência universitária segue só, sem questionar aspectos pedagógicos e profissionais, em um percurso que não raro produz angústias e adoecimento.

Partindo desse ponto, pensar estratégias de trabalho que possam superar essa falta de oportunidade de reflexão com seus pares sobre a prática docente na universidade foi a principal motivação para desenvolvimento

da pesquisa *Codocência Universitária: Sentidos Produzidos para a Formação Docente*, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB.

O objetivo deste artigo é socializar resultados da investigação realizada na Universidade do Estado da Bahia, especificamente no campus XI, município de Serrinha, interior do Estado da Bahia. O estudo contou com a adesão de oito docentes que vivenciaram a codocência universitária no biênio 2020-2021, cujo contexto era a crise sanitária mundial instalada pelo COVID-19. O texto está estruturado em introdução; referencial teórico do termo codocência; metodologia da pesquisa; discussão dos resultados; e considerações finais.

Codocência universitária e a polissemia do termo

O termo codocência tem sido tratado pela literatura científica brasileira, predominantemente, como uma estratégia de ensino voltada para a inclusão de alunos com necessidades especiais, na qual dois docentes desenvolvem um trabalho em parceria, sendo um professor regente e o outro um intérprete de libras ou sinais, ou até um psicopedagogo (Suárez-Díaz, 2016). O presente estudo pretende contribuir para ampliar esse entendimento, na medida em que compreende a codocência como uma prática de ensino em que dois ou mais professores trabalham juntos na condução de um grupo de alunos, típicos ou atípicos, podendo ser utilizada em todos os níveis da educação, sendo aqui abordada, especificamente, no âmbito da docência universitária.

No Brasil, em fevereiro de 2023, um levantamento bibliográfico feito no banco de teses e dissertações do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e na base de produções acadêmicas do *Google Acadêmico*. evidenciou a carência de pesquisas sobre Codocência ou Ensino Colaborativo na Docência Universitária, revelando que alguns estudos têm sido feitos em países da Europa e poucos na América Latina. Nesse cenário, autores já apontam que a prática em que dois ou mais professores se unem para trabalhar em sala de aula, tendo a colaboração como princípio, existe e pode representar uma possibilidade de superação do isolamento pedagógico presente na docência universitária (Isaia e Bolzan, 2006; Suárez-Díaz, 2016; Zubizarreta, Pérez, Magaldi, 2017).

Mas, também se reconhece que a parceria entre docentes universitários não é uma prática estanque nem se exerce de forma inflexível.

Existem diferentes possibilidades para ela, o que ocasiona a polissemia do termo (Suárez-Díaz; 2016; Tractenberg, 2011), dificultando uma definição e a identificação de elementos que possam caracterizá-la. Nesse contexto, o termo codocência carece de estudos que aprofundem aspectos como: quantidade e presença, simultaneidade de docentes ou não; divisão de carga horária entre os docentes; divisão de responsabilidades; construção do planejamento; relações de poder entre os docentes e diferentes questões ainda em aberto, importantes para a compreensão do fenômeno.

Tractenberg (2011), em investigação sobre ensino colaborativo entre docentes na educação superior, listou termos usados para nomeá-lo, como *team teaching* (ensino em equipe), *interdisciplinary team teaching* (ensino interdisciplinar em equipe), *cooperative teaching* (ensino cooperativo) e *co-teaching* (co-ensino), mas também elaborou sua noção própria de ensino colaborativo, diante de conceitos ainda amplos e vagos (Tractenberg, 2011).

[...]uma modalidade de trabalho em que dois ou mais professores (ou indivíduos exercendo temporariamente funções docentes), tendo em vista objetivos de ensino-aprendizagem comuns sobre um mesmo grupo de estudantes, no contexto de um curso, disciplina ou programa educacional, atuam de maneira coordenada e interdependente no planejamento pedagógico, no desenvolvimento de recursos didáticos, na condução das atividades de ensino-aprendizagem e/ou na avaliação dessas atividades. (Tractenberg, 2011, p.149).

Do mesmo modo, um estudo realizado sobre concepções de co-ensino no Peru (Suárez-Díaz, 2016) constatou que as investigações na última década ainda têm refletido a aplicação prioritária da palavra codocência associada a uma prática mediada por dois docentes, sendo um regente da turma e um especialista na demanda específica dos discentes especiais, a exemplo da codocência entre professor regente e um professor de libras. Essa perspectiva mantém o termo aprisionado como uma estratégia de suporte para aprendizagem dos alunos envolvidos na educação inclusiva (Suárez Díaz, 2016; Philippsen, 2018; Carvalho, 2020).

Outro aspecto que evidencia a lacuna sobre o termo diz respeito a sua colocação na base de produções científicas brasileiras, acrescido da palavra “universitária”. Os resultados apontam estudos sobre formação de professores licenciados para a Educação Básica (Silva, 2013; Janning, 2016), reafirmando a vazios no contexto da docência universitária, cujas referências brasileiras mais citadas são Cunha (2007) e Silva (2013).

Por outro lado, na Espanha, uma investigação sobre codocência

apresentou resultado promissor ao distanciar-se da perspectiva inclusiva (Zubizarreta, Pérez, Magaldi, 2017) e considerar a codocência como “[...] aquellas prácticas de enseñanza cooperativa desarrollada por dos o más docentes, que favorece la generación de um marco de retroalimentación constante para el professorado implicado, al compartir su experiencia y conocimientos durante el desarrollo de las clases” (Zubizarreta, Pérez; Magaldi, 2017, p.2).

Não obstante, no contexto da pesquisa brasileira, a tese de Silva (2013) se destacou ao fazer um levantamento sobre o tema no contexto da pesquisa internacional, apresentando um compilado (Silva, 2013). Contudo, o estudo baseou-se em experiências de alunos das licenciaturas em seus processos formativos para a docência, o que não permitiria a generalização. Mas, Silva (2013) traz relevante conteúdo ao separar os termos codocência, ensino colaborativo e racionalidade colaborativa e deixar claro que a codocência é uma modalidade de ensino colaborativo, sendo este mais amplo. Em sua concepção, codocência é,

[...]a docência em parceria [...] cuja ideia de compartilhamento aparece como capital. Então, se assim entendemos, a pergunta que deve ser feita é: o que é compartilhado? Os espaços (sala de aula, ambientes de ensino, aprendizagem/ escola/universidade); os alunos (responsabilidade pelo seu aprendizado); os saberes (da profissão, do conhecimento específico, da experiência, etc); os saberes dos alunos; as emoções (clima emocional); o tempo (de planejar/ de executar/ de avaliar). (Silva, 2013, p. 266)

Essa perspectiva (Silva, 2013), embora genérica, supriu a necessidade inicial desse estudo, não restringindo a experiência à Educação Inclusiva ou ao estágio curricular das licenciaturas. E, possibilitou abertura para captação da diversidade relatada pelos oito codocentes entrevistados em suas diferentes concepções de codocência que, por força das circunstâncias, não serão profundadas neste texto.

Metodologia

A fenomenologia como base metodológica dialoga com a Teoria da Complexidade (Morin, 2010), privilegiando-se dos aspectos subjetivos e suas articulações, para romper com uma perspectiva tradicional dentro de um contexto universitário pautado na fragmentação do conhecimento e compôs o estudo na medida em que o olhar fenomenológico pode aproximar-se para leitura do paradigma emergente de ciência, que leva em conta as complexidades dos contextos. Assim, a proposta metodológica

privilegiou os aspectos subjetivos dos sujeitos participantes, tendo em vistas as riquezas advindas da experiência codocente.

A investigação desenvolveu-se no campus XI da Universidade do Estado da Bahia e contou com a adesão de oito docentes que vivenciaram a codocência no contexto pandêmico, na modalidade ensino remoto, na graduação.

A primeira fase contou com a pesquisa bibliográfica e documental sobre codocência, docência universitária e formação profissional, visando melhor compreensão dos termos utilizados.

Na segunda fase, a pesquisa de campo, coletou a experiência utilizando a técnica da entrevista fenomenológica (Ranieri e Barreira, 2010), escolhida para permitir a abertura à subjetividade dos colaboradores e seus relatos. Para garantir o anonimato os participantes foram nomeados *Codocentes A, B, C, D, E, F, G e H*.

A terceira fase, de análise e reflexão sobre os achados, baseou-se em ensinamentos teórico-metodológicos de Amadeo Giorgi (Barbosa, 2022) e Max Van Manen (Manen, 2007; Carabajo, 2008). Dividiu-se em leitura do material coletado; organização e enunciação dos achados para torna-los expressão das experiências relatadas; e identificação das categorias emergentes que respondessem aos objetivos propostos. A partir desse modelo vários retornos às experiências relatadas foram realizados até obtenção da sistematização do conteúdo ali manifestado, visando a reflexão sobre o fenômeno tal como foi vivido, para compreender as falas, as singularidades e os sentidos expressos sobre a codocência.

Os resultados foram apontados no relatório fenomenológico de conclusão do estudo.

Vivências codocentes: contribuições para a prática docente e formação profissional

De acordo com Marcelo (2009), o termo desenvolvimento profissional docente evidencia um processo coletivo e transformativo, com foco na melhoria da aprendizagem estudantil, que requer a necessidade de revisão das práticas de formação docente, priorizando as práticas reflexivas, colaborativas e investigativas. Sem esse processo, como já pontuava Tardif (2009), o professorado universitário vai continuar carecendo de um conjunto de saberes que lhes legitime a profissionalização necessária. Contudo, na ausência de tais conhecimentos, indispensáveis ao exercício

de uma prática docente transformadora, a experiência de codocência foi descrita por alguns colaboradores como uma oportunidade de reconhecer-se em construção. Essa incompletude é proposta por Freire (1996), como caminho para uma pedagogia da autonomia.

Os relatos apontaram que a vivência contribuiu para formação profissional, na medida em que mobilizou a *autorreflexão sobre a prática docente; despertou os sentidos da escuta e do olhar pedagógicos*; permitiu a *incorporação de novas técnicas e saberes*, incentivando a criatividade e inovação; e favoreceu a *implicação afetiva pedagógica*, pela criação de elos emocionais positivos com docentes e discentes.

Não raramente, no campo da docência universitária, ocorre supervalorização do conhecimento científico em detrimento da atuação no ensino. Esse posicionamento desconhece a relevância da autorreflexão como elemento formativo, indispensável também na construção de processos que envolvam aprendizagem significativa dos estudantes (Sitja, 2021). Em pensamento semelhante, Franco (2009) complementa agregando o valor da intencionalidade na prática docente que, dotada de reflexão contínua e coletiva, desagua em intencionalidade e, assim, torna-se pedagógica.

Os relatos coletados revelaram que a prática exercida em codocência se aproxima da prática pedagógica uma vez que possibilita a autorreflexão e o estabelecimento da intencionalidade pedagógica. Tais premissas dificilmente são alcançadas na prática unilateral tradicional, especialmente no ensino superior. Isto porque, os estudos acessados apontaram que professores universitários não são instruídos em conhecimentos pedagógicos, sendo este um elemento facultativo em sua formação.

Por outro lado, Freire (2004), em seus tratados sobre educação, já afirmava que a formação docente, em conjunto com a reflexão sobre a prática educativa, são elementos fundamentais para uma prática que, verdadeiramente, se apresenta como progressista e em favor da autonomia dos alunos. Logo, se a prática docente universitária é alijada da reflexão sobre seu próprio fazer, dificilmente alcançará um ensino transformador e que contribua com a criticidade dos sujeitos que propõe educar, dificultando ainda mais o avanço criativo que a contemporaneidade impõe.

Do mesmo modo, o estudo também revelou que, durante a codocência, os professores puderam experienciar um modelo de *planejamento colaborativo*, pautado na cooperação entre os pares e dotado de intenso *diálogo pedagógico*. Nesse contexto foram tocados pela experiência e tiveram suas vidas afetadas no que sentiam, no que sabiam e no que

queriam. Tudo se modificou na subjetividade dos colaboradores (Larrosa, 2011).

A partir do *planejamento colaborativo* novas técnicas e saberes foram incorporados, produzindo mudanças na dinâmica docente e no ambiente de aprendizagem universitário, considerado pouco inovador neste sentido, uma vez que, “observando as práticas vigentes, verificamos a reprodução de tendências instaladas há décadas, inspiradas numa pedagogia conservadora, vertical, magistrocêntrica e centrada na transmissão de conteúdos (Jung e Nogaro, 2021, n.p.).

Sobre o *diálogo pedagógico*, o estudo apontou ser um movimento intersubjetivo de aberturas expressivas e um canal de superação de dificuldades, com grande perspectiva formativa. De acordo com os relatos a respeito da sua estrutura, não se trata de um diálogo simples, como costuma ocorrer na formalidade dos encontros de docentes em eventos científicos ou na informalidade da sala de professores. Mas, antes, é descrito como um momento em que a experiência pedagógica transcende, provocando um fluxo intencional de conhecimento entre os envolvidos, a respeito da prática e da experiência de ensino.

Para Jung e Nogaro (2021), beber nas fontes freiriananas pode ser alternativa para fundamentar ações no campo da docência universitária que ampliem a estratégias de ensino, incentivando docentes e discentes a aprenderem de forma mais participativa. Os achados da investigação sobre codocência apontaram que a experiência possibilitou uma aprendizagem mais significativa para todos os colaboradores e colaboradoras.

Como dito, o fenômeno estudado desenvolveu-se na Universidade do Estado da Bahia, sob a normatização de Resoluções do Conselho Universitário, mas os instrumentos normativos não foram suficientes para fixar em um artigo algo que dispusesse como a codocência deveria acontecer. Nesse cenário, os codocentes tiveram abertura para estabelecer a proposta codocente e seus desdobramentos. Com a liberdade criativa autorizada, várias foram as concepções de codocência relatadas, indicando a plasticidade da prática.

O estudo sistematizou as propostas relatadas, mas, longe de querer listar taxativamente tais concepções, pretendeu lançar luz sobre o tema, traçando um panorama para demonstrar a variabilidade do fenômeno, fornecendo elementos para reflexão sobre os ganhos e os aspectos a serem melhorados ou excluídos da prática. O esboço tornou nítido pontos que podem fortalecer a experiência, potencializando-a como processo

formativo, podendo ser um passo inicial para pensarmos uma abertura às discussões pedagógicas e formativas no campo da docência universitária de forma mais consolidada. Nessa direção, as experiências expressaram que a codocência possibilitou um novo formato de aula, mais dinâmica e pautada na colaboratividade, o que já pode representar a semente da mudança que a universidade precisa.

Considerações finais

Em março de 2022 as autoridades sanitárias declararam controlada a pandemia causada pelo COVID-19, fazendo com que fosse retomada a presencialidade no ensino. A UNEB divulgou um relatório avaliativo sobre o primeiro semestre pandêmico. Nesse documento a codocência aparece como uma das ações consideradas positivas por docentes e discentes.

Este artigo visa colaborar com o aprofundamento sobre o tema, tendo em vista que limitações institucionais ainda impedem a frequência da codocência na graduação.

É fato que, de acordo com os relatos acessados, a experiência possibilitou acolhimento na universidade, diálogos pedagógicos, desenvolvimento de um fluxo de saberes entre os participantes, impactando a formação profissional e a prática docente, possibilitando a “quebra” do isolamento profissional habitual. Nesse modelo, codocentes revelaram mais segurança para debater questões pedagógicas e profissionais sem julgamentos, pois o interesse no êxito era mútuo.

Por fim, almejamos que a socialização dessa experiência possa fomentar o debate sobre os saberes necessários à docência universitária e qual a formação docente que precisamos para obtê-los.

Referências

- BARBOSA, C. G. Considerações sobre o método fenomenológico de Amadeo Giorgi: alcances e limites. PLURAL; Revista de Psicologia UNESP Bauru, 1, e022016. (2022)
- CARABAJO, R. La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y Primeras experiencias. Revista de Investigación Educativa, v. 26, n. 2, p. 409-430, 2008.

CARVALHO, Fabiana Alves de. Codocência: uma relação a ser colocada em prática na Educação de Surdos com uso de sinais-termo no Ensino de Ciências: uma proposta de formação docente. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

CUNHA, M. I. Reflexões e práticas em pedagogia universitária. Campinas, SP: Papirus, 2007.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 36a edição. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. Revista Educação. Porto Alegre- RS, ano XXIX, n. 3 (60), p. 489-501, Set/Dez, 2006.

JANNING, Daniel Prim. A Codocência em Ciências da Natureza na Universidade Nacional Timor Lorosa'e: Reflexões Sobre Colonialidades na Formação de Professores. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2016.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p.04-27, jul/dez. 2011.

MANEN, Max van. Phenomenology & Practice, Volume I. n. 1, pp. 11-30. 2007

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo. Revista de Ciências da Educação. n. 08. jan-abr 2009. p. 7-22. Disponível in: https://unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf

MORIN, Edgar. A inteligência da complexidade. São Paulo: Petrópolis. 2010.

NOGARO, Arnaldo; JUNG, Hildegard Susana. Há lugar para a teoria de Paulo Freire na Pedagogia Universitária contemporânea? Revista Docência Ensino Superior. V.11, Belo Horizonte-MG. 2021.

OBANDO-CASTILLO, Gustavo. Aproximación al principio de colaboración como clase para la práctica de la codocência. Pontificia

Universidad Católica del Perú. Educationes Momentum. Vol.2, nº 1. p 97-107. 2016

PEREIRA, Marcos Villela. A estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: Ed. UFSM, 2016.

PHILIPPSEN, Eleandro Adir. Formação inicial de professores de Química em uma perspectiva de atuação profissional como tradutor e intérprete de Língua de Sinais: um estudo sobre a codocência. 2018. 338 f., il. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; CAVALLET, Valdo José. Docência no ensino superior: construindo caminhos. Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, p. 267-278, 2003.

RANIERI, L. P. e A BARREIRA, C. R. A.; entrevista fenomenológica. Anais[...] IV Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos: Pesquisa Qualitativa. O Rigor em Questão. UNESP, Rio Claro-SP, 2010, 658p. Disponível em <https://arquivo.sepq.org.br/IV-SIPEQ/Anais/artigos/46.pdf> Acesso em 09 de jul. 2023.

SILVA, Glauco. A formação de professores de física na perspectiva da teoria da atividade: análise de uma disciplina de práticas em ensino e suas implicações para a Codocência. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências. São Paulo, 2013.

SITJA, I. M. Q. A docência como campo expansivo de vida em tempos de pulsão de morte. In: Mundo da vida e redes educativas. Leonardo Rangel, Liége Maria Queiroz Sitja (Organizadores), Salvador: EDUFBA, 2021.

SOARES, Sandra R.; CUNHA, M. Isabel. Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010.

SUÁREZ-DÍAZ, G. Co-enseñanza: Concepciones y Prácticas en Profesores de una Facultad de Educación em Perú. Revista Eletrônica de Investigación Educativa. Vol. 18, (p. 166-182) Núm. 1, 2016.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2009.

TRACTENBERG, L. E. F. Colaboração docente e ensino colaborativo

na educação superior em ciências, matemática e saúde: contexto, fundamentos e revisão sistemática. Tese (doutorado). 320 f. Orientadora: Miriam Struchiner. Rio de Janeiro: UFRJ/ Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde. Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Saúde, 2011.

ZUBIZARRETA, A. C.; PÉREZ, E. B.; MAGALDI, B.I. (2017). La co-docencia en el contexto universitario como estrategia para la innovación docente. En In-Red 2017. Anais... III Congreso Nacional de innovación educativa y de docencia en red. Editorial Universitat Politècnica de València. 670-682. Disponível in <https://doi.org/10.4995/INRED2017.2017.6721>.

LETRAMENTO LITERÁRIO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NUMA ESCOLA MUNICIPAL EM FEIRA DE SANTANA

Indaiara de Sant Anna Silva de Carvalho

Universidade do Estado da Bahia(UNEB)

César Costa Vitorino

Universidade do Estado da Bahia(UNEB)

Introdução

Como parte de uma pesquisa mais ampla que resultará na dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Interventiva e Social (PPIES) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), este artigo pretende apresentar uma concepção de prática de letramento que envolve a formação em serviço do corpo docente de uma escola pública de bairro periférico do município de Feira de Santana, no estado da Bahia.

A proposta é estimular a formação continuada dos professores, especialmente no que diz respeito à prática do letramento literário, como forma de incentivar/provocar a autonomia e criticidade principalmente das professoras alfabetizadoras, a fim de que possam proporcionar os instrumentos necessários ao processo de alfabetização e letramento dos alunos, considerando o contexto socioeconômico em que estão inseridas essas crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

É nesse cenário que essa pesquisa se propõe a investigar os saberes acerca do letramento literário que são evidenciados na prática pedagógica dos/as professores/as. Para isso, delineamos como questão norteadora: Como os saberes acerca do letramento literário são evidenciados na prática pedagógica dos/as professores/as dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir da realização de encontros formativos, com vista a promover um registro de práticas sociais de letramento? Tendo como objetivo geral refletir sobre a compreensão dos/as professores/as acerca de letramento literário e a relação com a construção de práticas de letramento de estudantes a partir de encontros formativos.

Os objetivos específicos são: discutir sobre o letramento literário na atuação de docentes que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; realizar encontros formativos, focalizando a formação continuada em serviço sobre letramento literário com planejamento e registro da prática; elaborar de maneira coletiva um e-book com o registro das práticas da leitura realizadas com os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Esta pesquisa nasceu da necessidade de investimento na formação docente voltada para a leitura, ou seja, formar professores leitores capazes de pautar a sua práxis em sala de aula a partir da leitura de textos literários, estimulando a formação de novos leitores. Assim, contando com a parceria e apoio do Núcleo de Leitura Multimeios da Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS, os encontros mensais de formação do professor leitor passaram a acontecer dentro da rotina da escola Municipal Regina Vital, localizada no bairro Campo Limpo, em Feira de Santana, desde abril de 2019 até 2024.

Vale ressaltar que o Núcleo de Leitura Multimeios, através de um Projeto de extensão, sob a coordenação da Professora Doutora Carla Luzia Carneiro Borges, UEFS, promove espaço para leitura literária dentre outras, bem como realiza projetos de pesquisa e de extensão em espaços formais ou não formais. A referida unidade escolar, então, conta com as orientações da Coordenação e demais envolvidos no projeto de capacitação em serviço.

Desse modo, a presente pesquisa se justifica pela possibilidade de construção coletiva e divulgação de práticas e experiências de letramento literário por meio de um programa de formação e desenvolvimento profissional, cuja pertinência está relacionada à conexão entre a prática profissional da pesquisadora – que é gestora da escola onde acontece o projeto Formação em Rede da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) como extensão universitária na Unidade Escolar – e seu percurso formativo como leitora.

Esta é uma pesquisa de natureza aplicada e interventiva em educação, como o próprio nome sugere, pressupõe investigação e ação pedagógica capaz de provocar mudanças. Além de, necessariamente, exigir um produto final tangível (Pereira, 2019), ou seja, “provocar mudanças objetivas e subjetivas pela ação pedagógica intencional” (Pereira, 2019, p. 3). Isso porque pressupõe-se compreensão e interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas. Trata-se, pois, de uma construção coletiva e interativa, que resultará na confecção e publicação de um e-book, como produto.

O letramento social e o literário em diálogo para a formação de leitores

O termo letramento, que vem do inglês *literacy* – traduzido normalmente como “letramento” e/ou “alfabetização”, começa a ser discutido no Brasil na década de 1980 a partir dos estudos de Soares (2004), cuja visão estabelece diferenças claras entre os dois conceitos. Mais ou menos nesse período, Street (2014) apresenta em seus estudos e pesquisas a natureza social do letramento, desvinculando-o de uma aprendizagem cognitiva que envolve determinadas habilidades, entre elas a capacidade de codificação e decodificação da escrita.

Partindo de uma concepção de que o domínio da leitura e escrita não é, por si só, responsável por melhor uso da racionalidade, da lógica e abstração, o pesquisador sobre letramento social defende práticas de letramento voltadas aos usos sociais de leitura e escrita, relacionadas ao contexto sócio-histórico e cultural de determinada sociedade; a ênfase de seus estudos é exatamente o contexto social como elemento desencadeador de um conjunto de práticas voltadas ao que outros estudiosos das ciências da linguagem vinham defendendo como letramentos.

Para Street (2014), ao contrário da concepção ideológica e etnocêntrica, o acesso à escrita formal resulta no desenvolvimento automático das capacidades cognitivas e de abstração, ou seja, alfabetização e letramento não trazem consigo a possibilidade de desenvolvimento social e nem mesmo abre oportunidades para uma mudança de vida, do ponto de vista do mercado de trabalho, oportunidades de melhores empregos e, consequente melhoria das condições socioeconômicas dos indivíduos.

Street (2014, p.38) acredita que o acesso à escrita proporcionaria “mobilidade social, igualdade econômica e política e participação na ordem social”. Ocorre que os estudos de Street procuram relacionar a concepção de letramentos ao contexto político e educacional brasileiro, como também ao impacto das políticas nacionais e internacionais referentes, em especial, à compreensão leitora e ao investimento público na formação de professores. Além de demonstrar que a história dos modelos de práticas de letramento está associada às questões políticas e ideológicas, a práticas de colonialismo e dominação cultural.

Por isso, o autor defende inclusive a não hierarquização entre letrados e iletrados, bem como entre a fala e a escrita. Para ele não existe relação de superioridade ou maior grau de importância entre oralidade e

escrita; o importante é entender a natureza social e ideológica das formas de uso dessas linguagens. Daí o seu interesse de combate das práticas escolares de letramento desvinculadas da vida diária, do cotidiano dos indivíduos, bem como sobre os “riscos” da escolarização do letramento.

O letramento, em linhas gerais, deve ser compreendido como a capacidade de apropriar-se da escrita e da leitura como prática social que, por sua vez, altera a concepção do indivíduo sobre a realidade a partir daquilo que ele lê (Soares, 2016). Ler, portanto, passa necessariamente pelo entendimento, pela apropriação da escrita e da leitura como consequência de uma aprendizagem significativa, envolvente e interpretativa.

O conceito de letramento literário segue uma linha de raciocínio similar, pois a apropriação do texto literário transcende a mera decodificação de códigos. De acordo com Cosson (2014), o letramento literário refere-se a uma prática social e, como tal, é uma responsabilidade de cada unidade escolar. Isso implica que a metodologia do/a professor/a deve incluir a leitura de textos literários como uma atividade cotidiana, promovendo a interação e a familiaridade com esses textos de maneira gradual e mediada. O /a professor/a, via de regra, desempenha o papel de mediador/a de leitura, incentivando práticas literárias que permitam as/ aos alunos/as explorar sua própria realidade, intervindo e problematizando questões por meio da literatura.

Essa perspectiva do letramento literário alcança, nesse sentido, a formação do/a professor/a, pois se entende que o repertório metodológico desse profissional consegue aproximar os estudantes da literatura, de possibilitar a aproximação do/a leitor/a com o texto e o contexto. Daí a necessidade de se pensar o letramento literário também do/a próprio/a professor/a, para ter um leque de leituras literárias com produção de sentidos enquanto agente formador de opiniões e promotor de possibilidades literárias. Ou seja, criar e manter uma via de mão dupla: professores em formação literária em diálogo e vivências metodológicas com seus/suas próprios/as alunos/as que, na prática de sala de aula, experimentam leituras para além do processo de decodificação da palavra.

Se considerarmos ainda que a sociedade atual lida com a leitura e a escrita em diferentes suportes tecnológicos, fica mais visível a relação indissociável entre a leitura de textos (nesse caso, literários ou não) e a leitura de mundo, numa perspectiva freireana. Isso aponta também na direção de se pensar que o letramento não se dá de uma única maneira; letrar-se, portanto, pode ser sempre uma tarefa múltipla. Daí alguns

autores preferirem tecer ponderações considerando-se letramentos ou multiletramentos (Souza; Cosson 2011).

Esta pesquisa norteia-se pela noção de letramento estruturada na visão do movimento dos Novos Estudos de Letramento (The New Literacy Studies - NLS, Street, 2014), defendendo uma vertente que põe o foco nos aspectos socioculturais da linguagem, que entende o letramento como “[...] uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos” (Street, 2014, p.17). Essa vertente encontrou acolhida em pesquisadores da Linguística Aplicada, estando voltada para os usos sociais da leitura e da escrita. Letramento, então, corresponde ao conjunto de práticas e usos de linguagem, que são construídos pelos sujeitos envolvendo a articulação da leitura, da escrita e da oralidade entremeadas nas relações de poder e de identidade (Kleiman, 1995). Por essa abordagem, os letramentos são os processos que se referem aos usos e às práticas letradas, não somente inseridos nos contextos formais, mas em todas as esferas comunicativas.

Pelas leituras realizadas, constata-se que Street (2014), no início da década de 1980, torna-se um grande expoente da proposta dos Novos Estudos do Letramento, disseminada aqui no Brasil, sobretudo por Kleiman (1995), apresentando duas perspectivas teóricas para se compreender o letramento, denominando-os de enfoque autônomo e enfoque ideológico.

No enfoque autônomo de letramento, o foco da leitura centra-se na questão de como ensinar as pessoas a decodificar os sinais escritos, técnicas de som e grafia sendo habilidades técnicas uniformes em todos os contextos (Street, 2014). Dessa forma, torna-se o uso mais dominante nos contextos escolares onde a leitura é vista como um produto neutro, sem estar vinculado ao contexto e às interlocuções, pois o sentido já está puramente no texto (Kleiman, 2008). Esse modelo predominante apresenta algumas limitações, pois concebe os textos de forma reduzida e concentra a atenção nas habilidades técnicas de leitura.

Ao contrário de aspectos do modelo autônomo e, ao mesmo tempo, ampliando a sua perspectiva de compreensão sobre as atividades de leitura e de escrita, o enfoque ideológico de Street (2014) apresenta como possibilidade levar em consideração as relações humanas e as organizações culturais da sociedade como fatores que contribuem para as práticas de letramento nas esferas comunicativas. Por essa abordagem, o letramento é associado ao contexto social e cultural e, por isso, torna-se flexível e temporalmente situado. Desse modo, a partir de seu aspecto ideológico,

é preciso reconhecer os aspectos culturais e as relações de poder que estão presentes nas práticas de leitura e de escrita, considerando os indivíduos como atores sociais.

Nesse sentido, a leitura está alinhada à perspectiva social e dialógica da língua, devendo se pautar a partir de realidades concretas em que os sujeitos estão envolvidos, atuando como meio identitário de letramento das culturas de grupos minoritários, o que seriam assim chamados de letramentos marginalizados que por muito tempo foram e ainda são silenciadas nos espaços educativos (Cunha, 2014). Acreditamos na escola como um lugar plural, a principal agência para acolher em suas práticas de ensino e de aprendizagem todas as manifestações de letramentos e de práticas sociais dos alunos, principalmente as escolas públicas municipais e/ou estaduais que estão nas periferias de todo o território brasileiro, contando com o compromisso de professores/as diuturnamente para letrar e alfabetizar nossas crianças e adolescentes.

O estudo de Bartlett e Macedo (2015) explora as aproximações do modelo ideológico de Street inseridas no NLS e o método de alfabetização e pedagogia crítica proposto por Freire (1996), embora reconheçam-se algumas disparidades em outros aspectos, há uma aparente aproximação principalmente pela sua abordagem sociocultural e reconhecimento das relações de poder que permeiam o processo educativo. Ademais, ressaltam a dimensão política no ato de educar expresso nas obras de Freire priorizando uma educação transformadora em que se valoriza a experiência e cultura do estudante para promover uma aprendizagem significativa. Esse é um aspecto que dialoga e se relaciona constantemente com o enfoque ideológico dos letramentos que caracterizam a leitura como prática social atravessada pela apropriação crítica.

Não é interessante, no entanto, encarar essas duas abordagens de letramento de forma dicotômica, pois não se trata de uma relação de polaridade, e sim continuidade e ampliação. Esses dois modelos estão sobrepostos e se relacionam à medida que encaramos a importância de práticas de letramento que levem em conta os aspectos sociais e culturais dos sujeitos, ampliando os significados que a leitura e a escrita assumem nos diversos contextos em que ela acontece.

Nesse contexto, se inserem mais dois conceitos propostos por estudiosos que compõem o NLS que colaboraram nas pesquisas sobre letramento, são eles: eventos de letramento e práticas de letramento. Para Street (2012, p. 77) “as práticas de letramento referem-se à concepção

cultural mais ampla de modo particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-las em contextos culturais”. Ou seja, são práticas amplas e abstratas por meio das quais as pessoas interagem.

Quanto ao evento de letramento, a autora Heath (1982 apud Kleiman 2008, p. 40) conceitua “como situações em que a escrita constitui para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas”. Na verdade, percebe-se que o cotidiano de uma sala de aula é recheado por eventos de letramento, isto é, todas as atividades que os/as estudantes desempenham, que envolvam o uso da escrita e da leitura de textos, são consideradas eventos de letramento.

A escola como espaço de formação de leitores

Acredita-se que a escola se torna o ambiente profícuo à formação de leitores/as autônomos/as e críticos/as. Entretanto, para que isso ocorra é necessário aprofundar as práticas pedagógicas que envolvam a leitura no ambiente escolar. O principal agente mediador de letramento torna-se o /a professor/a que ao conceber o processo de leitura como precursor das suas ações de ensino na sala, promove de forma coerente e consistente o desenvolvimento da capacidade leitora dos/as estudantes.

Para Kleiman (2006, p. 82-83), o professor é um agente de letramento, sendo conceituado como:

um mobilizador dos sistemas de conhecimento pertinentes, dos recursos, das capacidades dos membros da comunidade [...] um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições (Kleiman, 2006, p. 82-83).

Nesse sentido, para promoção de estudantes autônomos/as, o/a professor /a necessita perceber-se como um agente de mudança e multiplicador da leitura, tudo isso está condicionado a forma de como ele vê e entende a leitura. Corroborando isto, Silva (2003, p. 40), acrescenta que “a maneira pelo qual o professor concebe o processo de leitura orienta todas as suas ações de ensino em sala de aula”. Assim, almejamos docentes que sejam praticantes do ato de ler, valorizem e promovam a leitura como parte integrante do ambiente educacional. Esse tipo de professor/a reconhece a importância da leitura não apenas como uma habilidade fundamental para o desenvolvimento acadêmico, mas também como uma ferramenta poderosa para promover o pensamento crítico, fazendo da leitura parte

integrante do seu trabalho docente.

Entretanto, é preciso salientar que ainda existem no contexto escolar práticas equivocadas na sala de aula em relação à leitura, desenvolvendo um trabalho fragmentado, esvaziado e distorcido com os textos literários, assim é possível inferir que perpassa pela formação leitora concebida pelo/a professor/a.

O papel da escola na figura do/a professor/a é de suma importância para a formação do leitor literário, logo é preciso consolidar a profissionalidade do professor-leitor. Para Moura e Lopes (2020, p. 231) “o termo professor-leitor sugere a figura do docente que mantém o hábito e o gosto pela leitura. Assim, abordar a formação leitora do professor, é partir da hipótese de que se o professor não é leitor, ele não é capaz de formar leitores”. Considerando isto, entendemos que é essencial que o docente seja um adepto da leitura e, portanto, a incentive entre seus estudantes.

O *locus* escolhido para esta pesquisa é a Escola Municipal Regina Vital, situada na Rua Três Pinheiros, s/n, Campo Limpo, município de Feira de Santana - Bahia. No referido município é uma das 298 escolas que ofertam matrículas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, segundo dados do Censo Escolar de 2022. A unidade escolar funciona em dois turnos e atende à comunidade residente nos bairros Campo Limpo, George Américo, Conjunto José Ronaldo, Bom Viver e adjacências. Desenvolve suas atividades ofertando os cursos do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano. Foi inaugurada em 1978 com apenas duas salas de aula, ampliada com mais duas salas em 1984 e passou por uma reforma em 2012. Atualmente a escola atende a uma população estudantil de 517 estudantes matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em dois turnos, com um total de 23 turmas.

As práticas de leitura já fazem parte das atividades da escola e são organizadas de modo que não se dissociem do labor cotidiano, tanto como forma de interação, visto serem momentos de trocas e compartilhamentos bastante esperados pelos estudantes. O espaço da biblioteca, após a reforma, passou por ampliação e foi decorada com novo mobiliário mais adequado; ampliação e diversificação do acervo, criação do cantinho de leitura adequado à faixa etária do público que frequenta o local.

Nesse espaço são realizadas oficinas de leitura, com revezamento das turmas por horários e dias da semana para os momentos de contação de histórias e de acesso ao acervo para realização de empréstimos e devoluções dos livros. Semanalmente são realizadas dramatizações de histórias

envolvendo alunos/as e professores/as, reunidos no pátio da escola.

Além das reuniões presenciais mensais com o grupo de formação sobre leitura literária com a parceria do Núcleo de Extensão e Multimeios (UEFS), a escola mantém a prática de visitar o Festival Literário e Cultural de Feira de Santana (FLIFS) da cidade durante todo ano, o que já se tornou uma tradição que ocorre desde 2008.

(In)conclusão

O permanente diálogo de profissionais que estão envolvidos no ensino – aprendizagem na escola pública, assim com inúmeras parcerias, tem possibilitado ações mais efetivas no que diz respeito às várias práticas de letramentos. Considera-se que a formação em serviço auxilia aos profissionais da educação planejarem atividades, replanejarem, se necessário, em prol de uma educação de fato inclusiva.

Referências

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2009.

COSSON, R. **Círculos de leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**. Teoria e prática. 8 ed. Campinas. SP: Pontes, 2006.

KLEIMAN, A. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em discurso**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/398. Acesso em: 10 mai. 2023.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOURA, C. de F. S. O.; LOPES, A. A. L. . A importância e a formação do professor-leitor. Muiraquitã: **Revista de Letras e Humanidades**, [S. l.], v. 8, n. 2, 2020. DOI: 10.29327/210932.8.2-18. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/3794>. Acesso em: 10 jan. 2024.

PEREIRA, Antonio. **Pesquisa de intervenção em educação**. Salvador: Eduneb, 2019.

SILVA, E.T. **Leitura em curso**. Campinas: Unicamp, 2003.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, jan/fev/mar/abr, p. 6 -17. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOUZA, R; COSSON, R. **Letramento literário**: uma proposta para sala de aula. São Paulo: Univesp, 2011.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. *In*: MAGALHÃES, Izabel. **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012, p. 69 a 92.

A CENTRALIDADE DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES

Rosana Fernandes Falcão

Centro Universitário Anísio Teixeira (UNIFAT)

Amanda Cunha Tavares Olavo

Centro Universitário Anísio Teixeira UNIFAT)

Raíssa Ventim Vilas Boas

Centro Universitário Anísio Teixeira (UNIFAT)

Introdução

A formação inicial em Pedagogia no Brasil enfrenta o desafio constante de articular teoria e prática, de modo a preparar futuros pedagogos para as complexidades e demandas do ambiente educacional contemporâneo. Nesse contexto, o estágio supervisionado emerge como um componente curricular de extrema importância, configurando-se não apenas como uma etapa de aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos, mas como um espaço privilegiado para a construção da identidade profissional do educador.

Autores como Libâneo (2001), argumentam que a prática pedagógica em espaços escolares e não escolares é essencial para que o futuro pedagogo compreenda a complexidade do processo educativo, desenvolvendo uma postura crítica e reflexiva. Assim, é imperativo que o estágio contemple também a diversidade de espaços educacionais, nos quais a prática educativa com intencionalidade se faz presente, incluindo ambientes não escolares, como associações, museus, centros culturais, ONGs, hospitais, dentre outros. A formação do pedagogo, portanto, deve ser abrangente, contemplando a multiplicidade de contextos em que a prática pedagógica se dá, para que o profissional esteja apto a atuar de forma competente e ética em diferentes ambientes.

Exigência que se faz presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) que, no Artigo 82, ao determinar que: os sistemas de ensino estabelecerão as normas de realização de estágio em

sua jurisdição, observada a lei federal sobre a matéria (Redação dada pela Lei nº 11.788, de 2008).

Em consonância com a lei supracitada, a Resolução CNE 01 de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, define o campo de atuação desse profissional na educação em ambientes escolares e não-escolares, trazendo à tona, mais uma vez, o debate a respeito da identidade do curso e da sua finalidade profissionalizante, agora instituída como licenciatura (Brasil, 2006).

Nos relatos de estudantes de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior privada, localizada em Feira de Santana/BA, percebemos que as aprendizagens e desafios vivenciados no curso da disciplina de Estágio Supervisionado em Espaços Não Escolares, não se resumiam ao que era socializado, assim, esse trabalho, trouxe como questão de pesquisa: quais as implicações do processo de preparação e execução do estágio curricular para a formação do pedagogo? O objetivo do artigo foi assim definido: analisar as implicações do estágio curricular, em espaços não escolares, para a formação de pedagogos.

Para tal, a metodologia tem uma abordagem qualitativa e prevê a apreciação de questões que vão desde às leituras, debates e orientações ocorridas no âmbito dos componentes curriculares, durante o semestre 2024.1, apresentando também as impressões em relação as vivências durante o estágio, fazendo correlação com os autores utilizados para o embasamento teórico, envolvendo entrevistas realizadas com 03 (três) grupos de estudantes de Pedagogia. A descrição metodológica completa está apresentada na próxima sessão, seguida da discussão sobre o estágio curricular, em espaços não escolares, articulando teoria e prática educativa, como elemento formativo para o pedagogo. Posteriormente, são apresentados os dados, com respectivas análises, concluindo com as considerações finais do trabalho.

Os resultados apontam para a necessidade de ampliar a investigação, reflexão crítica sobre as ações pedagógicas em espaços não escolares, bem como em intervir nestas, a partir das contribuições teóricas de autores clássicos e contemporâneos sobre a importância do estágio supervisionado na formação do pedagogo. Nessa perspectiva, discorrer sobre os desafios e potencialidades do estágio, se torna uma prática necessária e indispensável para a formação do pedagogo, uma vez que propicia conhecimentos práticos que muitas vezes somente a teoria da sala de aula não subsidia as

ações pedagógicas na realidade do ambiente de trabalho.

Referencial teórico

O estágio supervisionado em espaços não escolares

Historicamente, o estágio supervisionado em espaços escolares tem sido considerado o eixo central da formação dos pedagogos. A escola, como espaço tradicional de educação formal, oferece ao futuro educador a possibilidade de vivenciar diretamente o cotidiano escolar, enfrentando os desafios inerentes aos processos de ensino e de aprendizagem. Libâneo (2001) destaca que a prática pedagógica em escolas deve ser entendida como uma atividade complexa e multifacetada, que envolve não apenas a transmissão de conhecimentos, mas também a formação ética e cidadã dos estudantes. Freire (1997, p. 40) afirma “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Nas últimas décadas, tem-se observado uma expansão do campo de atuação do pedagogo para além dos muros da escola. A crescente valorização da educação em espaços não escolares, como museus, centros culturais, ONGs e empresas, tem ampliado as possibilidades de atuação dos pedagogos, exigindo uma formação que contemple essa diversidade de contextos. O estágio supervisionado em espaços não escolares, portanto, torna-se fundamental para que o futuro educador desenvolva as competências necessárias para atuar em ambientes para além da escola, os quais demandam uma pedagogia diferenciada.

A atuação em espaços não escolares exige do pedagogo uma compreensão ampla e flexível das práticas educativas, bem como a capacidade de adaptar-se a contextos diversos, onde a educação ocorre de maneira informal ou não convencional. Isso requer uma formação que vá além da preparação para o ensino em sala de aula, englobando o desenvolvimento de habilidades de mediação cultural, gestão de projetos educativos e promoção da inclusão social.

Antônio Nóvoa (2009), argumenta que a formação do pedagogo deve ser entendida como um processo contínuo, que se desenvolve ao longo de toda a vida profissional. Nesse sentido, o estágio supervisionado

em espaços não escolares oferece uma oportunidade única para o futuro pedagogo ampliar sua visão sobre a educação e experimentar diferentes abordagens pedagógicas. A diversidade de contextos e públicos com os quais o pedagogo interage nesses espaços enriquece sua formação, proporcionando uma compreensão mais ampla do papel da educação na sociedade.

Teoria e prática na formação pedagógica

A articulação entre teoria e prática no estágio supervisionado é um dos principais desafios na formação de pedagogos. Em ambientes escolar e não escolar, o estagiário tem a oportunidade de observar, planejar e implementar práticas pedagógicas, ao mesmo tempo em que reflete sobre suas ações e as adapta em função dos resultados obtidos. Essa articulação é essencial para que o futuro educador desenvolva uma compreensão mais profunda do processo educativo e seja capaz de atuar de forma crítica e reflexiva.

Os autores Pimenta e Lima (2004, p. 43) reforçam que:

O papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitem questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicáveis sempre provisórias da realidade.

A literatura enfatiza a importância da articulação teoria e prática, Schön (2000), por exemplo, introduz o conceito de “prática reflexiva”, que propõe que o conhecimento é gerado a partir da reflexão sobre a prática. Para Schön, o profissional deve ser capaz de refletir “em ação”, ou seja, enquanto realiza sua prática, e “sobre a ação”, após a prática ter sido concluída, afim de melhorar continuamente sua atuação. No contexto do estágio supervisionado, essa prática reflexiva é fundamental para o desenvolvimento da identidade profissional do futuro pedagogo.

Segundo as autoras Pimenta e Lima (2004, p. 45),

[...] a finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará. Assim, o estágio se afasta da compreensão até então corrente, de que seria a parte prática do curso. As autoras defendem uma nova postura, uma redefinição do estágio, que deve caminhar para a reflexão, a partir da realidade.

A prática pedagógica, quando refletida de forma crítica, permite ao estagiário identificar problemas, avaliar as causas e buscar soluções criativas

e inovadoras. Esse processo de reflexão crítica é facilitado pela supervisão acadêmica, que precisa oferecer um espaço seguro para o estagiário discutir suas experiências, compartilhar dúvidas e construir coletivamente novos conhecimentos.

Aspectos metodológicos

Feira de Santana, localizada no estado da Bahia, Brasil, é uma cidade conhecida por seu dinamismo econômico e diversidade cultural, a cidade também se destaca por sua contribuição ao cenário acadêmico. A coleta de dados foi realizada em uma dessas instituições, fundada em 1996, oferece uma variedade de cursos de graduação e pós-graduação, destacando-se por sua infraestrutura moderna e um corpo docente qualificado. Oferece 16 cursos presenciais, incluindo Licenciatura em Pedagogia, que teve ato de autorização em 2011.

O estágio supervisionado no curso de Pedagogia é uma atividade obrigatória com 400 horas de carga horária distribuídas ao longo do curso, do quarto ao sétimo semestre, nos componentes curriculares Estágio Supervisionado em Gestão Educacional (100h), Estágio Supervisionado na Educação Infantil (114), Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental (114) e Estágio Supervisionado em Espaços não Escolares (72h).

As atividades referentes a estágio supervisionado são divididas em duas etapas, a primeira realizada no ambiente acadêmico e a segunda nas instituições campos de estágio, obedecendo as especificidades de cada componente curricular. Na primeira etapa do estágio são desenvolvidas aulas abordando temáticas legais e teóricas referentes ao estágio em questão, rodas de conversa com estudantes que já cursaram os componentes curriculares referentes aos respectivos estágios supervisionados, dentre outros. Na segunda etapa, antes de irem ao campo de estágio, os estudantes planejam e executam atividade de abertura do estágio intitulada Café Pedagógico: O trabalho pedagógico em espaços escolares e não escolares, com o objetivo de promover um diálogo entre professores e graduandos do curso de Pedagogia sobre o trabalho pedagógico, com a participação de pedagogos convidados das instituições campos de estágio. Em seguida, com uma carga horária de 30 horas, a turma divide-se em pequenos grupos e vão à campo. De início, para a caracterização do espaço físico e realização de entrevistas, elaborada pelos grupos, com o pedagogo que atua na referida instituição e, posteriormente, para observação das atividades realizadas pelos mesmos.

Para a seleção do campo de estágio, é apresentado ao estudante uma lista com as instituições parceiras para que o mesmo faça uma escolha, a exemplo de centro psicossocial, clínica, centro socioeducativo, centro de inclusão, associações, orfanato, dentre outros. “O campo de atuação do profissional formado em pedagogia é tão vasto quanto são as práticas educativas na sociedade. Em todo lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma pedagogia.” Libâneo (1998, p.35).

Este estudo está ancorado na abordagem qualitativa, uma pesquisa de campo, que segundo Cervo e Bervian (2002, p. 48):

A pesquisa qualitativa, quando realizada em campo, busca entender o fenômeno em seu contexto natural e na perspectiva dos participantes. O pesquisador se imerge no ambiente onde o fenômeno ocorre, coletando dados por meio de observações, entrevistas e interações que permitem uma compreensão mais profunda e detalhada das realidades sociais e comportamentais.

Para tal, foram realizadas entrevistas e utilizados fragmentos de relatórios de estágio, envolvendo três grupos de estudantes que realizaram o estágio em espaços não escolares diversos no semestre 2024.1, no período entre julho e agosto, e se constituíram como fundamentais para a compreensão da importância do estágio em questão para a formação profissional.

Visando preservar a identidade dos mesmos, serão usados os seguintes códigos: GE1, grupo de estágio de uma instituição socioeducativa para menores infratores. Atende jovens com idade entre 12 e 21 anos, perfil sócio econômico baixo e alguns de extrema pobreza; GE2, centro de inclusão que atende os alunos das escolas da rede municipal de Feira de Santana que apresentam algum tipo de deficiência; e GE3, clínica que atende a crianças e jovens com Transtorno de Espectro Autista (TEA), perfil sócio econômico classe média.

Resultados e discussões

O percurso de construção do trabalho em estágio supervisionado dos estudantes colaboradores, compreendeu as disciplinas Estágio Supervisionado em Gestão Educacional, Estágio Supervisionado na Educação Infantil, Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental e, por fim, Estágio Supervisionado em Espaços não Escolares. Juntos, esses componentes curriculares oferecem uma oportunidade única para que

o futuro educador articule teoria e prática, reflita criticamente sobre sua atuação e desenvolva as competências necessárias para atuar em diferentes contextos educativos, contribuindo para a construção de uma identidade profissional. O resultado desse processo é finalização e apresentação de um Relatório Reflexivo de Estágio, compartilhado na atividade final intitulada de Seminário de Estágio.

O Estágio Supervisionado em Espaços Não Escolares é um processo crucial na formação de futuros educadores que inclui descobertas e dificuldades, recuos e avanços, objetos e caminhos. Uma análise pormenorizada do percurso dos estudantes revelaram que esse estágio proporciona uma oportunidade prática para que os alunos apliquem os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso em ambientes reais e complexos, promovendo aprendizagens e desafios, que merecem um olhar mais elaborado no processo formativo. Ao passo que as falas e as narrativas reflexivas dos estudantes colaboradores ganham destaque nos aspectos concernentes ao que se segue:

1º Integração Teoria-Prática: Durante o estágio, os estudantes têm a chance de conectar a teoria pedagógica com a prática educativa cotidiana das instituições não escolares. Eles experimentam na prática estratégias de aprendizagem, gerenciamento institucional, dentre outros, o que ajuda a consolidar sua compreensão sobre a complexidade do ato educativo.

Assim, para as colaboradoras não importa o lugar, a educação tem que chegar para todo e qualquer ser humano e o pedagogo tem um papel fundamental nesse processo,

É fascinante observar como o papel do pedagogo tem evoluído e se diversificado ao longo do tempo. Tradicionalmente associado à sala de aula do ensino regular, o pedagogo agora desempenha um papel crucial em uma variedade de ambientes, indo além dos limites escolares convencionais. Durante este semestre, exploramos a identidade do pedagogo e sua presença em diferentes contextos de atuação, pudemos desconstruir a ideia de que a sala de aula de ensino regular é o único local de atuação pedagógica, hoje é evidente que o pedagogo desempenha um papel essencial em locais tão diversos quanto empresas, hospitais, sistemas prisionais, associações e instituições socioeducativas (GE1).

No espaço socioeducativo, foi possível conhecer uma realidade totalmente diferente da que acontece em uma escola tradicional regular, é um local onde comporta jovens do sexo masculino que cometeram algum ato infracional.

Percebemos que a função do pedagogo continua sendo a mediação de conhecimentos, porém, de uma forma adaptada a este espaço

não-formal e as necessidades desses indivíduos, buscando sempre promover a inclusão, equidade e empoderamento dos mesmos. Esse papel desenvolvido nestes espaços é de suma importância para esses indivíduos, a promoção da igualdade de oportunidades e o acesso ao desenvolvimento pessoal e profissional para todos os indivíduos nesses ambientes não escolares onde eles encontram oportunidades significativas de crescimento e uma tentativa de mudança de vida (GE1).

2º Desenvolvimento de Habilidades: O estágio permite o desenvolvimento de habilidades essenciais, como planejamento, comunicação eficaz com os sujeitos atendidos e colegas, e adaptação de estratégias pedagógicas. Essas competências são fundamentais para o sucesso na carreira profissional.

O estágio supervisionado, tem como objetivo proporcionar ao acadêmico o contato com experiências até então desconhecidas, fazendo com que enxerguemos a teoria e a prática no decorrer de todo o processo, podendo trocar experiências e sem dúvidas, aprender cada vez mais. Além disso despertar o nosso olhar de educadores para áreas que não costumam ter tanta visibilidade. Tivemos a oportunidade de ver na prática a educação transformando vidas, e saber que um pedagogo estar presente nesse processo é valioso para nossa profissão (GE2).

Em alguns atendimentos não foi possível realizar as observações, por conta de algumas especificidades de determinados indivíduos que não se sentiam à vontade com a presença de um desconhecido, no caso nós estagiárias, logo, pensando no cuidado para que não houvesse desregulação dos mesmos, optamos por não insistir no ambiente. Contudo, tal dificuldade não apresentou grandes impactos na realização do estágio, pois as entrevistas, conversas informais e os atendimentos que pudemos ter acesso e acompanhar com a permissão do pedagogo que estava em atuação, foi de uma experiência enriquecedora para nossa formação, enquanto estudantes de pedagogia e como ser humano que precisa buscar ter mais sensibilidade em olhar o outro com disponibilidade e a acolher (GE2).

3º Reflexão e Aprendizado Contínuo: A experiência prática oferece aos estudantes a oportunidade de refletir sobre suas práticas e receber feedback de supervisores e pedagogos experientes. Essa reflexão é crucial para aprimorar suas práticas pedagógicas e promover um aprendizado contínuo.

Da entrada a saída discutimos sobre esse novo olhar para com aqueles jovens, de qual maneira e até onde impacta na vida deles, qual o grau dessa renovação integral que o sujeito transparece e como auxiliar aos que ainda não permitiram ser transformados e abraçados pela educação.

A vertente pedagógica claramente se dissipa em ocupações distintas e autênticas, prevalecendo a afetividade como aquisição de domínio dessas práxis (GE1).

Diferente do espaço formal, o ambiente socioeducativo reacende e impulsiona o viver, oportuniza caminhos melhores que os quais estavam e a metamorfose que trará para sua vida. Não é somente ensinar com um documento norteador e copia/cola, mas importar-se com o sujeito e compreendê-lo, reconhecer seus lados positivos, acolher quando necessário e ainda, por muitas vezes, suprir uma necessidade materna ou paterna nunca antes vivenciada e sentida. Essa é a verdadeira intervenção pedagógica (GE1).

É realmente gratificante saber que você pode ajudar e contribuir de maneira significativa no processo de aprendizagem de alguém, que você pode permitir que vidas tenham possibilidades de mudanças a partir de um olhar mais sensível as limitações e necessidades do outro (GE2).

É com imenso olhar de encantamento e acolhimento, sem romantizar a profissão, que fazemos esse relatório referente ao Estágio Supervisionado em Educação Não Escolar, pois experienciar esse modo de aprendizado, para além dos muros da sala de aula da educação formal, nos mostra que é possível sim desenvolver aprendizado em diferentes ambientes. As práticas pedagógicas nos inspiram a dar o seguimento essencial para o crescimento não só como profissional pedagoga, mas como indivíduo social (GE2).

4) Desafios e Superações: Os estudantes frequentemente enfrentam desafios durante o estágio, como a gestão de comportamentos diversos e a adaptação às demandas do ambiente da instituição. Superar essas dificuldades contribui para o desenvolvimento de resiliência e habilidades de resolução de problemas.

Na ida a campo visualizamos o quão significativo e intenso é atuar como pedagogo em um espaço não escolar, e, ao mesmo tempo, satisfatório e emocionante. (GE3)

É uma quebra de paradigmas e de estereótipos que a sociedade idealiza sobre o público de jovens e adolescentes que são marginalizados e inferiorizados pela sociedade, letrados de uma realidade sofrida e forçada que por muitas vezes a escolha não foi uma opção, mas a única saída. A configuração da figura do pedagogo neste espaço socioeducativo evidencia uma edificação no sujeito de forma mútua e de maneira leve sem críticas e julgamentos, e, sim, como ser humano, como uma pessoa, independente do que o levou para aquele local. (GE1)

Uma das questões que discutimos em aula é a importância do papel do pedagogo nos espaços não escolares e, em contrapartida, como muitas vezes nos desmerecem ou tentam nos substituir com outros profissionais. Eu tenho colegas que são estagiários de psicologia

que atuam como mediadores de alunos com algum transtorno ou deficiência, e quando esses alunos têm questões de aprendizagem, eles correm para nós que compomos equipe pedagógica para perguntar o que fazer porque apenas nós podemos desenvolver esse tipo de trabalho. Então porque esse trabalho em espaços não escolares, muitas vezes, é tão desmerecido? O pedagogo está presente nos hospitais, nas empresas, nos centros de inclusão, nas clínicas multidisciplinares, nos reformatórios, nos presídios. (GE2)

É uma quebra de paradigmas e de estereótipos que a sociedade idealiza sobre o público de jovens e adolescentes que são marginalizados e inferiorizados pela sociedade, letrados de uma realidade sofrida e forçada que por muitas vezes a escolha não foi uma opção, mas a única saída. A configuração da figura do professor neste espaço socioeducativo evidencia uma edificação no sujeito de forma mútua e de maneira leve sem críticas e julgamentos, e, sim, como ser humano, como uma pessoa, independente do que o levou para aquele local. (GE2)

5ª Integração Social e Profissional: O estágio também é um momento de integração social e profissional, onde os estudantes estabelecem conexões com sujeitos atendidos, colegas, gestores e pedagogos, o que pode facilitar futuras oportunidades no campo de trabalho e colaboração.

Devemos nos atentar ao fato de que estes jovens cometeram atos infracionais análogos a crimes, muitos a crimes hediondos, e que mesmo que existam lacunas no sistema, a sobrevivência e a privação da infância, a intencionalidade oculta ainda existe e este, talvez, seja o maior desafio da prática docente dentro dos espaços socioeducativos, atrelado a realidade de que muitos jovens saem do espaço e retornam ao crime por conta da falta de oportunidades e justamente por esse retorno à mesma realidade anterior à ida ao espaço socioeducativo. Devemos, então, compreender a educação como fator fundamental para a reintegração, porém, não responsável em totalidade (GE1).

Acompanhar os variados atendimentos a g r e g o u uma experiência encantadora com relação ao Centro, e um olhar mais sensível para os diferentes tipos de aprendizagens, além das diversas possibilidades de alcançar profissionalmente esses indivíduos, exercendo uma prática responsável, sensível e de qualidade. Por fim, foi possível perceber o quanto é importante que haja esse tipo de apoio às escolas e aos familiares, para o desenvolvimento de cidadãos que tenham consciência dos seus direitos e que independente das suas especificidades não sejam limitados, pois a educação é para todos e deve ser ofertada sem distinção (GE2).

A contribuição das temáticas trabalhadas em sala de aula para a realização de estágios não escolares é de extrema importância, pois fornece aos alunos as bases teóricas e práticas necessárias para enfrentar os desafios encontrados nesses ambientes. Consideramos que tudo

foi importante e que acrescentou de maneira positiva tanto em conhecimento quanto em aprendizado. Todo o material utilizado em sala, os seminários apresentados, os diálogos e conversas também foram de grande acréscimo para nossa ida a campo, com a oportunidade de cada grupo ir a um espaço diferente e isso ser compartilhado em sala para que todos compreendam e ampliem suas ideias e possam elaborar sua jornada profissional (GE2)

A clínica conta com uma equipe multidisciplinar, médicos, psicologia, assistentes sociais, psicólogos e pedagogos. Todas têm ciência do seu papel, e se respeitam, o que torna um excelente trabalho no espaço. Por mais que seja tão diferente do campo escolar, é inegável como a pedagogia envolve e ajuda no desenvolvimento dos pacientes, no qual a maioria das crianças chegam ainda bem pequenas e são acompanhadas até a adolescência. (GE3)

O antropólogo Carlos Brandão diz que “Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é seu único praticante”.

Em resumo, a trajetória do estudante no estágio supervisionado é uma fase fundamental que não apenas consolida conhecimentos teóricos e práticas pedagógicas, mas também promove o desenvolvimento pessoal e profissional, preparando-os para enfrentar os desafios e responsabilidades da carreira docente.

Considerações finais

A pesquisa confirmou que estágios em espaços não escolares oferecem uma rica oportunidade para o desenvolvimento profissional dos estudantes de pedagogia, permitindo-lhes explorar e aplicar conhecimentos teóricos em situações reais e desafiadoras. Essas experiências contribuem significativamente para a formação de profissionais mais adaptáveis e criativos, capazes de enfrentar os desafios do ensino em uma variedade de contextos.

A formação do pedagogo, no entanto, não se encerra com a conclusão do estágio supervisionado. Pelo contrário, o estágio deve ser visto como o início de uma trajetória de formação continuada, na qual o pedagogo buscará constantemente novos conhecimentos e refletirá sobre sua prática.

Referências

BRASIL. Ministério de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. Metodologia científica. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Cortez, 1997.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos, para quê? São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2001.

NÓVOA, Antônio. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 2009.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e Docência. São Paulo, Cortez, 2004.

SCHÖN, Donald. Educando o Profissional Reflexivo: Um Novo Design para o Ensino e a Aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PORTFÓLIO: UM INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM NAS AULAS DE GEOGRAFIA

Maria Madalena Mota de Araujo

E-mail: mmgeografia@yahoo.com.br

Introdução

Enquanto instrumento formativo, o Portifólio é uma proposição didático-pedagógica nas aulas de Geografia, que possibilita o registro das aprendizagens, dúvidas, e dificuldades dos conteúdos geográficos, permitindo ao professor planejar e ressignificar a prática docente, de modo que potencializa o desenvolvimento da leitura e escrita. A ideia do uso do Portfólio nas aulas de Geografia, surge mediante as dificuldades no processo de alfabetização (leitura e escrita) apresentadas pelos alunos de 6º ano da Escola Municipal Jonice Silva Lima no de 2023. As fragilidades das referidas habilidades, refletem diretamente no processo de aprendizagem dos conceitos e temas de diversas áreas.

Mediante a preocupação e dificuldades apresentadas, foi necessário pensar uma estratégia que permitisse conciliar a aprendizagem dos saberes geográficos, e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, visto que o ato de registros e relatos escritos, constroem a autonomia no processo de aprendizagem, ao tempo que transforma o ato de aprender.

Nesse sentido, alguns objetivos nortearam a proposta:

- Elaborar estratégia didático-pedagógica de reflexão da prática docente, possibilitando a participação dos alunos e realização das atividades em sala de aula;
- Produzir relatos de experiência a partir de diferentes saberes aprendidos nas aulas de Geografia;
- Possibilitar o acompanhamento da escrita dos alunos através dos registros e relatos sobre os temas da Geografia escolar.

Para atender aos objetivos definidos, alguns procedimentos metodológicos foram adotados: (aulas expositivas, leitura de textos, interpretação e análise de fotos, exibição de vídeos e filmes, uso de planisfério, globo, mapa, pesquisa bibliográfica, construção de painéis temáticos, análise fílmica, Ilustração de música, confecção de maquetes, análise de poema, estudo orientado, atividades individuais e coletivas, produção de

relatos, realização de atividades práticas, organização de portfólio). Assim, o uso do Portfólio, associado a utilização de estratégias e procedimentos coerentes, permite que o aluno reflita sobre suas aprendizagens, dúvidas e dificuldades.

Nessa perspectiva o Portfólio enquanto instrumento de aprendizagem, possibilita inovar o fazer pedagógico, tornando-se relevante no processo de construção da aprendizagem, pois os conhecimentos geográficos construídos pelos alunos ao serem registrados nos relatos e atividades, perpassam pelos conhecimentos cotidianos e assim, constrói a aprendizagem.

Referencial teórico

Durante muito tempo, a Geografia escolar esteve restrita aos artefatos tradicionais de ensino, como o livro didático, o que levou esta disciplina a ser considerada como enfadonha, memorizável, dentre outros estereótipos. Por conta disso, muitos estudos surgiram no intuito de pensar o ensino de Geografia na atualidade, numa perspectiva que desperte no aluno a curiosidade e interesse, para assim construir o senso crítico e reflexivo sobre os problemas socioespaciais.

O que se percebe, é que muitas estratégias se apresentam, enquanto alternativa metodológica para ensinar Geografia, atualmente há uma vasta disponibilidade de artefatos didáticos pedagógicos, e diferentes potencialidades que podem inovar o ensino de Geografia e dinamizar a prática pedagógica, contribuindo ainda pra o processo de formação do professor. Cavalcanti (2005) afirma que:

O processo de formação dos professores visa, nessa perspectiva, ao desenvolvimento de uma competência crítico-reflexivo, que lhe forneça meios de pensamento autônomo, que facilite as dinâmicas de autoformação, que permita a articulação teoria e prática de ensino (Cavalcanti, 2005, p. 21).

O Portfólio atualmente vem sendo utilizado como instrumento de aprendizagem e ao mesmo tempo formativo, vez que favorece ao professor avaliar sua prática e ressignificar ações. Sua utilização como recurso de aprendizagem baseia na oportunidade de refletir sobre os conhecimentos que estão sendo construídos pelo aluno, bem como na necessidade de repensar a prática docente sempre que o professor julgar necessário, pois através dos registros, é possível perceber os avanços e dificuldades dos alunos. Enquanto instrumento avaliativo constitui importante estratégia,

baseia-se na ideia da evolução do processo de aprendizagem, onde o acompanhamento das atividades desenvolvidas e as temáticas trabalhadas são avaliadas por meio de atividades, relatos escritos e expressão oral.

O Portfólio tem sido considerado como uma espécie de “book ou dossiê, constitui a reunião de produções em um caderno\bloco\pasta que apresenta tudo que o autor elabora em sua trajetória, sendo uma forma de evidenciar o progresso ou desenvolvimento almejado (Nunes, 2007, p.154). Adotar o Portfólio nas aulas de Geografia favorece a construção da aprendizagem do aluno, para tanto a contextualização dos saberes tem sido importante, pois o ato de ensinar segundo Freire (1996) requer “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p.47). O processo de ensino e aprendizagem nesse sentido, requer pensamento autônomo, assim como o uso do Portfólio requer reflexão.

Partindo dessa perspectiva, a inserção de um novo artefato didático-pedagógico contribui para o processo de ensino-aprendizagem de conceitos, temas, processos e fenômenos geográficos, adquiridos a partir das experiências cotidianas de cada sujeito, de modo a considerar a realidade vivenciada, e os saberes construídos. No âmbito da prática docente, é importante ressaltar:

Ensinar exige coragem de ousar em atitudes que valorizem o educando como sujeito repleto de experiências de vida, com curiosidades sobre o mundo em que vive, capacidade criativa e com potencial para despertar um olhar inquieto sobre a vida. Esta coragem está na postura coerente com a prática, na busca de novas metodologias, que não considerem o educando como um mero receptor de verdades absolutas, mas como um sujeito que cria que pode transformar e tecer dúvidas (CASTRIGIOVANNI, 2007, p.22)

Sendo assim, é necessário repensar as práticas pedagógicas nas aulas de Geografia Escolar, sendo importante buscar novos artefatos didáticos pedagógicos, que possibilite um ensino contextualizado e significativo que motive os alunos a compreenderem de forma crítica o contexto vivido. No entanto, é importante considerar o aluno como parte do processo ativo, do conhecimento, ao mesmo tempo que possibilite a construção de conceitos que contribuam para sua autonomia.

A relação da Geografia com a construção dos conhecimentos cotidianos estabelece-se para além da simples identificação dos conceitos geográficos que se evidenciam nos textos de livros didáticos, pois a utilização das singularidades e vivências do aluno, no ensino de Geografia,

precisa desenvolver a construção do pensamento crítico e reflexivo, o que somente é possível mediante a noção construída de tempo e espaço, de modo que estes sejam capazes de identificar concepções geográficas, para além do que os livros abordam, logo o uso dos diversos artefatos tornam o ato de aprender dinâmico e significativo. Para Callai (2003, p.58) Esse é o desafio: fazer da geografia uma disciplina interessante, que tenha a ver com a vida e não apenas com dados e informações que pareçam distantes da realidade do aluno.

A utilização de novos recursos metodológicos, como o uso do Portfólio visa auxiliar a prática do professor, por meio das temáticas abordadas nos livros didáticos, pois este por si só, apresenta contextos históricos distintos, que se expressam seja pelo vocabulário do autor ou pelas características representadas sua importância enquanto recurso nas aulas de Geografia. No entanto, é preciso ir além, e considerar o contexto dos sujeitos envolvidos, de modo despertar o interesse pelos contextos locais e globais, realizando assim leitura do espaço inserido. As potencialidades são diversas, sobretudo, no que se refere ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, que se configuram como importantes aprendizagens no processo de aquisição dos conhecimentos.

Aspectos metodológicos

No âmbito da educação é notória a presença de novas possibilidades que permeiem o desenvolvimento de estudos que utilizam o portfólio como instrumento que favorece os processos formativos. Desse modo, o uso do portfólio se destaca por ocupar posição privilegiada, haja vista que pode ser utilizada de forma principal ou associada a outros instrumentos avaliativos nas aulas de Geografia.

No processo de ensino aprendizagem os procedimentos de ensino são ações planejadas pelo educador, o qual possibilita contato direto dos alunos com fatos e fenômenos diversos. Sua função é articular os objetivos e conteúdos, com procedimentos de ensino que provoque a aprendizagem do aluno. Pensar a formação de professores, torna-se necessário considerar vivências profissionais, ou seja, os saberes da profissão os quais devem ser considerados como elementos constitutivos do percurso de formação dos sujeitos.

O Portfólio enquanto, instrumento de aprendizagem nas aulas de Geografia, foi utilizado durante o ano letivo de 2023, em turmas do

6º ano, Anos Finais, na Escola Municipal Jonice Silva Lima – Localizado em Subaé, Serrinha Bahia. É uma unidade escolar que enfrenta vários problemas, que refletem diretamente no processo de ensino-aprendizagem e consequentemente na dinâmica de funcionamento da escola, no entanto, a equipe de trabalho desta unidade escolar tem buscado constantemente articulações para resolução e melhoria dos problemas vivenciados na referida instituição

A ideia em adotar o Portfólio nas aulas de Geografia, surge após conhecer o perfil dos alunos de 6º ano, sendo possível perceber que um número considerável de alunos não realizavam atividades em casa, e apresentavam fragilidades do processo de alfabetização, com acentuadas dificuldades de leitura e escrita. O uso do Portfólio foi pensado apenas no contexto da aulas de Geografia.

Partindo dessa ideia, foi adotado material xerografado, para subsidiar o uso do livro didático, sendo entregue aos alunos fichas semiestruturada para realização dos relatos ao final de cada aula. Durante as aulas, eram trabalhados os temas e conteúdos geográficos, de forma dinâmica e divertida, momento de aprender conceitos e temas da Geografia por meio de diversas linguagens. É importante destacar, que o livro didático não foi desconsiderado nesse processo, pois o objetivo maior do Portfólio é contribuir com o processo de escrita e leitura que compromete o desenvolvimento de outras habilidades. Assim, o professor orienta a escrita, solicitando a reescrita individual.

Desse modo, as aulas de Geografia constituíram um momento significativo de aprendizado, e de realização de diversas atividades individuais e coletivas, e o Portfólio, enquanto instrumento reflexivo um aliado do professor, que contribuiu com o processo de leitura, escrita e construção dos saberes geográficos. O ato de ensinar e aprender, configura um movimento que se entrecruza com as práticas de ensino desenvolvidas pelos professores, às situações experienciadas por eles em seus percursos da profissão. Para tanto, a construção e (re) significação dos saberes docentes, favorece a superação de dificuldades do ato de ensinar e consequentemente do aprender, de modo que valorize a construção e inovação da prática docente, mediante as singularidades e especificidades dos sujeitos envolvidos.

Resultados e discussões

A partir das atividades desenvolvidas no âmbito do uso do Portfólio nas aulas de Geografia, foi possível perceber que os estudantes, apesar de inicialmente resistirem a escrita, foram gradativamente ampliando suas concepções, apreensões nos relatos escritos. Por meio da aula de campo de Campo, foram motivados à observarem a paisagem do lugar onde vivem. Os alunos receberam um roteiro de observação e registro da Paisagem e seus elementos, ampliando os conhecimentos que foram construindo em sala de aula com as observações em campo. No contexto dessa atividade, abordamos as transformações das paisagens ao longo do tempo e a relação dos sujeitos com o ambiente onde vivem.

Para compreender o conceito de Paisagem, as contribuições de SANTOS (1997) são importantes, pois ele afirma que, “Paisagem é tudo aquilo que nos vemos, o que nossa visão alcança, é a paisagem”. (p. 61-65). No estudo sobre o conteúdo Paisagens, foram propostos registros fotográfico, e relatos escritos. Os resultados foram satisfatórios, poucos alunos deixaram de fazer a atividade orientada. Para socialização da atividade em sala de aula, realizamos uma roda de conversa, e exposição fotográfica em painel temático, estabelecendo as relações de modo de vida, e particularidades de cada paisagem. Ao final da atividade, foi possível perceber que os alunos identificaram mudanças nas paisagens, dos quais nem todos podem ser considerados positivos. Os alunos perceberam que alguns elementos passaram a existir recentemente, ou seja, descobriram que as paisagens, assim como seus elementos são criados e modificados ao longo do tempo.

A linguagem cartográfica, valorizou a leitura de diferentes tipos de mapa, como forma de promover a construção de habilidades necessárias para saber localizar fatos e fenômenos espaciais, endereços, pontos, lugares e regiões de diferentes partes do Brasil e do mundo. Os mapas segundo ALMEIDA (1998,p.15)) “é uma representação codificada de um determinado espaço real. A informação é transmitida por meio de uma linguagem cartográfica que se utiliza de três elementos básicos”: sistema de signos, redução e projeção. Desse modo, conhecer e utilizar diferentes tipos de mapas amplia as possibilidades de compreender e analisar informações diversas a respeito de diferentes fenômenos do espaço geográfico, em escala local e global.

As proposições didático-pedagógicas adotadas para a temática da cartografia escolar me surpreenderam positivamente pelo interesse dos

alunos em realizá-las. O trabalho que envolve leitura, análise e confecção de mapas muitas vezes deixa os alunos receosos, pois devido a dificuldade que encontram para compreender informações assumem uma postura de resistência. A proposta consistia em produzir mapa do Caminho de casa até a escola, utilizando as noções espaciais de legenda e escala, apresentado e registrado suas produções.

Na sequência da realização das atividades, foi proposto, a linha do Tempo construída a partir da compreensão e relação existente entre o homem e a sociedade, se utilizando da descrição e interação do homem com o espaço ao longo do tempo. Buscando mediar a compreensão dos alunos sobre o processo de evolução da Terra, a aula foi iniciada sobre a Origem e evolução do planeta Terra, com uma exposição dialogada sobre o tema, seguindo da construção coletiva sobre as Eras Geológicas.

A Linha do tempo constitui um instrumento didático que pode ser utilizado para favorecer a compreensão da sucessão de fatos e fenômenos importantes em determinado espaço de tempo. Assim, para a construção, os alunos utilizaram uma faixa de papel, dividida horizontalmente em uma escala de milhões de anos. Para cada era, os alunos usavam cores diferenciadas, e a partir de ilustração e recortes representaram os fatos mais importantes de cada Era Geológica, ou seja destacaram os acontecimentos que consideraram mais importantes sobre a evolução da terra em diferentes períodos.

O estudo sobre a Estrutura da Terra e as Placas Tectônicas, foi utilizado como recurso um ovo cozido, para realizar um comparativo com a temática. No Primeiro momento, o ovo foi cortado ao meio para os alunos observarem seu interior, sendo a crosta terrestre comparada à casca do ovo - camada mais superficial da Terra. A crosta não é formada por apenas uma parte, mas de várias outras que são as grandes placas que flutuam sobre o manto. Nesse momento a discussão sobre Placas Tectônicas foi intensificada, e os alunos quebraram a casca do ovo e aos poucos foram retirando os pedaços relacionando a Litosfera que é não inteira e homogênea como imaginávamos, mas sim fragmentada. Assim, o manto corresponde à clara do ovo, que é a camada intermediária, localizada depois da crosta terrestre e composta de material pastosos, que se movimentam devido as correntes de convecção e as elevadas temperaturas.

Para analisar a relação da gema com o centro da Terra, foi necessário que os estudantes compreendessem os elementos que compõem o núcleo, bem como saber que esta representa a parte mais quente da Terra. Na

relação comparativa entre o ovo e a estrutura da Terra, os alunos perceberam que a gema é a última parte do ovo a esfriar quando este é partido, logo relacionaram a temperatura do núcleo por ser a camada mais interior.

A linguagem fílmica no ensino de Geografia é uma forma de despertar a curiosidade dos alunos, além de ser uma possibilidade de associar temas estudados em Geografia e outras disciplinas. Trata-se do momento que oportuniza ao professor trabalhar temas atuais ou antigos, contribuindo para o aluno compreender de forma mais concreta abordagens do livro didático. Nesse sentido, tem sido frequente a presença das novas tecnologias no ensino de Geografia, e a presença de filme além de dinamizar a aula facilita a compreensão dos alunos. A atividade denominada Cine Pipoca, com o filme *O Inferno de Dante*, surge nas discussões e sequência de conteúdos sobre o interior da terra, ao abordar o conteúdo sobre terremoto e vulcanismo. A análise proposta pela ficção estabelece forte relação com a dinâmica da terrestre, vez que permite retomar conceitos trabalhados anteriormente.

As atividades foram realizadas com a exibição do filme em data show, um momento de aprendizagem e descontração. Para iniciar a análise do filme os alunos fizeram uma reflexão, foi realizada uma brincadeira onde foi dividida a turma em duas equipes, sendo realizadas frases relacionando o contexto do filme ao conteúdo abordado, e os alunos sinalizaram, se estas eram verdadeiras ou falsas, além dos registros destacando o que aprendeu. Por fim, a utilização do filme desencadeou discussões importantes para a compreensão das causas e consequências dos terremotos e vulcanismos.

A inserção de novos pressupostos teóricos e metodológicos no ensino dos saberes geográficos, são capazes de contextualizar e problematizar situações e ações vivenciados pelos sujeitos nas escolas.

Considerações finais

A proposição do uso do Portfólio como estratégia metodológica que potencializa o ato de ensinar e aprender a Geografia, buscou realizar uma reflexão acerca das dificuldades no processo de leitura e escrita do aluno, além de constituir uma oportunidade de reflexão da prática docente, enquanto processo formativo dos sujeitos envolvidos que contribui para as intervenções e ressignificação da prática. A importância desse instrumento para as aulas de Geografia, se dá pela capacidade de registro das aprendizagens e vivência dos alunos, que se desdobram do lugar as diversas ao mundo.

Uma contribuição dada a realização das atividades propostas nas aulas de Geografia, é o fato que houve avanços na participação e realização das atividades em sala de aula.

No entanto, é importante ressaltar que a utilização do Portfólio não configura uma tarefa fácil, pois foi adotado durante todo o ano letivo, constituindo uma atividade exaustiva, devido a quantidade de atividades para realização da correção do registros. É válido ressaltar que a ausência de alguns materiais didáticos na escola (material de impressão, pastas) dificultou a realização dessa atividade, a qual dependia do material xerografado. Outra questão que merece destaque é a dificuldade encontrada para conciliar o tempo para trabalhar dos conteúdos geográficos com a reescrita dos relatos, pois muitos não realizavam e esqueciam de devolver na aula seguinte, sendo necessário garantir a realização no contexto das aulas.

A pratica pedagógica associada a diferentes estratégias de aprendizagem, contribui de forma significativa para participação e melhor aproveitamento das aulas de Geografia, sendo notório que os alunos quando estimulados correspondem de forma satisfatória. No âmbito da Geografia escolar, a utilização do Portfólio, associado aos diferentes contextos da sala de aula, promove a aprendizagem significativa e contextualizada, despertando o interesse e curiosidade pelas próprias produções escritas e o universo da leitura. Durante as atividades, os alunos tiveram a oportunidade de construir diferentes saberes geográficos, por meio de diversas linguagens, desconstruindo assim o sentimento de insegurança e despertando a curiosidade, até mesmo pelos relatos dos colegas.

A construção da identidade do professor acontece mediante experiencias diversas, e sobretudo da sua prática diária em sala de aula. Faz-se necessário reconhecer que as trajetórias exercem forte influência no cotidiano da sala de aula, uma vez que muitos professores precisam repensar ações mediante os desafios que são encontrados. Sendo assim, os relatos dos alunos possibilitaram estabelecer nítidas relações entre as experiências escolares, formação e ressignificação da prática do professor, construção de saberes.

Constatai que ao longo dos percursos formativos, as vivências da profissão, juntamente com aqueles incorporados pelas práticas no movimento de ensinar e aprender, são fundamentais para a formação da identidade profissional de cada sujeito. Por fim, foi um trabalho intenso, que contribuiu de maneira positiva na construção dos conhecimentos

geográficos no contexto da sala de aula, e sobretudo para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, o qual contribui significativamente para melhor participação e envolvimento dos alunos durante as aulas.

Referências

ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Yasuko. **O Espaço Geográfico: ensino e representação** – São Paulo, Contexto, 1998 (Repensando o Ensino).

CALLAI, H. C. **A formação do professor de Geografia**. 2ed. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2003.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Ensino de Geografia e Diversidade – construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino**. In CASTELLAR, Sônia (org.). Educação Geográfica – teorias e práticas docentes. São Paulo: Ed. Contexto. 2005, p. 66-78.

CASTRIGIOVANNI, A.C. (Org.). Ensino da Geografia: caminhos e encantos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

NUNES, L.C. **O Portfólio na Avaliação da Aprendizagem no Ensino Presente e a Distância: alternativa hipertextual**. Estudos em Avaliação Educaionais, set.\dez., 2007.

NAPOLITANO, Marcos **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo, Contexto, 2006.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado: Fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia**. São Paulo, Hucitec, 1997.

SHORES, Elizabeth e GRACE, Cathy. **Manual do Portfólio: um guia passo a passo para o professor**. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PRODUÇÕES TEÓRICAS NA/PARA CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO ANTIRRACISTA: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Thamires Damasceno da Cruz

Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Departamento de Educação *Campus*
XI/ Serrinha-BA

Marcia Torres Neri Soares

Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Intervenção
Educativa e Social (PPGIES) da Uneb *Campus* XI/Serrinha-BA

Isabelle Sanches Pereira

Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Departamento de Educação *Campus*
XI/Serrinha-BA.

Introdução

Este artigo tem por objetivo analisar produções teóricas sobre o currículo antirracista buscando entender a perspectiva da Educação Escolar Quilombola (EEQ), a partir dos estudos localizados na Revista Currículo Sem Fronteiras, no período dos últimos cinco anos. Nesse sentido, o estudo é resultado de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia, *Campus* XI-Serrinha/BA.

O desejo na realização do estudo origina-se da inserção, da autora principal deste texto, em uma comunidade quilombola e das observações das práticas pedagógicas nela desenvolvidas. Inúmeros são os desafios para contemplar uma educação voltada para tal realidade, a todos envolvidos nesses processos. Nossa experiência como estudante oriunda de uma escola quilombola no interior da Bahia proporcionou a reflexão sobre pouca discussão acerca de um currículo antirracista e a EEQ na perspectiva sobre sua história e seus antepassados. Desse modo, sob o recorte adotado neste estudo, o fato de as crianças não conhecerem a própria história se dá pela inexistência de ensinamentos prévios, por isso é preciso pensar meios concretos de introdução dessas aprendizagens, bem como disseminação de

informações e conhecimentos no âmbito educacional/acadêmico.

O principal motivo de incorporar o tema dessa pesquisa ao nosso campo de interesse, se dá, além das justificativas no âmbito pessoal já compartilhadas, em sua relevância para o contexto histórico-social, acadêmico e profissional existente. O conteúdo permite observar e entender o pertencimento do indivíduo e o quanto é importante saber e conhecer a sua história e cultura partindo do contexto escolar na abertura de novos horizontes em seu contexto social. Em nossa sociedade é fundamental conscientizar os estudantes das comunidades quilombolas sobre seu valor e o quanto a educação voltada para eles se torna imprescindível na formação de cada educando, passando assim a ser autor da própria história sem desconsiderar as condições concretas de seu meio. Dessa forma, o estudo pode contribuir para ampliação das discussões sobre a prática docente nas escolas quilombolas.

A metodologia do estudo foi a pesquisa do tipo bibliográfica, e por sua vez tem cunho qualitativo, cuja natureza requer uma análise reflexiva. Segundo Gil (2006) as pesquisas qualitativas consistem em coletas de dados por meio de instrumentos através de uma dinâmica entre o mundo e o sujeito, não traduzida por números. Para a identificação dos textos foi utilizado o critério de leitura de todos títulos e resumos de publicações no período de 2019 a 2023.

Mediante o contexto apresentado, o trabalho segue organizado em seções. Além desta Introdução, o referencial teórico no qual buscamos apoio nas contribuições de estudiosos para melhor compreender a temática sobre currículo antirracista e EEQ. Em seguida, apresentamos a seção de discussão e análise dos dados encontrados na revista Currículo Sem Fronteiras e, por fim, concluímos com as Considerações Finais.

Uma discussão teórica sobre o currículo escolar na vertente da Educação Escolar Quilombola

Para a fundamentação teórica da pesquisa, nos baseamos em autores do campo da discussão curricular. Dentre os quais destacamos Sacristán (2013) e suas discussões sobre currículo escolar e Miguel Arroyo com abordagem no currículo e as intersecções com a educação do campo. Conforme acreditamos, suas produções podem proporcionar perspectivas de falas e nortear discussões acerca do processo de construção do currículo antirracista e a EQQ.

Segundo Sacristán (2013, p. 15), “[...] quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional.” Assim, entende-se a necessidade de alinhar o currículo da escola com as necessidades das comunidades onde estão localizadas. Considerar essa trama institucional aludida pelo autor significa reconhecer as características locais, sociais, culturais, econômicas, dentre outras e suas intersecções com o currículo proposto pela comunidade escolar, especialmente quando se refere à proposta da EEQ.

Lopes, Macedo (2011, p.41), por seu turno, apresentam-no como alvo de significação “[...] Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos”. Nessas relações de poder, entendemos as identidades como projetadas dentro da proposta curricular da escola e, pela nossa própria experiência a partir de um currículo silenciador da riqueza e complexidade da EEQ em nossa trajetória estudantil, consideramos a construção do estudo relatado como uma oportunidade formativa para nós e outras pessoas interessadas com uma educação comprometida com o respeito às diferenças, especialmente na construção de práticas antirracistas.

O currículo é uma grande referência para o acesso ao conhecimento historicamente acumulado base para a construção de todo conteúdo, inclusive o subliminar a ser trabalhado e desenvolvido no âmbito escolar, como afirma Sacristán (2013, p. 19):

Desde suas origens, o currículo tem se mostrado uma invenção reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem; ou seja, ele se comporta como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes.

Nas práticas instituídas no cotidiano da escola, muitos são os acordos, as organizações e também as representatividades enfatizadas na construção identitária de diferentes crianças e estudantes. Para Lopes e Macedo (2011, p.29):

A elaboração curricular passa a ser pensada como um processo social, preso a determinações de uma sociedade estratificada em classes, uma diferenciação social reproduzida por intermédio do currículo. Ao invés de método, o currículo torna-se um espaço de reprodução simbólica e/ou material. O currículo como espaço de reprodução engloba ideias, sociedade e ideologias.

Com base nisso, olhar a elaboração do currículo com o objetivo de aprimorá-lo de acordo com as necessidades de cada sociedade contribui com a inclusão das mais diversas realidades e não apenas determinada parte desse meio. Desse modo, tomamos o conceito de um currículo antirracista apoiadas na ideia de entendimento do “[...] conceito de raça como uma construção social e um conceito analítico fundamental para a compreensão de desigualdades socioestruturais e simbólicas observadas na sociedade brasileira” (Silva, 2021, p. 03). Por isso, consideramos importante aludir as condições concretas da realidade educacional brasileira.

Segundo Arroyo (2004, p. 54) a precariedade da educação com contratação de professores temporários e pouco material didático com “[...] míseros salários tem sido não apenas uma presença tímida e descontínua, mas, sobretudo, uma presença nem sempre pautada pelo dever público de garantir direitos aos povos do campo.” Logo, com tal fragilidade, várias áreas importantes ficam descobertas, deixando de garantir uma educação de qualidade para a sociedade do campo, muitas vezes privada de um currículo voltado para sua realidade.

Ainda para Arroyo (2004, p.57) “[...] a defesa de sua cultura, identidade, saberes, valores. A defesa de sua vida. A defesa de políticas públicas de educação dá às políticas e ao seu trato público um enraizamento na defesa de sua continuidade humana como coletivos sociais.” Os movimentos sociais permitem a luta das pessoas e a busca pela continuidade da vida, a cultura e as raízes no seu lugar de origem. Buscar promover as políticas públicas nessas comunidades é fundamental para manter e expandir produções agrícolas, bem como as demais formas representativas de seus coletivos sociais.

Nessa dimensão, embora não nos aprofundamos no assunto, assumimos a complexidade do objeto de estudo analisado e sua interlocução com a luta por políticas públicas de educação do Campo, algo não tão novo, e sua inserção nos debates sobre garantias do direito à educação e uma educação no e do campo (Caldart, 2012).

Nessa direção, tomamos por base a Lei nº 10.639/2003 que Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e 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”. Com base na lei, a EEQ deve partir da cultura local das comunidades remanescentes de quilombos, nas memórias, identidade e movimentos sociais, como conjunto de um todo. Para isso a escola precisa ter um currículo e projeto

político pedagógico adequados para essa realidade.

Pensar e incluir a EEQ é permitir ao campo a manutenção de suas raízes, suas vozes, seu povo, dando direito a educação a todos pertencentes da comunidade, desde a Educação Infantil à Educação de Jovens e Adultos, como afirma Arroyo, (2004 p. 60 e 61):

No terreno concreto da educação, assumir e legitimar a consciência dos povos do campo à educação pode significar que se reconheça, valorize e incorpore em políticas públicas o pensar e fazer dos movimentos sociais nos tratos da educação, da gestão das escolas, na reorientação curricular, na produção de material, na formação de profissionais, na EJA, na alfabetização, no alargamento da concepção do direito à educação e formação. As políticas públicas entrarão na contramão se ignorarem o pensar e o fazer dos movimentos na garantia do direito.”

A EEQ enfrenta dificuldades de ser implementada nas escolas por inúmeras razões, dentre as quais, a falta de professores qualificados na área para trabalhar com as questões destinadas ao ensino da história e cultura afro-brasileira. Mesmo nos dias atuais encontramos resistências para inserir a EEQ no âmbito escolar e muitas discussões ainda estão pautadas no desrespeito e imposição de um padrão eurocêntrico distante de nossas marcas/raízes.

As dificuldades encontradas no cotidiano para a difusão dessa modalidade de ensino vêm de um contexto histórico no qual construiu-se uma ideia sob a qual o Brasil era/ é um país igualitário não havia diferenças entre as pessoas e as comunidades e o ensino seria igual para todos. Embora a implantação da lei seja um avanço, a realidade pouco mudou, pois, as escolas ainda encontram-se fragilizadas no sentido de não estarem preparadas para acolher tal modalidade, pois é importante fazer relações além das estruturas físicas dos espaços escolares.

É indispensável a construção de um currículo antirracista valorizando os conhecimentos prévios, a cultura local, a comunidade, as memórias correspondentes ao chão da escola e tudo a ser ofertado nesse fecundo espaço (Moura, Soares e Soares, 2022).

Assegurar um currículo antirracista nas escolas do campo, nas comunidades remanescentes quilombolas é construir sua própria identidade sendo consciente de seus direitos, da sua permanência e luta, bem como ofertar um currículo plural, baseado na interculturalidade promovendo assim a difusão do conhecimento. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012) fundamentam-se em elementos em conformidade com o patrimônio cultural das

comunidades quilombolas de todo o país, porém ainda há muito para lutar na concretização de um currículo antirracista, afinal isso tem a ver com a superação/desmistificação de preconceitos social e culturalmente enraizados. Ademais, os autores indicam a necessidade de um “[...] professor engajado na comunidade na qual a escola está inserida, preferencialmente como membro da comunidade e/ou que seja capacitado para lidar com as questões que envolvem a educação diferenciada” (Moura, Soares e Soares, 2022, p. 13).

Ao propor o estudo, reconhecemos o fato de “As comunidades quilombolas, enquanto sujeitos de direitos, ainda [serem] realidades relativamente recentes na história republicana nacional, já que muitas delas ainda estão em processo de reconhecimento ou titulação” (Soares: Mauron; Soares, 2022, p. 04). Nesse sentido e por reafirmar a importância do tema, realizamos o presente estudo compartilhado no seguimento, pois acreditamos ser este um posicionamento político e de grande relevância.

Currículo sem fronteiras: perspectivas metodológicas

Para chegar aos resultados do estudo compartilhado foi feito um levantamento de produções teóricas na Revista Currículo Sem Fronteiras. A escolha desta revista para este estudo se deu porque dentro da estratificação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a Currículo Sem Fronteiras apresenta Qualis A1 ou seja, alcança nível máximo e é de grande referência no campo da discussão curricular.

Na análise, alcançou centralidade temas relacionados ao currículo, tendo o nosso recorte adotado o currículo antirracista e educação escolar quilombola, no período compreendido entre os anos de 2019 a 2023. O levantamento foi feito mediante a leitura dos temas e resumos dos artigos encontrados nos últimos cinco anos. Embora não estivesse entre os descritores pensados inicialmente, as bifurcações do estudo também nos fizeram atentar para as produções sobre a Educação do Campo. Desse modo, no ano de 2019 foram encontrados 50 textos sobre o currículo, porém uma análise minuciosa dos títulos e resumos indica a ausência de abordagem sobre o tema neste ano.

Os textos versam sobre temáticas desde a diversidade sexual, como Santos (2019) até o currículo de português como discorre Pereira (2019). Mesmo apresentando discussões consubstanciadas no campo da discussão curricular e diversidade, não observamos interlocuções com o tema de

nosso interesse. Dessa forma constata-se uma lacuna neste ano acerca da temática investigada.

No ano de 2020 foram encontrados 48 artigos sobre currículo, porém uma análise dos títulos e resumos indica não haver abordagem sobre o tema. Entre outros temas, Silva e Carvalho (2020) compartilham um artigo sobre concepções do currículo e narrativas de professoras, já Nicodemos e Serra (2020) abordam sobre educação de jovens e adultos e invisibilidades curriculares. Outra vez, constata-se uma lacuna neste ano acerca da temática investigada.

No ano de 2021 foram identificados 79 textos sobre currículo. Diniz (2021) apresenta um trabalho sobre formação ética e conceito de alteridade, porém sem aprofundamento ou discussão no campo de nosso objeto de estudo. O texto de Ramos, Rocha e Sotero (2021) apresenta alguns momentos de lutas e resistências históricas com base na educação das relações étnico-raciais, indicando a necessidade e possibilidade de caminhar além dos dispositivos de regulação, objetivando se desviar das agendas impostas e propor outros movimentos criadores de resistências. O estudo indicou a importância de criações cotidianas realizadas pelos professores “[...] no sentido de criar brechas e escapar dos dispositivos de regulação dessas políticas oficiais de currículo como movimentos de resistência acerca da educação das relações étnico-raciais.” (Ramos; Rocha; Sotero, 2021, p. 1423).

Em 2022, 66 artigos foram encontrados, dentre os quais, embora não tão diretamente ligado ao nosso interesse, Sússekind, Maske, e Oliveira (2022) abordam “que a escola é nossa e o currículo é favelado”, já Figueirêdo, Camargo e Hage (2022) versam sobre o direito à educação e currículo. Os dois estudos iluminam perspectivas de análise sobre as diferenças, em especial de estudantes com baixo nível econômico e/ou social, entretanto não discorrem sobre a EEQ tampouco a construção/ fortalecimento de um currículo antirracista.

Em 2023, 23 textos foram encontrados e, a exemplo do realizado nos anos anteriores, depois de uma análise cautelosa dos títulos e resumos, localizamos o primeiro texto diretamente relacionado à temática em apreço. Somente Silva (2023) fala sobre Pedagogia e Educação Antirracista. O autor apresenta uma discussão acerca das práticas pedagógicas e a educação antirracista com foco em relações étnico-raciais.

O autor analisou entrevistas com docentes e estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) no período

de 2018 a 2019, tendo por objetivos amplificar as narrativas da história e cultura da população negra e dos povos indígenas com um conteúdo programático correspondente ao combate ao racismo. Já a questão de pesquisa buscou compreender avanços e desafios das culturas acadêmicas, curriculares e epistemológicas em benefício de uma educação antirracista, considerando a obrigatoriedade da introdução do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena no sistema educacional brasileiro.

Neste mesmo ano, embora não diretamente ligado a EEQ, o trabalho denominado “A educação básica do campo no contexto do novo Ensino Médio” (Batista, 2023) conclui sobre a reforma do ensino médio ter acentuado o adensamento das desigualdades socioeducacionais, ao desconsiderar os pressupostos compartilhados pelo paradigma da educação do campo. O estudo também ratifica a importância em nos debruçarmos sobre o tema da EEQ.

Ao finalizar nossa busca, identificamos a análise de um total de 266 temas de artigos, no entanto só um artigo discorre sobre a educação antirracista de modo direto e outros dois indicam possibilidades de enriquecimento teórico ao debate.

Investir em produções acadêmicas sobre o currículo antirracista e a EEQ possibilita abrir um leque de conhecimentos do sujeito oriundo da comunidade quilombola e do sujeito negro, os quais por vezes desconhecem as suas origens e a sua cultura, porque o meio onde estão inseridos não permite ter acesso a esses conteúdos importantes para sua formação pessoal, acadêmica e profissional. Além disso, consideramos a relevância de demarcar a inserção da temática em periódicos, a exemplo do analisado, como modo de fomento às práticas a serem desenvolvidas em diferentes escolas, pois ainda são escassas as literaturas e leituras para aproximar as pessoas de suas realidades.

A relação escola e comunidade é uma grande oportunidade de aproximar o estudante de suas vivências culturais fora do espaço escolar e o vivido no chão da escola. Aliar esses conhecimentos em uma só prática viabiliza a construção de um currículo antirracista pensado na realidade da comunidade quilombola, observando as necessidades e realidades daquele espaço. Para além disso, valorizar a cultura, as vivências e os saberes já existentes, consiste na denominada educação diferenciada, ou seja, vai além dos muros da escola.

É preciso reconhecer, portanto, um campo de lutas subjacente à temática investigada, como bem afirma Silva (2023, p. 12) “[...] no

ensino superior as mudanças curriculares, demoram a acontecer, visto que, as disciplinas mencionadas que discutem com maior profundidade a temática das questões étnico-raciais e os processos de descolonização são ainda eletivas.” Ou seja, ainda precisamos alargar os passos nessa caminhada de reconhecimento, pois embora a escola seja lugar de convivência com as diferenças, nem sempre - na maioria das vezes não - consideramos sua complexidade, tomando-as sempre sobre o crivo da polaridade e tangenciando o reconhecimento humano em sua inteireza (Diniz, 2021). Por isso, frente aos aspectos elencados, Silva (2021) discute a inserção de disciplinas obrigatórias na construção do currículo antirracista, principalmente na formação de pedagogos.

É de fundamental importância haver publicações para reflexão sobre a construção do currículo antirracista, pois é uma temática importante na/ para a produção do conhecimento de pessoas negras remanescentes de quilombolas, bem como a sociedade como um todo, haja vista enfrentarmos diversos preconceitos cotidianamente e necessitarmos intensificar a luta pela valorização e reconhecimento de um currículo escolar mais representativo e condizente com os sentidos do nosso pertencimento e ancestralidade.

Considerações finais

Com base no estudo realizado, endossamos o título de escola e/ou comunidade quilombola como insuficiente para corresponder a construção de um currículo antirracista. É preciso insistir na análise do tema e, sobretudo, na luta por demarcação de direitos e participação de estudantes e pessoas da comunidade quilombola, a fim de garantir a preservação de suas vozes, histórias, produções e outras formas de estar no mundo.

Especificamente sobre a revista analisada, por abranger a dinâmica de fluxo contínuo, consideramos com as devidas proporções, o fato de o campo de interesse dos pesquisadores envolvidos em suas publicações haver considerado outras temáticas também importantes no campo da discussão curricular, entretanto a lacuna observada deve ser alvo de atenção e análise.

Do ponto de vista dos resultados, portanto, identificamos uma lacuna no tocante às produções sobre o referido objeto no decurso dos últimos cinco anos, bem como a relevância em abordar a temática e envidar esforços na consecução de práticas antirracistas, afinal a construção de um currículo escolar comprometido com a mudança e a superação de práticas preconceituosas e estigmatizantes dependem, em certa medida, da

atenção teórica sobre o assunto, porque sem dúvida traduzem um interesse e visibilidade do ponto de vista político e/ou pedagógico.

Esperamos ter contribuído ao importante debate e assim iluminar novas perspectivas teóricas sobre o tema, pois a tímida quase inexistente produção científica na base de dados pesquisa, nos conclama a (re)pensar nossos caminhos investigativos no campo dessa importante discussão curricular.

Referências

- ARROYO, M. G. Por um tratamento público da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004. p. 54-62. (Coleção por Uma Educação do Campo, n. 5).
- BATISTA, Ozaias Antonio. A educação básica do campo no contexto do novo Ensino Médio. **Currículo Sem Fronteiras**, Brasil, v. 23, n. 1985, p. 1-25, abr./2023. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 21 nov. 2023.
- CALDART, Roseli Salete. **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão, 2012. 788 p.
- DINIZ, Margareth. Por uma formação ética e estética de mulheres-professoras a partir do conceito de alteridade perante a diferença. **Currículo Sem Fronteiras**, Ouro Preto, v. 21, n. 1, p. 114-140, abr./2021. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/>. Acesso em: 18 nov. 2023.
- FIGUEIRÊDO, Arthane Menezes; CAMARGO, Leila Maria; HAGE, S. A. M. Direito à educação e currículos em disputa nas Amazônia: defesa da educação pública com a garantia da diversidade. **Currículo Sem Fronteiras**, Online, v. 22, n. 2180, p. 1-27, fev./2022. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 13 nov. 2023.
- JESUS, Sônia M. S. Azevedo de. Questões Paradigmáticas da Construção de um Projeto Político da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia M. S. Azevedo de (org.). **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília, 2004. p. 109-130, v. 5.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Currículo. In: **Teorias**

do Currículo. São Paulo: Cortez, 2011, p. 19-42.

MOURA, Camila Batista Gama; SOARES, David Gonçalves; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves. Educação Escolar Quilombola em debate. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 52, e09773, 2022. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742022000100417&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 16 nov. 2023. Epub 27-Mar-2023. <https://doi.org/10.1590/198053149773>.

NICODEMOS, Alessandra; SERRA, Enio. Educação de Jovens e Adultos em contexto pandêmico: entre o remoto e a invisibilidade nas políticas curriculares. **Currículo Sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, p. 871-892, set./2020. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 15 nov. 2023.

PEREIRA, Talita Vidal. A pesquisa curricular na virada cultural conservadora: os limites da normatividade curricular. **Currículo Sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 910-922, out./2019. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 14 nov. 2023.

RAMOS, Andreia Teixeira; ROCHA, Renata; SOTERO, Elaine. Criações cotidianas para além dos dispositivos de regulação da docência nas políticas de currículo na atualidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1423-1444, set./dez. 2021.

SACRISTAN, José G. **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Artmed, 2013.

SANTOS, Hugo. A evolução da diversidade sexual no currículo escolar português. **Currículo Sem Fronteiras**, Brasil, v. 19, n. 3, p. 944-962, set./2019. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 14 nov. 2023.

SILVA, Marcos Antonio Batista da. Pedagogia, Práticas Pedagógicas e Educação Antirracista. **Currículo Sem Fronteiras**, Online, v. 23, n. 1832, p. 1-25, jul./2023. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 21 nov. 2023.

SILVA, Marcos Antonio Batista da. Educação antirracista no contexto político e acadêmico: tensões e deslocamentos. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, e226218, 2021. 1 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/nhjpTjF8ftjZCYcBBPNqQmQ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 21 nov. 2023.

SILVA, M. O. D; CARVALHO, R. S. D. Concepções sobre currículo na Educação Infantil: ressonâncias da pedagogia da infância em narrativas de professoras. **Currículo Sem Fronteiras**, Rio Grande do Sul, v. 20, n. 2, p. 497-514, ago./2020. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/>. Acesso em: 10 nov. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Teorias do currículo: o que é isto? In: **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 11-20.

SÜSSEKIND, Maria Luiza; MASK, Jeferson; OLIVEIRA, I. B. D. A escola é nossa e o currículo é favelado. **Currículo Sem Fronteiras**, Brasil, v. 22, n. 2186, p. 1-16, abr./2023. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 12 nov. 2023.

ALÉM DAS FRONTEIRAS: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS DO PÓS-COLONIAL E DO DECOLONIAL NO CONTEXTO CURRICULAR

Raiane Cordeiro de Araújo

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPed/UERJ)

Para início de conversa

No mundo contemporâneo, as heranças do colonialismo continuam a influenciar profundamente nossas sociedades, culturas e epistemologias. O estudo pós-crítico dessas influências deu origem a dois campos teóricos importantes: o pós-colonialismo e o decolonialismo. Embora ambos compartilhem o objetivo comum de desafiar e dismantelar as estruturas de poder colonial, eles divergem em suas abordagens e focos epistemológicos.

Nesse ínterim, os estudos pós-coloniais e decoloniais têm ganhado cada vez mais atenção nos círculos acadêmicos ao longo das últimas décadas, a medida que os/as estudiosos/as procuram reavaliar e desafiar o legado do colonialismo e do imperialismo. Estes campos oferecem quadros críticos para compreender e abordar o impacto contínuo do colonialismo nas sociedades, saberes, culturas e identidades em todo o mundo. Como dito anteriormente, embora as perspectivas pós-colonial e decolonial partilhem alguns aspectos e preocupações comuns, também apresentam divergências que são importantes de serem mencionadas e compreendidas.

Neste ensaio, intitulado “ Além das fronteiras: convergências e divergências do pós-colonial e do decolonial no contexto curricular”, pretendemos traçar um panorama entre essas duas correntes teóricas sem, contudo, utilizar do didatismo. Nosso objetivo é explorar as convergências e divergências entre o pós-colonialismo e o decolonialismo, destacando como cada uma dessas perspectivas contribui para entendermos o currículo como uma produção cultural que reflete e molda as relações de poder e significados na sociedade.

Por fim, a escolha por essa abordagem advém da implicação com o eixo temático “Decolonialismo e pós-colonialismo: diferenças e aproximações entre decolonial e pós-colonial” abordado ao longo das aulas

do componente Teorias de Currículo, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ) e da experiência da pesquisadora como professora dos Ensino Fundamental, anos iniciais, de uma escola localizada em uma comunidade quilombola situada no interior da Bahia.

Além disso, vale destacar que, neste ensaio, recorreremos às autoras e aos autores fundamentais para essas discussões. No entanto, não restringimos a leitura ou as análises exclusivamente a esses/as estudiosos/as, que representam apenas alguns/as dos/as muitos/as que se dedicam à investigação, a citar: Bhabha (1998), Spivak (2010), Mignolo (2003) e Walsh (2009). Outro ponto importante de ser sinalizado é que não marcamos definições para os/as autores/as acima mencionados, o que foi levado em consideração foram os seus escritos sobre as abordagens aqui propostas.

Traçando os contornos

As teorias pós-coloniais e decoloniais emergiram como críticas ao legado do colonialismo e suas duradouras influências nas sociedades modernas. Mesmo com o fim do colonialismo formal em muitos lugares, as estruturas de poder, conhecimento e identidade criadas durante esse período ainda moldam as relações socioculturais. Portanto, antes de prosseguirmos com uma análise crítica de como essas teorias afetam e transformam nossa visão sobre o que deve ser ensinado nas escolas, apresentaremos algumas características, destacando suas divergências e convergências, para contextualizar e fundamentar nossa reflexão.

Inicialmente, quando falamos sobre “pós-colonialismo” no contexto temporal, referimo-nos ao período histórico após os processos de descolonização que ocorreram principalmente a partir da metade do século XX, particularmente nas regiões conhecidas como “terceiro mundo” ou países em desenvolvimento. Porém, além do significado mais comum relacionado à análise crítica das consequências do colonialismo e suas continuidades, o termo pós-colonial também pode ser utilizado como um conjunto de contribuições teóricas que emergiu como um campo de estudo entre os anos 1980 e 1990 dentro da academia ocidental, especialmente nos estudos literários e culturais (Spivak, 2010).

Este campo surgiu da necessidade de analisar e compreender as complexas dinâmicas de poder e identidade que se desenvolveram após

o fim formal do colonialismo. Influenciado por teóricos como Edward Said, Homi Bhabha e Gayatri Spivak, o pós-colonialismo se concentra na crítica das representações culturais e discursivas do Oriente e outras regiões colonizadas, explorando como essas representações perpetuam relações de poder desiguais.

Levando em consideração a primeira interpretação, o termo “pós-colonial” está intrinsecamente ligado aos movimentos de descolonização que ocorreram após a Segunda Guerra Mundial. Muitos países que haviam sido colonizados por potências europeias, como África, Ásia e América Latina, alcançaram sua independência nesse período. De acordo com Bhabha (1998, p. 239), “[...] as perspectivas pós-coloniais emergem do testemunho colonial dos países do Terceiro Mundo e dos discursos das “minorias” dentro das divisões geopolíticas de Leste e Oeste, Norte e Sul [...]”.

Segundo Bhabha (1998), a perspectiva pós-colonial vai além das explicações simplistas que caracterizam as abordagens tradicionais do subdesenvolvimento, as quais frequentemente veem as nações pós-coloniais apenas através da lente da falta ou da deficiência em comparação com o Ocidente desenvolvido. O pós-colonialismo, portanto, refere-se ao tempo posterior a esses processos de descolonização quando esses países assumiram o controle político de seus próprios destinos.

Com a descolonização, emergiram novas dinâmicas de poder e geopolíticas globais. Os antigos impérios coloniais viram seu domínio sobre esses territórios diminuir, enquanto novos estados independentes buscavam consolidar sua soberania e desenvolver suas próprias identidades nacionais. Isso resultou em uma reconfiguração significativa das relações internacionais e da ordem mundial.

Outrossim, o período pós-colonial também foi marcado por uma série de desafios enfrentados pelos países recém-independentes. Isso incluiu a construção de instituições políticas estáveis, o desenvolvimento econômico, a consolidação da identidade nacional e a superação das divisões étnicas, religiosas e culturais criadas durante o período colonial. Muitos desses desafios foram agravados pela herança colonial, incluindo a exploração econômica, a segregação social e a fragmentação política deixadas pelos colonizadores. Como nos afirma Mignolo (2003, p. 240), “[...] quando as teorias chegam a lugares onde os legados coloniais ainda estão nas memórias dos estudiosos e intelectuais, as teorias itinerantes podem ser percebidas como novas formas de colonização [...]”.

O autor nos afirma que apesar da independência formal, muitos países continuaram/continuam a enfrentar desafios decorrentes da herança colonial. Isso incluiu a dependência econômica em relação aos antigos colonizadores, o legado de divisões étnicas e políticas criadas durante o período colonial, bem como a persistência de estruturas de poder e hierarquias sociais estabelecidas durante a era colonial. Portanto, quando nos referimos ao “pós-colonialismo” no contexto temporal, estamos falando sobre o período histórico que se seguiu aos processos de descolonização e as questões políticas, econômicas e culturais que surgiram nesse período de transição e reconfiguração global.

Analizando agora a segunda interpretação dada ao termo “pós-colonial”, ela se refere a uma área interdisciplinar de estudos que examina os legados do colonialismo e como esses legados continuam a moldar as sociedades, culturas e relações de poder em todo o mundo. Uma das principais preocupações do pensamento pós-colonial de acordo com essa interpretação é analisar as estruturas de poder que foram estabelecidas durante o período colonial. Isso inclui a exploração econômica, a dominação política e a imposição cultural por parte das potências coloniais sobre as populações colonizadas.

Nesse viés, o pós-colonialismo investiga como o colonialismo deixou marcas profundas nas sociedades colonizadas, incluindo questões como identidade cultural, marginalização de grupos étnicos e raciais, desigualdades socioeconômicas e a perda ou supressão de línguas e tradições locais. Como nos afirma Quijano (2007, p. 93), “[...] O Colonialismo é, obviamente, mais antigo; no entanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo [...]”. Segundo ele, a colonialidade permanece vigente e exercendo influência em diversos aspectos da sociedade, como nos materiais educacionais, na cultura, nas concepções populares, nas ambições individuais e em vários outros domínios.

Sobre isso, não podemos deixar de mencionar a complexidade que envolve as relações coloniais, pois, como assevera Macedo (2006, p. 293), “[...] o desejo do colonizador em relação ao colonizado – aquele que tem algo de que o colonizador não dispõe – torna a colonização total uma empreitada impossível”.

Essa afirmação aponta para uma dinâmica crucial na relação entre colonizador e colonizado. O colonizador é motivado pelo desejo de explorar e controlar os recursos, terras e povos colonizados, pois percebe

neles algo que o colonizador valoriza ou considera necessário para seus próprios interesses econômicos, políticos ou sociais. No entanto, essa dinâmica revela uma contradição fundamental: o colonizador, ao mesmo tempo em que busca dominar o colonizado, reconhece implicitamente a existência de algo que o colonizado possui e que o colonizador considera valioso ou desejável. Essa percepção pode ser material, como recursos naturais, mão de obra, ou cultural, como conhecimentos tradicionais ou práticas desenvolvidas por grupos comuns.

Nesse sentido, é possível ressaltar que uma importante contribuição do pós-colonialismo é sua abordagem crítica à narrativa histórica dominante, muitas vezes eurocêntrica, que retrata o colonialismo como um processo civilizatório benevolente. Essa vertente teórica busca revelar as vozes e perspectivas ausentes na história oficial, incluindo as experiências e resistências das populações colonizadas. Além de questionar a pretensão de universalidade do conhecimento produzido nos centros coloniais, destacando a diversidade epistêmica e os múltiplos modos de conhecimento presentes em diferentes culturas e contextos. Isso implica em uma crítica aos modelos educacionais e curriculares que reproduzem uma visão eurocêntrica e homogeneizadora do mundo.

Em resumo, quando falamos do termo “pós-colonial” sob essa ótica, estamos nos referindo a uma abordagem crítica e reflexiva que busca compreender as complexas dinâmicas do colonialismo e suas repercussões duradouras nas sociedades contemporâneas. Essa análise não se limita ao passado, mas também se concentra nas formas como o colonialismo continua a influenciar as relações globais de poder, a identidade cultural e as lutas por justiça e autonomia em todo o mundo.

O decolonialismo, por sua vez, surgiu principalmente na América Latina, nos anos 1990 e 2000, como uma resposta às limitações percebidas do pós-colonialismo à necessidade de uma ruptura mais radical com as epistemologias coloniais. Teóricos como Aníbal Quijano, Walter Dignolo e Enrique Dussel foram pioneiros nesta abordagem.

Mais recentemente destacamos também os trabalhos de Catherine Walsh, acadêmica influente no campo dos estudos decoloniais, conhecida por seu trabalho focado na educação, interculturalidade e epistemologias do sul. Seus estudos enfatizam a necessidade de descolonizar o saber, promovendo formas de conhecimento que valorizem as perspectivas e experiências dos povos indígenas e afrodescendentes da América Latina.

Para tanto, consideramos importante trazer aqui noções que sejam

capazes de conceituar, sem, contudo, definir ou fixar um significado, para o que seria uma proposta com perspectiva decolonial e para isso usaremos Walsh (2009) que nos diz

[...] Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos. É a isso que me refiro quando falo da *de-colonialidade* (Walsh, 2009, p. 24, grifos meus).

Nesse interím, a autora aborda a decolonialidade como uma possibilidade de desafiar e transformar as estruturas de poder que perpetuam a desigualdade e a opressão. Essa possibilidade é abordada pela autora não apenas como um discurso acadêmico, mas como uma prática vivida e uma forma de resistência. Ela enfatiza a importância da práxis, que envolve a aplicação de teorias decoloniais em contextos e lutas do mundo real, particularmente na América Latina, mas também em âmbito global e até mesmo local (Escobar, 2005).

Portanto, a perspectiva decolonial emerge como uma resposta crítica aos modelos educacionais tradicionais que perpetuam estruturas de poder coloniais e eurocêntricas. Trazendo para uma relação prática voltada ao contexto curricular, tecer um currículo decolonial implica em reconhecer e desafiar os legados da colonização que moldaram as formas de conhecimento, pedagogias e práticas educacionais ao redor do mundo. Ou seja, a perspectiva decolonial do currículo representa um movimento de resistência e transformação no campo da educação, buscando romper com as estruturas de poder coloniais e promover um currículo que valorize e incorpore os conhecimentos, culturas e perspectivas dos povos invisibilizados.

Nessa análise, não podemos deixar de mencionar Macedo (2006) quando a autora sugere a necessidade de pensar o currículo por uma abordagem inovadora, enfatizando a urgência de vê-lo como um espaço-tempo de fronteira entre culturas, e de ser entendido, como um entre-lugar onde diversas culturas se encontram, se influenciam mutuamente, permitindo a negociação, a transformação de significados e a possibilidade de desafiar as estruturas coloniais e eurocêntricas ainda tão presentes no currículo escolar, nos materiais didáticos utilizados e perpetuados pelas escolas, no que a escola tem que ensinar.

Caminhos cruzados e direções divergentes

Em alguns aspectos, as teorias pós-colonial e decolonial se cruzam, dentre eles podemos mencionar que a crítica às estruturas e aos legados do colonialismo é um ponto crucial de convergência. Ambas reconhecem que o colonialismo não se limita a uma simples fase histórica do passado, mas deixou profundas marcas que continuam a moldar as sociedades, culturas e economias dos países colonizados até os dias de hoje.

Essas abordagens questionam a ideia de que o colonialismo foi um empreendimento benigno e civilizatório, revelando as realidades de exploração, despossessão e violência que caracterizaram o processo colonial. Elas examinam também como as estruturas políticas e econômicas estabelecidas durante o período colonial persistem e se manifestam nas relações sociais, nas hierarquias de poder e nas representações contemporâneas.

Ambas as teorias compartilham o objetivo de dar voz às experiências e às perspectivas das populações marginalizadas e subalternizadas (Spivak, 2010) que foram afetadas pelo colonialismo. Isso implica reconhecer a diversidade de vozes e identidades dentro dessas comunidades, bem como desafiar os estereótipos e as representações simplificadas que frequentemente as caracterizam nas narrativas dominantes.

Nesse sentido, ao destacar a importância de incluir essas vozes nas narrativas histórica e contemporânea, tanto as teorias pós-colonial quanto as decoloniais buscam promover uma compreensão mais completa e complexa das consequências do colonialismo e das lutas por justiça social, igualdade e autonomia que surgiram em resposta a ele. Elas enfatizam a necessidade de um enfoque crítico e reflexivo que reconheça e respeite as múltiplas perspectivas e experiências envolvidas no processo de descolonização, tanto no passado quanto no presente.

Ao desconstruir essas narrativas, as teorias pós-colonial e decolonial buscam revelar as dinâmicas de poder subjacentes e as formas como identidades e culturas foram formadas, transformadas e, muitas vezes, distorcidas pelo colonialismo. Elas destacam como as representações coloniais moldaram percepções e estereótipos sobre as sociedades colonizadas, muitas vezes reduzindo-as a imagens simplificadas e exóticas que serviam aos interesses coloniais. De acordo com Mignolo (2021)

Como sabemos: o primeiro mundo tem conhecimento, o terceiro mundo tem cultura; os nativos americanos têm sabedoria, os anglo-americanos têm ciência. A necessidade de ruptura política e epistêmica

aqui vem à tona, assim como conhecimentos descolonializantes e decoloniais, etapas necessárias para imaginar e construir sociedades democráticas, justas e não-imperiais/coloniais (Mignolo, 2021, p. 25-26).

Além disso, essas abordagens enfatizam a importância de reconhecer e valorizar os conhecimentos e as culturas não ocidentais como legítimos e significativos em si mesmos, em vez de simplesmente como objetos de estudo ou assimilação pelo Ocidente (Mignolo, 2003). Buscam promover uma compreensão mais plural e inclusiva do mundo, que reconheça a diversidade de experiências, perspectivas e formas de conhecimento que existem além dos limites da perspectiva eurocêntrica. Ao fazê-lo, elas trabalham para descolonizar tanto o conhecimento quanto as mentes, desafiando as hierarquias de poder e construindo pontes entre diferentes tradições de pensamento e práticas.

Em outros aspectos, as direções se tornam divergentes, por exemplo, os estudos decoloniais centram-se nos processos históricos e contínuos de descolonização, que envolvem o confronto e o desmantelamento das estruturas de poder, dominação e opressão que foram postas em prática pelos regimes coloniais. Esta abordagem está enraizada no reconhecimento de que o colonialismo não foi apenas um acontecimento histórico, mas um sistema de exploração e violência de longo prazo que continua a moldar o mundo em que vivemos. Os/as estudiosos/as decoloniais enfatizam a necessidade de desafiar as narrativas e perspectivas dominantes que foram impostas pelas potências coloniais e de recuperar e amplificar as vozes e experiências de grupos marginalizados e subalternos.

Os estudos pós-coloniais, por outro lado, surgiram como uma resposta aos legados literários e culturais do colonialismo, centrando-se nas formas como as sociedades colonizadas representaram a si mesmas e as suas experiências no respaldo da colonização (Bhabha, 1998). Nesse âmbito, os/as estudiosos/as pós-coloniais investigam como os povos colonizados resistiram, negociaram e reinventaram as suas identidades e culturas face à dominação colonial.

Portanto, uma diferença fundamental entre as pesquisas decoloniais e pós-coloniais reside no seu foco temporal. As primeiras tendem a enfatizar os processos de descolonização em curso e a necessidade de confrontar os legados do colonialismo no presente, enquanto os estudos pós-coloniais centram-se frequentemente nas formas como o colonialismo moldou o passado e continua a impactar o presente. Esta diferença na orientação temporal reflete as diversas formas como os/as pesquisadores/as abordaram

o estudo do colonialismo e das suas consequências.

Outra distinção importante entre a abordagem decolonial e pós-colonial é o seu âmbito geográfico. Os estudos decoloniais centram-se frequentemente nas experiências dos povos colonizados no Sul Global, particularmente na América Latina, África e Ásia, onde os efeitos do colonialismo são sentidos de forma mais aguda. Enquanto os estudos pós-coloniais, pelo contrário, tenderam a centrar-se nos legados do colonialismo britânico e francês no Sul da Ásia e em África, embora os estudiosos tenham expandido cada vez mais o seu foco para incluir outras regiões e histórias coloniais.

Com efeito, Mignolo (2003) nos diz que a perspectiva pós-colonial inverte nosso ponto de vista ao estabelecer o Sul como uma referência para o Norte. Em contrapartida, o pensamento decolonial busca transcender essa dicotomia entre Sul e Norte, propondo novas formas de pensar que não estejam limitadas por visões eurocêtricas.

No campo da educação, as reformas curriculares inspiradas pelo pós-colonialismo incluem a incorporação de literaturas e histórias pós-coloniais, promovendo a crítica ao eurocentrismo nos conteúdos educacionais. Isso significa introduzir autores/as e obras que representem as vozes e experiências das antigas colônias, proporcionando uma visão mais abrangente e crítica do legado colonial. Essas reformas visam questionar e desconstruir o eurocentrismo que historicamente privilegiaram perspectivas e conhecimentos eurocêtricos em detrimento das contribuições de outras culturas e civilizações.

Já o decolonialismo propõe a construção de currículos que tenham como base os saberes locais, valorizando as tradições das comunidades indígenas, quilombolas e outras populações historicamente marginalizadas. As abordagens decoloniais enfatizam também a importância de práticas pedagógicas que valorizem e respeitem a cultura e a história das comunidades representadas no currículo (Walsh, 2009). Ao contrário de apenas adicionar elementos culturais não ocidentais ao currículo existente, o decolonialismo propõe uma transformação mais profunda da educação, buscando reconstruir os fundamentos epistemológicos e estruturais que sustentam o sistema educacional.

Portanto, ambas as abordagens compartilham do desejo comum de tornar a educação mais representativa das diversidades históricas, mas diferem na forma como buscam alcançá-lo. Enquanto o pós-colonialismo se concentra na crítica ao eurocentrismo e na inclusão de perspectivas

pós-coloniais, o decolonialismo vai além, propondo uma reconstrução fundamental do conhecimento e das práticas educacionais para refletir e respeitar as múltiplas vozes e experiências presentes nas sociedades contemporâneas.

Dessa forma, as teorias pós-coloniais e decoloniais nos convidam a repensar não apenas o que ensinamos, mas também como ensinamos. Afinal, a escola não tem que ensinar? Como bem nos responde Macedo (2017, p. 541) “[...] não, a escola não tem que ensinar. Ela tem que educar e isso não é ensinar [...]”. Ainda concordando com Macedo (2017), acredito que a escola deve possibilitar que os/as estudantes sejam capazes de reconhecerem-se, sem, contudo, perpetuar aquela ideia de que a teoria curricular e educacional é capaz de permitir ao “sujeito adquirir conteúdos que o farão alguém (melhor ou pior dependendo de quem define o currículo)” (Macedo, 2017, p. 541).

Essa outra forma de ver a escola representa uma mudança fundamental na maneira como concebemos e praticamos a educação. Ao repensar não apenas os conteúdos que ensinamos, mas também os métodos e abordagens que utilizamos, estamos reconhecendo e valorizando a riqueza e diversidade de conhecimentos e de experiências presentes nas comunidades educativas. Isso implica em promover uma abordagem pedagógica que seja sensível e responsiva às múltiplas formas de conhecimento, expressão e compreensão do mundo.

Ao incorporar os saberes locais, indígenas, quilombolas e de outras comunidades historicamente marginalizadas no currículo, estamos não apenas possibilitando enriquecimento para o aprendizado dos estudantes, mas também promovendo um ambiente educacional que prioriza as suas histórias. Os alunos podem se ver representados em suas experiências e culturas, o que fortalece sua identidade e autoestima, além de contribuir para um senso de pertencimento e engajamento com o seu processo de aprendizagem.

Além disso, essa valorização dos saberes e identidades no contexto curricular tem o potencial de desafiar estereótipos e preconceitos, promovendo uma compreensão mais ampla e respeitosa das diversas culturas e formas de vida. Os estudantes aprendem a valorizar a pluralidade e a complexidade do mundo ao seu redor, desenvolvendo habilidades de empatia, diálogo intercultural e pensamento crítico que são essenciais para a participação ativa em uma sociedade global cada vez mais diversificada e interconectada. Afinal, como nos diz Macedo (2006, p. 288), “[...] o

currículo é um espaço-tempo em que sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos, e que essa interação é um processo cultural que ocorre num lugar-tempo”.

Essa definição do currículo como um espaço-tempo em que sujeitos diversos interagem, levando em conta suas diferentes identidades e pertencimentos, é fundamental para compreendermos a complexidade e a dinâmica envolvida no processo educacional. O currículo não é simplesmente um conjunto de conteúdos a serem ensinados, mas sim um espaço de encontro e interação entre indivíduos que trazem consigo uma multiplicidade de experiências, culturas e perspectivas.

Ao considerarmos o currículo como um espaço-tempo, reconhecemos que ele está enraizado em contextos sociais, históricos e culturais específicos. Isso significa que as práticas educacionais não ocorrem em um vácuo, mas sim em lugares e momentos particulares, que influenciam e são influenciados pelas experiências e significados atribuídos pelos participantes do processo educativo.

Além das margens

Ao adentrarmos nos estudos pós-coloniais e decoloniais, mergulhamos em uma jornada que vai além da mera análise histórica. Esses campos teóricos nos fizeram perceber e repensar não apenas o passado colonial, mas também o presente e o futuro das sociedades globalizadas. Através de uma lente pós-crítica, examinamos como as narrativas coloniais ainda ecoam nas estruturas sociais, culturais e políticas contemporâneas, perpetuando desigualdades e injustiças. Ao mesmo tempo, exploramos as formas de resistência, resiliência e reconfiguração cultural que desafiam essas narrativas dominantes e abrem caminho para novas possibilidades de transformação social. Essas abordagens nos convidaram a questionar as fronteiras do conhecimento “estabelecido” e a imaginar horizontes alternativos, especificamente através do contexto curricular.

Diante desse contexto, Lopes e Macedo (2011) sugerem que o currículo seja analisado de outra maneira: “[...] não mais como seleção de conteúdo ou mesmo como seleção de cultura, mas como produção cultural. O currículo é uma produção cultural por estar inserido nessa luta pelos diferentes significados que conferimos ao mundo [...]” (Lopes; Macedo, 2011, p. 93). Assim, ao considerar o currículo como uma produção cultural, abre-se espaço para uma análise mais profunda das dinâmicas

sociopolíticas que influenciam sua formação e implementação. Isso inclui a compreensão de como certos conhecimentos são privilegiados em detrimento de outros, como determinadas perspectivas são marginalizadas ou silenciadas, e como o currículo pode ser usado como uma ferramenta para perpetuar ou desafiar desigualdades existentes.

Em suma, ao ver o currículo como uma produção cultural, somos levados a considerar não apenas o que é ensinado, mas também porque é ensinado e como isso reflete e influencia as relações de poder e significado em uma sociedade. Além disso, ao reconhecer que o currículo é uma produção cultural, os educadores são incentivados a adotar uma abordagem crítica em relação aos materiais e práticas educacionais existentes. Isso envolve questionar as narrativas predominantes, confrontar estereótipos e preconceitos e procurar maneiras de tornar o currículo mais alinhado com as necessidades e realidades dos alunos.

Assim, enquanto pesquisadora não pretendi aqui esgotar essa discussão e sim potencializar outros diálogos com o leitor/a atento/a, oportunizando fecundas considerações que possam descortinar novas percepções críticas sobre essas teorias, pois acredito que esse ensaio irá proporcionar outros debates, sendo uma porta de acesso para inúmeras outras discussões, por ser essa uma temática ampla e que permite ser bastante explorada, uma vez que nos direciona para contínuas inquietações/investigações acerca das teorias pós-críticas, especificamente no que diz respeito ao pós-colonialismo e ao decolonialismo no campo do currículo contextualizado.

Referências

BHABHA, Homi. O pós-colonial e o pós-moderno: a questão da agência. In: BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998. p. 239-273.

ESCOBAR, Arturo. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós desenvolvimento?. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 133-168. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf. Acesso em: 30 jul. 2024.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo**.

São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 285-296, ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wbctGFsGKm3tJ8bvhFKKfnd>. Acesso em: 20 jul. 2024.

MACEDO, Elizabeth. Mas a escola não tem que ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 539-554, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/macedo.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2024.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica, pensamento independente e liberdade decolonial. Tradução: Isabella Brussolo Veiga. **Revista X**, v. 16, n. 1, p. 24-53, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/download/78142/43060>. Acesso em: 15 jun. 2024.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução: Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Javeriana-Instituto Pensar; Universidad Central-IESCO, 2007. p. 93-126.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução: Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Feitosa Pereira e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-sugir, reexistir e reviver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p.12-42.

POSSIBILIDADES PARA PENSAR UM CURRÍCULO RIZOMÁTICO-NAVEGANTE

Luana Carneiro Bezerra

Doutoranda pelo programa de pós-graduação em Educação, ProPed UERJ -
Bolsista FAPERJ

Algumas proposições iniciais

Acreditando nas possibilidades de expansão do campo educacional e curricular, exploro neste trabalho a inventividade que pode ser produzida a partir de novas ventilações teóricas. Assumindo o pensamento rizomático proposto por Deleuze e Guattari (2011), como uma ferramenta potente para pensar outras formas de ecoar as demandas educacionais, especificamente no campo curricular. Portanto, componho com esses teóricos na tentativa de pensar um currículo em movimento, um currículo rizomático-navegante que faz travessias em educação.

Considero importante salientar que este artigo não deseja criar um modelo ou enunciar o melhor currículo para educação, pois os deslocamentos conceituais deleuzeguattarianos são da ordem dos devires e não dos deveres (Costa, 2020). Os movimentos conceituais propostos neste texto ensejam as potencialidades do pensamento rizomático e suas possibilidades disruptivas, para desestabilizar os discursos postos como verdadeiros e inquestionáveis, os modelos salvacionistas de currículo, as identidades fixadas e o caráter messiânico educacional.

Pois, mesmo sendo um espaço disciplinar e classificador, por excelência, os movimentos que atravessam um currículo são intrigantes, ambíguos e variados, porque se trata de um artefato com muitas possibilidades de diálogo com a vida (Paraíso, 2009). E esse diálogo, expande os horizontes de produção para outros modos de existência.

Acredito na importância de tensionar como os movimentos de pensamento que (re)configuram as relações humanas, produzindo sentidos diferentes no campo educacional e curricular. Portanto, o próximo tópico se debruça em explorar o pensamento rizomático deleuzeguattariano em contraposição a metáfora do pensamento arbóreo.

Por outras leituras de mundos

Na atividade de interpretação da realidade e da história da humanidade, o homem construiu os “fundamentos” do conhecimento que habitualmente conhecemos. Esses fundamentos, dados como verdadeiros e universais, produzem discursos, muitas vezes inquestionáveis no campo educacional e curricular.

A metáfora da árvore ou o conhecimento arbóreo, representa uma forma mecânica e predominante de compreensão da realidade, comum às concepções modernas que reproduzem a fragmentação cartesiana do saber. Esse modelo de pensamento opera a partir de hierarquizações, por centralidades, produzindo pontos de origem, estratificações e resistência ao que difere.

No que tange o campo curricular, podemos perceber os pressupostos dessa concepção moderna quando observamos, por exemplo, a excessiva compartimentalização do saber, as disciplinas estanques, sem interconexão, a construção de uma visão totalitária e homogênea da realidade, a ideiação por um modelo específico de aluno, de currículo e docente.

Na tentativa de apontar outros caminhos, outras formas de conhecer o mundo, Deleuze e Guattari (2011), assinalam para o conceito de rizoma, para contrapor o paradigma arbóreo. O modelo de construção desse pensamento não se organiza por hierarquias, nem centros de significação, não possui uma origem e nem um ponto de partida. Mas, expande-se em diversas direções, de maneira movente e nômade, permitindo ser ultrapassado por outras linhas de intensidade que o atravessam

Essa noção rizomática de pensamento, deslocada para o campo educacional subverte, atravessa e faz vazar a metáfora da árvore, colocando em questão a miríade de possibilidades, “a intrínseca relação entre as várias áreas do saber”, que podem ser representadas pelas inúmeras linhas fibrosas do rizoma (Gallo, 2003, p. 93).

Então, como pensar um currículo que navega?

Sabemos que a educação tal qual conhecemos hoje é uma instituição moderna por excelência (Silva, 2019), que objetiva transmitir o conhecimento científico, formar um ser supostamente racional e autônomo. Percebemos que a noção de currículo, pedagogia e educação, estão ancoradas nesses pressupostos modernos, que por meio de seu

discurso totalizante, racional e unificador, impõe sempre um paradigma totalitário.

Os discursos totalizantes, os achados salvacionistas e universais são alicerces muitas vezes inquestionáveis no campo do currículo, fazendo com que os movimentos curriculares não só sejam modelizados como idealizados. Em meio a esse cenário de alicerces tão pesados e macróbios, outras formas de pensar se propõem a não castrar o intelecto, fazendo com que as diferenças e os movimentos se proliferem. No que concerne ao campo curricular, consideramos que o diálogo entre a perspectiva pós-estruturalista e a filosofia da diferença deleuze-guattariana provocaram deslocamentos e travessias conceituais importantes para a problematização das concepções de educação estandardizadas.

Portanto, defendo que o pensamento rizomático possibilita operar na produção curricular como propulsor de novas ventilações para a escola e os enredos que ali se desenvolvem. Por que assumir a potencialidade dessa perspectiva outra de pensamento, implica em abraçar a variedade de movimentos nas produções curriculares que apontam para a abertura, transgressão, invenção, subversão, para a multiplicação de sentidos e a diferença (Paraíso, 2015).

Abraçar as possibilidades inventivas de pensamento no campo educacional, é pensar em processos formativos diferentes, que perpassam por outros modos de educar, pesquisar, aprender, ver e habitar espaços educacionais. De acordo com as reflexões de Corazza (2007) é preciso:

Exercitar a suspeição sobre a própria formação histórica que nos constituiu e constitui, e interrogá-la sobre se tudo o que dizemos é tudo o que pode ser dito, bem como se aquilo que vemos é tudo o que se pode ver. [...] Por isso, a nosso modo e com nossos limites, temos o dever de nos apropriar – pela via do estudo – dos territórios teóricos e com eles estabelecer interlocuções, ao mesmo tempo, em que vamos estabelecendo as teorias [...]. Depois de termos problematizado o objetivo de pesquisa, ele precisa ser como que limpo de todas as teorizações que o forjaram, para que novas teorizações – que são agora de nossa responsabilidade – resultem de seu manejo. É então que saltamos das pontes (p. 116-117).

A filosofia da diferença em conjunto com a perspectiva pós-estruturalista tem possibilitado esse salto, alargando o horizonte de compreensão e de entendimento do que tem sido possível e pode ser rizomado nos processos educacionais (Rigue, 2021). Deleuze e Guattari (1997), ao pensarem essa filosofia da multiplicidade, criam possibilidades a partir da alteridade, acreditando que pensar naquilo que difere é acreditar

no outro.

Esse pensamento, aberto às experimentações, às diversas travessias; não é linear e não se fecha sobre si, cresce onde há espaço, navega sem bússola, cria suas próprias rotas e ambientes. Não podendo ser imitado e nem representado, caracteriza-se mais como uma rota aberta, com múltiplos percursos e imprevisibilidades, como a própria vida, cheia de linhas em contínuas e variadas conexões.

Desterritorializado e reterritorializando conceitos, Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011), descolam o conceito de rizoma da botânica para a filosofia, para experimentarmos outros modos de pensar, auxiliando na criação de possibilidades outras no campo curricular, para esses autores, o rizoma:

[...] Não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda. Ele constitui multiplicidades lineares a n dimensões, sem sujeito nem objeto [...]. Oposto a uma estrutura, [...], o rizoma é feito somente de linhas. [...] O rizoma é uma antigenealogia. É uma memória curta ou uma antimemória. O rizoma procede por variação, expansão, conquista, captura, picada. [...], o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga. [...] unicamente definido por uma circulação de estados [...] todo tipo de “devires” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 32).

A partir do conceito deleuzeguattariano, foram estabelecidos alguns princípios rizomáticos, o que não implica em uma ordem ou hierarquia, pois esses princípios serão desenvolvidos para auxiliar-nos na percepção dos movimentos no campo curricular. Investindo em bifurcações, em rotas singulares e não costumeiras, essa experimentação nos impulsiona criar movimentos possíveis no currículo, compondo encontros convenientes para fazer crescer a potência da vida.

Princípios do rizoma: uma viagem conceitual

Deleuze e Guattari (2011), desenvolvem algumas características do pensamento rizomático para pensarmos como se dá a funcionalidade desse movimento de pensamento. O primeiro princípio a ser abordado pelos teóricos é o de conexão e heterogeneidade, que representa a possibilidade de “qualquer ponto de um rizoma ser conectado a qualquer outro. É muito diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto, uma ordem” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 22).

Ao fazermos deslocamentos para o campo educacional, percebemos essa estrutura arborescente por meio da legitimação de certos conhecimentos, que sempre remetem a um fundamento, ao retorto de um centro, que se consolida através de hierarquizações e reforçam as subordinações. Fazendo com que se produzam discursos identitários e unos, excluindo as multiplicidades e singularidades.

A aceitação da padronização de prescrições para campos do saber com desenvolvimentos epistemológicos e políticos distintos acarreta limitações, bem como imposições perigosas que impossibilitam o pensamento da diferença e da criatividade, isto é, do pensamento rizomático (Santos, 2019, p. 110).

O pensamento rizomático questiona essas hierarquias, desterritorializa-se de centros de saber e se opõe às práticas de poder. Com esta perspectiva podemos compreender as conexões transversais, sem pontos de partida ou fins preestabelecidos, pois “um rizoma não começa nem conclui ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 48). Este princípio conectivo rizomático não elimina o potencial de se desconectar de elementos e saberes, que pretendem aprisionar os movimentos. Interessa-se em elementos heterogêneos e inusitadas, que podem ser conectados de múltiplas formas, por meio das zonas de vizinhança.

O princípio da heterogeneidade, está intimamente ligado ao de conexão, pois é através desses princípios que as misturas, mestiçagens, as hibridações e diferenças são produzidas no meio educacional. “O rizoma não cessaria de conectar cadeias semióticas, organizações de poder, ocorrências que remetem às artes, às ciências, às lutas sociais” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 22-23) e essa composição heterogênea, possibilita contrapor a lógica binária e a segmentaridade no campo curricular.

Quando falamos em outras formas de produção de conhecimento, as heterogêneses acontecem através das miscigenações dos saberes sem aparente relação (zonas de vizinhança). Essas zonas se compõem em meio à “produção singular a partir de múltiplos referenciais, da qual não há sequer como vislumbrar, de antemão, o resultado” (Gallo, 2003, p. 80). Essas heterogêneses do campo educacional nos possibilitam outras rotas, travessias e vias diferentes, pois

Tanto inventamos novos modos heterogêneos de fazer conexões, como, atentos a estes princípios, podemos potencializar nossa percepção sobre as formas já presentes nas práticas pedagógicas que ainda não conhecemos (Gontijo, 2008, p. 103).

Uma estrutura de pensamento arbórea e segmentada anseia pela ordem e não aceita mestiçagens. Pensemos então nas conexões possíveis no interior dos discursos hegemônicos, que traçam linhas de força, escapando, atravessando as ondas, criando rotas clandestinas nos currículos, para produzirmos focos de resistências e encontros singulares.

Com a multiplicação das conexões, decorrem mutações de natureza em entrelaçamentos de dimensões múltiplas. Essas zonas correspondem a “um não lugar: é lugar apenas para mutações” (Deleuze, 2005, p. 92). Com o aumento dessas conexões, temos o terceiro princípio rizomático, a multiplicidade. Deleuze e Guattari (2011), descrevem a multiplicidade como criativa, sem sujeito ou objeto, composta somente por determinações, dimensões que não podem crescer a não ser que se mude de natureza. A multiplicidade compõe, sem posições privilegiadas, linhas que se multiplicam e se transformam.

É somente quando o múltiplo é efetivamente tratado como substantivo, multiplicidade, que ele não tem mais nenhuma relação com o uno como sujeito ou como objeto, como realidade natural ou espiritual, como imagem e mundo. As multiplicidades são rizomáticas e denunciam as pseudomultiplicidades arborescentes (Deleuze; Guattari, 2011, p. 23).

A multiplicidade é o próprio substantivo, não mais o predicado de algo. Já é a matéria pelo qual o rizoma se faz. É a própria determinação tanto do sujeito quanto do objeto. Na multiplicidade, o sujeito e objeto são sempre múltiplos.

Pensar a multiplicidade é pensar na fuga da ideia do Uno, sendo afirmativo da unidade, do modelo ideal, para duvidar “da existência de uma totalidade preexistente que foi fragmentada e que precisa ser rearticulada, o elo perdido não será encontrado porque ele nunca existiu” (Santos, 2019, p. 115). Assim, a produção do conhecimento nos currículos sob essa perspectiva da multiplicidade se efetua como “sistemas, acentrados, redes de autômatos finitos, estados caóticos” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 254).

A recusa das multiplicidades gera práticas fechadas e centralistas no campo educacional, como, por exemplo utilizar de generalizações para nivelar estudantes com características singulares nos processos de ensino aprendizagem. É uma violência ao pensamento, as pessoas e a diferença.

A multiplicidade irrompe as algemas que tentam aprisionar a inventividade dos processos educacionais, como um aluno que faz uma pergunta inesperada no meio da aula, que não estava no *script*, que talvez nem tenha a ver com o assunto abordado, mas que faz chacoalhar

a previsibilidade. Desejando a experimentação, as combinações, os encontros, potentes e singulares.

Outro princípio rizomático é o da ruptura assignificante, Deleuze e Guattari (2011, p. 25), defendem que “[...] um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas”, no entanto, nesse processo de ruptura, o rizoma irá produzir linhas de fuga, caracterizando como um movimento de desterritorialização. Fugindo do movimento de territorialização, organizado e estratificado e que, ao mesmo tempo pode se reterritorializar, voltar ao movimento comum.

Para falar de ruptura assignificante, é necessário falar de desejo, que possui grande importância para a filosofia deleuziana e para os deslocamentos no campo educacional. Não anseio interpretar o desejo, pois isso implica em castrá-lo. Por sorte o desejo escapa e ele não é sinônimo de falta, mas processo de produção, e nunca está isolado.

Só há desejo agenciado ou maquinado. Vocês não podem apreender ou conceber um desejo fora de um agenciamento determinado, sobre um plano que não preexiste, mas que deve ser ele próprio construído (Deleuze; Parnet, 1998, p.112).

Operar com o desejo é deixar-nos levar pelo próprio movimento da vida, mas para nos deixar levar pelo movimento da vida, precisamos encontrar “algo que nos convenha, fazer conexões e construir agenciamento.” (Paraíso, 2009, p. 280). Um desejo que é fábrica, alegria, potência, força, invenção é substancial para aprender, para construir, criar, arriscar, questionar, tencionar, enfrentar poderes, as dificuldades da vida, para produzir alegrias, viver (Paraíso, 2009).

Dar conta do que pode ser produzido assumindo o pensamento rizomático é uma experiência com novas lentes, é um desafio magnífico e também uma dificuldade, pois nenhuma rebeldia escapa dos riscos.

A questão é enxergar as capturas de um modelo cerceador para que possamos traçar linhas de fuga, acionar o desejo, fazer rachar, para que se amoleçam as couraças que barram os fluxos. Não se trata de abandonar os conhecimentos já existentes e pensados, mas de poder acessá-los de uma outra maneira. Um conceito de nada adianta se você não é afetado por ele, se você não passa a vivê-lo na própria vida (Puppini; Pacheco, 2021, p. 68).

Portanto, é necessária atenção para não se deixar assimilar por perspectivas educacionais que pretendem anular o desejo, negando a sua importância e inventividade. Pois, sem desejo não há criação, não

há pensamento singular, não há currículo irrepetível. Afinal, existem muitas possibilidades em uma vida, em um currículo e, nessa multidão de potencialidades, é preciso não imitar, mas se deixar contagiar (Paraíso, 2009).

O último princípio rizomático a ser abordado é a cartografia. Para Santos (2019), cartografar é imergir nas forças dos afetos que nos permeiam, é uma fértil relação entre as potencialidades do fora e aquilo que ele tem a nos oferecer. As cartografias, não tem nenhuma pretensão de aprisionar movimentos, de mostrar caminhos prontos e seguros, ao contrário, desejam perder-se, aventurar-se nas possibilidades díspares das viagens.

Elas se constituem como mapas de multiplicidades e intensidades, sempre abertos, desmontável, passível de modificações e conectável em todas as suas dimensões. Esse mapa, que pode ser rasgado e revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, podendo ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social (Deleuze; Guattari, 2011).

Os deslocamentos cartográficos para o campo curricular, produzem movimentos imprevisíveis. Seus fluxos e intensidades, povoam, navegam sobre os espaços lisos para fazer travessias, criam rotas ao vento, como um velejar ao inesperado das experimentações. Sem cartilhas, receitas ou manuais, o movimento cartográfico traça um percurso enquanto percorre a viagem. Povoado de “mapas movediços” que desejam planos indeterminados nos trajetos (Deleuze; Guattari, 2011, p. 40).

Traçado de demarcações efêmeras e transitórias que brotam e se esfumam, constituindo mapas, decodificando mapas, imiscuindo-se em forças que compõem territórios coletivos. Agenciamentos entre sujeitos e objetos, movimento perpétuo de emanções, intensidades, experimentações e afetos (Santos, 2019, p. 124).

Tudo aquilo que passa pela cartografia não se limita ao abstrato, ao inalcançável, ao contrário, são traçados caminhos intempestivos, rotas não costumeiras, que o mapa expressa as potências “de coabitações múltiplas, heterogêneas e simultâneas dos saberes” (Santos, 2019, p. 124). Mesmo onde o currículo aparenta estar muito aprisionado, sufocado, homogeneizado, endurecido, há possibilidades outras de aventurar-se, afinal, “não há obra que não indique uma saída para vida, que não trace um caminho entre as pedras” (Deleuze, 1992, p.179).

Afinal, o que pode um currículo rizomático-navegante? Ela pode muitas coisas, dentre elas aumentar a potência de existir, de conectar, pode

provocar o pensamento, pode se atrever a experimentar, arriscar, fazer conexões inesperadas, singulares. Pois, apesar de todas as previsibilidades, todas as normatizações e hierarquias, sempre haverá fissuras, poros, micrósporos, que nos permitem vazar.

Acreditar no mundo é o que mais nos falta; nós perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfícies ou volume reduzidos (Deleuze, 1992, p. 218).

Pois, “amar a vida é amar a mudança, a corrente, o movimento contínuo, o acontecimento. Amar a vida é produzir experiência” (Paraíso, 2009, p. 290). Afinal, o pensamento rizomático deleuzeguattariano é uma aposta no movimento, que se conecta e faz composições, gerando outros movimentos, novas rotas, travessias e experimentações.

Conclusão

Este trabalho teórico, amante dos encontros, das conexões, do inesperado, deseja inspirar travessias curriculares que estabeleçam relações diferentes entre os elementos e com isso, compor mapas inéditos, currículos irrepetíveis, composições singulares, que não obturam a multiplicidade em um modelo, mas fazem proliferar os diferentes. Estamos falando do currículo como uma viagem singular que anseia a travessia, as rotas não costumeiras, a potência da vida, o por vir que traçam caminhos diferentes e inesperados.

Portanto, acredito na necessidade de pensar um currículo em suas bifurcações, em seus escapes e linhas de fuga. E o pensamento deleuzeguattariano é importante na criação dessa possibilidade no campo curricular, como um movimento inspirador de novas práticas, novas formas de ver, tatear, experimentar, na produção do conhecimento. Este currículo rizomático-navegante, sem fórmula prévia, leve, com valor de fecundação, aberto a pensar de outra maneira, não entroniza a vida como sobrevivência, mas acredita nela como potência de multiplicar o diferente.

Referências

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos I** Rio de

Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

COSTA, L. A cartografia parece ser mais uma ética (e uma política) do que uma metodologia de pesquisa. **PARALELO 31** - ED. 15. ISSN: 2358-2529. p. 11-33. dez. 2020.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a Filosofia?** Trad: Bento Prado Jr e Alonso Muñoz. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: do capitalismo à esquizofrenia**. Trad: Ana Lúcia de Oliveira; Aurélio Guerra Neto; Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011.v. 3.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GONTIJO, Pedro. **Nos caminhos de uma educação por vir: ressonâncias e deslocamentos em Deleuze**. Campinas. UNICAMP. 2008 157p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2008.

PARAÍSO, Marlucy. **Educação & Realidade**. Currículo, desejo e experiência. 34(2):277-293 mai/ago 2009.

PARAÍSO, Marlucy. Um currículo entre formas e forças. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 1, p. 49-58, jan.-abr. 2015.

PUPPIN, J; PACHECO, E. ENTRETENDEMOS: UMA APOSTA ÉTICA NA EDUCAÇÃO. **Rizoma e Educação**. Editora: EDITORA DIÁLOGO FREIRIANO Editor: Ivania Dieckman. ISBN: 978-65-87199-60-3. Jul 2021. p. 65 - 86

RIGUE, Fernanda. **Rizoma e Educação**. Editora: EDITORA DIÁLOGO FREIRIANO Editor: Ivania Dieckman. ISBN: 978-65-87199-60-3. Jul 2021.

SANTOS, Igor. O que pode um currículo rizomático? **Periferia**, v. 11, n. 4, p. 105-133, set./dez. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução**

às teorias críticas do currículo. 3º Edição.; 11. Reimp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

DIÁLOGO ENTRE CURRÍCULO EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E INTERDISCIPLINARIDADE

Elisângela de Oliveira Gomes

Universidade do Estado da Bahia

Marinalva Nunes Fernandes

Universidade do Estado da Bahia

Introdução

O contexto do presente estudo envolve as motivações pessoais da autora e sua trajetória acadêmica e profissional, que culminaram na escolha do tema: o currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Rede Municipal de Guanambi/BA, com ênfase na interdisciplinaridade. O estudo foi motivado pela percepção de que o currículo da EJA carece de elementos que incentivem o pensamento crítico dos alunos, reconhecendo suas experiências de vida como valiosas para o aprendizado e se baseou em uma perspectiva freiriana, buscando metodologias que promovam uma educação crítica e transformadora, conectando o conhecimento escolar à realidade dos estudantes.

O estudo analisou a interdisciplinaridade no currículo da EJA no município de Guanambi/BA, buscando compreender como ela é percebida e aplicada pelos(as) docentes. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, utilizando levantamento bibliográfico, análise documental e pesquisa de campo, com o intuito de criar um manual metodológico para as práticas pedagógicas na EJA. A relevância da pesquisa está em sua contribuição para o entendimento e a aplicação da abordagem interdisciplinar nessa modalidade, visando uma educação mais inclusiva e transformadora.

Referencial teórico

A terceira seção da dissertação de mestrado, intitulada “Diálogos entre Currículo, EJA e Interdisciplinaridade”, oferece uma análise crítica sobre a relação entre o currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a interdisciplinaridade, abordando como essas interseções podem

promover uma aprendizagem mais significativa e inclusiva. O currículo é visto como um reflexo das relações sociais, culturais e de poder. Silva (2001) destaca que “o currículo não é neutro, mas reflete e reforça valores culturais específicos, podendo tanto emancipar quanto marginalizar os sujeitos educacionais”, sublinhando a necessidade de uma análise crítica que valorize as experiências e saberes dos estudantes da EJA.

A interdisciplinaridade é apresentada como uma abordagem pedagógica importante para a construção de um currículo que integre diferentes áreas do conhecimento. Entre os principais teóricos referenciados, Freire (1996; 1999) é essencial por acreditar na educação como um processo de emancipação e transformação social, desafiando as práticas tradicionais e encorajando a participação ativa dos estudantes.

Arroyo (2001; 2011; 2017) contribui significativamente com suas ideias sobre educação inclusiva e a formação de professores. Ele defende a criação de um ambiente educacional que acolha a diversidade e promova a equidade, abordando a importância de preparar os professores para lidar com a heterogeneidade das salas de aula e adotar práticas pedagógicas que atendam a todos os alunos, independentemente de suas origens e necessidades específicas.

Nas reflexões sobre a relação entre currículo e práticas pedagógicas Silva (1999) explora como o currículo deve ser flexível e adaptável para responder às necessidades e contextos dos alunos, enfatizando a importância de alinhar o planejamento curricular com as realidades vividas pelos estudantes. Silva (1999) destaca que a prática pedagógica deve ser fundamentada em um currículo que seja ao mesmo tempo crítico e relevante para o contexto educacional.

Nos estudos sobre interdisciplinaridade Ivani Fazenda (2014) é uma referência importante, a autora defende a integração de diferentes áreas do conhecimento como uma forma de enriquecer o processo de aprendizagem, promovendo uma visão interconectada dos conteúdos. Fazenda (2014) argumenta que a interdisciplinaridade pode ajudar a construir um conhecimento mais complexo e que se relaciona diretamente com a vida e as experiências dos alunos.

Morin (2000; 2001) oferece uma perspectiva sobre a complexidade e interconexão dos saberes. Seu pensamento enfatiza a necessidade de uma abordagem que reconheça e valorize a complexidade dos fenômenos educativos, integrando diversas dimensões e perspectivas. Defende que a educação deve preparar os alunos para lidar com a complexidade do

mundo contemporâneo, promovendo uma compreensão mais profunda e interligada dos conhecimentos.

Tais contribuições foram fundamentais para entender como um currículo inclusivo e interdisciplinar pode enriquecer a prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Cada autor oferece uma perspectiva única que, quando integrada, pode promover um ambiente educacional mais equitativo, adaptável e relevante para os alunos.

A quarta seção da dissertação, intitulada “Tecendo Considerações sobre os Documentos”, examinou as diretrizes e documentos que orientam a EJA na Rede Municipal de Ensino de Guanambi/BA. A análise documental revelou-se uma ferramenta fundamental para compreender como as políticas educacionais e documentos oficiais influenciam a prática pedagógica e a construção do currículo da EJA. O levantamento de documentos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), e as diretrizes específicas para a EJA, o Plano Municipal de Educação (PME) e a Base Municipal Curricular de Guanambi (BMCG), que orientam a construção do currículo local, foi fundamental para identificar lacunas e potencialidades na prática educativa.

O exame documental destacou a necessidade de um currículo flexível e adaptável às realidades dos alunos. A análise crítica dos documentos também é fundamental para a construção de um currículo que promova a inclusão e a equidade na EJA, ressaltando a importância de uma abordagem reflexiva que considere as diretrizes e contextos sociais dessa modalidade de ensino. A fundamentação teórica da dissertação ofereceu uma análise crítica e reflexiva sobre a integração entre currículo, EJA e interdisciplinaridade, e a análise dos documentos orientadores da EJA, que são fundamentais para enriquecer a prática pedagógica e contribuir para uma educação mais equitativa e eficaz.

Aspectos metodológicos

Para investigar a integração da interdisciplinaridade no currículo da Rede Municipal de Ensino de Guanambi/BA, a pesquisa adotou uma abordagem metodológica estruturada em três etapas principais: levantamento bibliográfico, pesquisa de campo e elaboração do Produto Educacional.

A pesquisa foi realizada em Guanambi, BA, localizado no Sertão Produtivo. Este município de 1.272,3 km² teve um crescimento

populacional expressivo, passando de 31.174 habitantes em 1970 para 87.817 em 2022, impulsionado pela expansão econômica ligada ao cultivo de algodão. A rede pública de ensino conta com 39 escolas e para atender aos alunos da EJA, o município dispõe de 7 escolas que oferecem essa modalidade de ensino. A investigação teve foco na análise do currículo da EJA, visando identificar como a interdisciplinaridade é abordada e apresentar sugestões para a prática educacional.

Utilizou-se a abordagem qualitativa, conforme definida por Minayo (2009), que valoriza a compreensão das interações humanas e o contexto social. A metodologia inclui duas fases principais: a revisão documental e a pesquisa de campo. A revisão documental envolveu a análise de documentos oficiais e bases legais, como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e o Plano Municipal de Educação. Além disso, foram revisados estudos acadêmicos relacionados à EJA e interdisciplinaridade, com foco em trabalhos acadêmicos recentes encontrados nas bases de dados da ANPED e CAPES. A pesquisa qualitativa permitiu um entendimento aprofundado das práticas e desafios enfrentados pelos docentes na EJA, conforme as metodologias propostas por Lüdke e André (1986) e Bauer e Gaskell (2008).

O levantamento inicial consistiu na análise de documentos legais e diretrizes educacionais relevantes para a EJA, com o objetivo de contribuir na análise do currículo. Seguiram-se a revisão de literatura acadêmica focada em interdisciplinaridade e EJA, identificando quatro dissertações recentes sobre o tema. A análise documental foi conduzida em três etapas: pré-análise (seleção e formulação de hipóteses), descrição analítica (codificação e categorização) e interpretação referencial (estabelecimento de conexões e reflexão teórica). Esses procedimentos foram orientados por Bardin (2011) e Cellard (2012), garantindo uma análise detalhada e crítica dos documentos.

A pesquisa de campo incluiu entrevistas semiestruturadas com cinco docentes da EJA com o objetivo de compreender suas perspectivas sobre a interdisciplinaridade. A análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), foi utilizada para categorizar e discutir as respostas obtidas, oferecendo uma visão aprofundada das práticas educacionais e desafios enfrentados pelos professores. Este percurso metodológico permitiu uma análise abrangente e detalhada das práticas pedagógicas na EJA em Guanambi, contribuindo para o desenvolvimento de propostas para melhorar a integração da interdisciplinaridade no currículo e, consequentemente, na prática educacional.

Resultados e discussões

Os resultados da pesquisa foram discutidos com base nas questões principais do estudo, organizando a análise em três categorias: a interdisciplinaridade no currículo da EJA em Guanambi/BA, a percepção docente sobre a interdisciplinaridade e sua aplicação nas práticas pedagógicas, e a identificação de subsídios para a elaboração de um manual de sugestões de práticas interdisciplinares.

A análise do primeiro questionamento, sobre como a interdisciplinaridade é abordada no currículo da EJA em Guanambi/BA, percebe-se diferentes visões que refletem desafios e possibilidades.

Nesse sentido, a docente Renata é bastante clara ao ressaltar a complexidade enfrentada na EJA, onde a implementação efetiva da interdisciplinaridade é posta como obstáculo por diretrizes curriculares rígidas e questões. Destaca-se a importância do planejamento de ensino como ferramenta essencial para compreender as demandas dos estudantes e integrar teoria e prática de forma significativa. Seus comentários vão ao encontro das ideias de Sacristán (2000), que enfatiza o currículo como uma prática dinâmica que reflete a interação entre diferentes agentes sociais e práticas culturais.

O currículo é uma espécie de elo entre a cultura, a sociedade e conhecimento, entretanto na modalidade de Educação de Jovens e Adultos há muito o que se falar acerca da garantia de uma efetiva política em termos das diretrizes curriculares, como também na questão orçamentária; além, é claro, de formação específica para aqueles que atuam diretamente nesta modalidade. Acerca do planejamento de ensino, este é muito significativo para o delineamento do trabalho na EJA, uma vez que possibilita ampliar os horizontes para além da teoria com vistas a práxis educacional. Um exemplo é a troca de experiências docentes, acerca das suas vivências em sala de aula, quando convergidas estas viabilizam maior diagnóstico das demandas estudantis e conhecimento da realidade dos estudantes, uma vez que na EJA o ensino não pode distanciar-se da experiência (Renata).

O currículo da EJA local é estruturado em torno de unidades temáticas que integram diferentes componentes curriculares, promovendo uma aprendizagem contextualizada e conectada às experiências dos alunos. A Base Municipal Curricular de Guanambi (BMCG) é identificada como uma prática inovadora que incorpora a interdisciplinaridade como um princípio central. Ela propõe uma integração curricular que visa desenvolver habilidades críticas e reflexivas, favorecendo um ambiente de aprendizado

inclusivo e colaborativo. A ênfase na autonomia dos profissionais da educação e na construção de um ensino que dialoga com a realidade dos alunos é destacada como um ponto positivo.

De fato, o documento da Base Municipal Curricular de Guanambi (BMCG) explicita de forma clara e abrangente:

A Base Municipal Curricular de Guanambi propõe a prática pedagógica numa visão interdisciplinar, por entender que a interdisciplinaridade é uma conexão entre os componentes curriculares nas suas mais variadas áreas. Desse modo, a abordagem dos saberes do conhecimento deve estar relacionada às questões cotidianas dos/as estudantes jovens, adultos e idosos, para estabelecer conexões entre a vida e os conteúdos escolares.

A Base, fundamenta-se na elaboração de propostas de inclusão de atividades que proporcionem uma aproximação maior com a realidade de nossas instituições escolares, exercitando, assim, o pensamento crítico, reflexivo e cooperativo de todos/ os sujeitos ali envolvidos. Isto, por entendermos que é a partir de uma prática dialógica e dialética que ocorre a transformação da sociedade.

Nesse sentido, a Rede Municipal de Ensino de Guanambi propõe formar cidadãos e cidadãs que sejam pessoas autônomas, críticas e participativas, procurando trabalhar a autonomia dos/as profissionais vinculados à rede, em especial dos/as professores/as que trabalham diretamente com o corpo discente, de modo que eles/as estabeleçam relações equitativas no espaço da sala de aula (Guanambi, 2020, p. 485-486).

Nesse sentido, ao integrar os diferentes componentes curriculares em torno unidades temáticas, a BMCG enfatiza a importância de uma abordagem interdisciplinar no processo de ensino, permitindo que os estudantes se beneficiem da conexão entre os conteúdos escolares e suas experiências cotidianas. A valorização do pensamento crítico, reflexivo e cooperativo, aliada à ênfase na prática dialógica e dialética, reflete a preocupação da rede municipal de ensino de Guanambi em formar cidadãos e cidadãs autônomos, críticos e participativos. Além disso, ao buscar promover a autonomia dos profissionais envolvidos na educação, especialmente os professores que atuam diretamente com os alunos, o documento reconhece a importância de estabelecer relações equitativas e colaborativas no ambiente da sala de aula, estabelecendo diretrizes para uma educação mais inclusiva e transformadora.

No entanto, surgem desafios, como a necessidade de políticas educacionais mais eficazes e a formação contínua dos professores. A professora Júlia aponta que a sobrecarga de trabalho e a falta de engajamento

são questões críticas, sugerindo a necessidade de programas de formação continuada e concursos públicos para essa modalidade de ensino. Além disso, há um reconhecimento da interdisciplinaridade como uma ampliação das aprendizagens, que deve ser acompanhada por mudanças estruturais e organizacionais para ser efetiva.

O segundo questionamento, sobre a percepção dos professores e a aplicação da interdisciplinaridade, revela que os educadores da EJA reconhecem que a interdisciplinaridade contribui para uma educação integrada e significativa. Os professores destacam a importância de conectar diferentes componentes curriculares e enfatizam a necessidade de uma abordagem pedagógica que vá além da simples adição de conteúdos. No entanto, enfrentam desafios, como a limitação de recursos e a rigidez dos padrões curriculares tradicionais, que dificultam o trabalho na perspectiva interdisciplinar.

A interdisciplinaridade é vista como uma ferramenta para promover uma aprendizagem mais contextualizada e crítica, alinhada às demandas do mundo contemporâneo. Apesar das dificuldades, as professoras demonstram criatividade ao superar barreiras e adaptar práticas pedagógicas para atender às necessidades dos alunos da EJA e evidenciam a importância do planejamento cuidadoso e da flexibilidade para enfrentar os desafios específicos da EJA.

No terceiro objetivo da pesquisa, a identificação de subsídios para a elaboração de sugestões interdisciplinares, emergiu a valorização de projetos temáticos e interativos com uma abordagem pedagógica aberta e flexível, promovendo o diálogo e metodologias ativas. As práticas propostas incluem o uso de metodologias ativas, estratégias não convencionais e a promoção de um ambiente escolar que valorize a participação e a construção coletiva do conhecimento.

Os desafios específicos da EJA, como a diferença de idades e o cansaço dos alunos, foram destacados, e recomendações foram feitas para superar essas barreiras com criatividade e sensibilidade. O manual proposto é fundamentado nas experiências das professoras e inclui estratégias para enfrentar os desafios e promover uma educação inclusiva e relevante.

Por fim, após a análise qualitativa das respostas das interlocutoras, apresenta-se a utilização da nuvem de palavras gerada a partir das respostas das interlocutoras revelou preocupações e interesses centrais na prática pedagógica e na política educacional da EJA em Guanambi/BA. Termos como “entrada”, “permanência”, “possibilidades” e “desafio” refletem os

aspectos enfrentados pelos educadores, enquanto palavras como “vida”, “sociedade”, “inserção” e “trabalho” destacam a importância da formação e inclusão dos alunos.

Além disso, a nuvem de palavras evidencia a importância de “incentivos” e “políticas” para conectar e desenvolver o ensino na EJA. Ela reflete a complexidade da prática educativa e a necessidade de uma abordagem que transcenda os limites tradicionais do currículo, promovendo uma educação que prepare os alunos para a vida e para a cidadania.

Figura 1 – Nuvem de palavras: análise visual das palavras-chave nas respostas das interlocutoras da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2023), com auxílio da ferramenta *Word Cloud Generator*

A análise das respostas e a nuvem de palavras fornecem uma visão abrangente das preocupações e aspirações dos educadores, destacando a importância de continuar investindo em práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas. Conclui-se a interdisciplinaridade como um elemento importante para uma educação mais integrada e significativa na EJA, e que sua implementação efetiva requer uma abordagem cuidadosa e adaptada às realidades e desafios específicos da modalidade.

Considerações finais

O presente estudo teve como objetivo investigar a presença e a aplicação da interdisciplinaridade no currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto específico do município de Guanambi/BA. Ao longo da pesquisa, foram abordadas questões fundamentais relacionadas à concepção e à prática da interdisciplinaridade pelos professores, bem como identifica-se subsídios para a elaboração de um Manual Educacional de práticas interdisciplinares na EJA.

O estudo conseguiu alcançar seus objetivos ao identificar a presença da interdisciplinaridade no currículo da EJA do município de Guanambi/BA e analisar a percepção e a aplicação dessa abordagem pelos professores. As respostas das interlocutoras revelaram uma compreensão sobre a interdisciplinaridade, bem como sua aplicação em diferentes contextos pedagógicos. No entanto, também foram identificados desafios e reflexões críticas em relação à prática efetiva da interdisciplinaridade na EJA, incluindo questões relacionadas à formação dos profissionais, políticas educacionais e estrutura curricular. Esses aspectos destacam a importância de considerar não apenas a dimensão curricular, mas também aspectos estruturais e organizacionais que impactam a prática pedagógica na EJA.

Com base nos resultados obtidos, é fundamental a realização de estudos mais aprofundados sobre a efetividade das práticas interdisciplinares na EJA, bem como o desenvolvimento de estratégias pedagógicas e políticas educacionais que promovam uma aprendizagem mais inclusiva e significativa para os alunos dessa modalidade. Além disso, é importante investigar o impacto da interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem na EJA, considerando diferentes contextos e realidades educacionais. A pesquisa também pode explorar as percepções dos alunos em relação à interdisciplinaridade e seu papel na construção de conhecimento e empoderamento.

Destaca-se a importância de continuar desenvolvendo recursos educacionais, como o Manual Educacional proposto pelo estudo, que ofereçam orientações práticas e metodológicas para a implementação da interdisciplinaridade na EJA. Esses recursos podem contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas. A presente pesquisa buscou cooperar com uma reflexão abrangente sobre a interdisciplinaridade na EJA, destacando sua importância para promover uma aprendizagem mais integrada, significativa e contextualizada. Espera-se que os resultados e conclusões deste estudo possam auxiliar para o avanço do conhecimento

na área da Educação de Jovens e Adultos, e para o aprimoramento das práticas pedagógicas nesse contexto específico.

Nas considerações finais deste estudo, contempla-se o tecer intrincado das palavras e reflexões que emergiram da pesquisa. Como uma nuvem de pensamentos, as investigações revelaram os desafios e as possibilidades presentes na prática pedagógica e na política educacional da EJA na Rede Municipal de Ensino de Guanambi/BA.

Palavras como “permanência”, “possibilidades” e “desafio” ecoam como murmúrios, fazendo recordar as jornadas enfrentadas diariamente no contexto da EJA. Enquanto isso, “vida”, “inserção” e “trabalho” ressoam como palavras de esperança, apontando para horizontes de formação e inclusão, em que cada aluno é protagonista de sua própria narrativa. Em cada palavra, vislumbra-se uma promessa de transformação, uma visão de educação que transcende fronteiras e desafia limites.

Encerra-se este trabalho como uma tapeçaria de experiências compartilhadas, reconhecendo a importância da interdisciplinaridade como o fio condutor que tece as vivências dos educadores e educandos na EJA. Que cada palavra, cada reflexão, seja um tributo à busca incessante pelo saber e pela transformação. Que os alunos da EJA não sejam apenas espectadores da vida, mas autores de sua própria história, em busca de novos horizontes de aprendizado e realização pessoal.

Referências

ARROYO, M. G. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. **Alfabetização e cidadania: Revista de Educação de Jovens e Adultos**, n. 11, abr. 2001, p. 9-20.

ARROYO, M. G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011. 279 p.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. A Construção do Corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In.: BAUER, M.W. & GASKELL, G. (org.). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**: um manual prático. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília (DF), MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>.

Acesso em setembro 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília (DF): Planalto, 1988.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos à Distância. Diário Oficial da União. Brasília (DF): MEC, 2021.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Vozes, 2012. p. 295-316.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e intervir**. São Paulo: Cortez, 2014.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

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

GUANAMBI. **Base Municipal Curricular de Guanambi - BMCG**. Guanambi: Secretaria Municipal de Educação, 2020. 670 p.

GUANAMBI. **Plano Municipal de Educação: 2015-2025 (PME)**. Guanambi: Secretaria Municipal de Educação, 2015a.

LÜDKE, M; ANDRE, H. **Pesquisa na educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C de S. (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

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

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. C. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

O/A COORDENADOR/A PEDAGÓGICO/A E A GESTÃO DE CONFLITOS NO AMBIENTE ESCOLAR

Patrícia Magalhães Teixeira

Universidade do Estado da Bahia-UNEB/EPODS

Regiane da Mota Queiroz Santiago

Universidade do Estado da Bahia-UNEB/MPIES/EPODS

Gisélia Lima da Silva

Universidade do Estado da Bahia-UNEB/MPIES/EPODS

Introdução

A escola pode ser considerada um microcosmo social, onde se entrelaçam diversas dinâmicas relacionais, permeadas pelo encontro de gerações, relações de poder e hierarquias que delineiam a sua estrutura organizacional. Nesse espaço social há o compartilhamento de conhecimentos acadêmicos, a troca de valores culturais, visões de mundo e experiências de vida entre estudantes, gestores/as, coordenadores/as, professores/es e funcionários/as, gerando assim toda a complexidade desse ambiente educacional.

No processo interativo que acontece no interior da escola, as habilidades cognitivas, sociais e emocionais de todos os membros que compõem a comunidade escolar são acionadas e estimuladas cotidianamente e, nem sempre este é um processo harmonioso, isento de conflitos. Nesse contexto complexo de relações humanas, a figura do/a coordenador/as pedagógico/a surge como um dos/as principais responsáveis por mediar esse processo, especialmente quando surgem conflitos que interferem diretamente no desenvolvimento da aprendizagem dos/as estudantes. Sendo assim, as dinâmicas sociais e comportamentais que acontecem na escola devem ser concebidas como importante foco de atenção do/a coordenador/a pedagógico/a, um eixo prioritário de atuação desse/a profissional.

Diante disso, este trabalho tem como objetivo central refletir sobre a importância da atuação do/a coordenador/a pedagógico/a na gestão de

conflitos no ambiente escolar, como forma de contribuir para que a escola seja um espaço seguro, respeitoso e propício ao desenvolvimento qualificado do processo educacional. Assim, buscou-se discutir sobre o seguinte questionamento: Qual o papel do/a coordenador/a pedagógico/a na gestão de conflitos e quais estratégias podem ser implementadas no contexto escolar? Para tanto, propôs-se discorrer sobre a atuação da coordenação pedagógica na prevenção e identificação de conflitos, assim como na implementação de ações interventivas diante de situações conflituosas.

O presente artigo está estruturado em cinco seções: Na primeira seção há uma apresentação introdutória deste trabalho, na segunda há a abordagem do referencial teórico que embasou as discussões, na terceira explicita-se o caminho metodológico que conduziu o estudo, na quarta elucida-se os resultados e discussões. Para concluir são explanadas as considerações finais, ressaltando a importância das reflexões efetivadas.

É imprescindível reiterar que trabalhos com essa temática possuem grande relevância no cenário educacional, devido à necessidade de se intensificar os estudos acerca da importância do/a coordenador/a pedagógico/a, profissional que tem como uma das principais atribuições promover ações que contribuam significativamente para o fortalecimento das relações interpessoais no interior da escola.

Nessa perspectiva, espera-se contribuir efetivamente com reflexões que fomentem o reconhecimento e valorização do papel do/a coordenador/a pedagógico/a na gestão de conflitos no ambiente escolar, como forma de promover um clima favorável ao desenvolvimento da aprendizagem nas suas mais variadas dimensões.

Referencial teórico

O contexto escolar é um lugar de relações humanas diversificadas através das quais surgem tensões que precisam ser mediadas. A partir das afirmações de Freire (2010, p. 59), em que “As escolas são microssociedades onde convivem a necessidade de mudança e a resistência à mudança, onde se vivem tensões no sentido de repor velhos e de construir novos equilíbrios”, os profissionais que atuam nesses espaços tornam-se corresponsáveis pela formação dos sujeitos em sua integralidade.

Nóvoa (2008, p. 229-230), destaca a emergência de “novos sentidos para o trabalho docente”, levando à valorização de um conjunto de competências profissionais que poderão ser sintetizadas sob as

formas “saber relacionar e saber relacionar-se”. Na contemporaneidade, a multiplicidade social apresenta-se como aspecto positivo que tem possibilitado cada vez mais a inclusão e a participação social de todos os sujeitos. Constitui também um desafio, uma vez que a escola enquanto microcosmo apresenta-se como espaço de convivência, um campo em que a ocorrência de conflitos é inevitável, pois, o embate de ideias é inerente à condição humana.

À vista disso, a escola como microcosmo da sociedade reflete as estruturas hierárquicas e as dinâmicas de poder existentes. Para Foucault (2014) o poder é algo que se exerce e se manifesta em relações sociais. No ambiente escolar, essas relações de poder se apresentam nas hierarquias que estruturam a instituição, ou seja, na organização em que os diversos segmentos como diretores/as, coordenadores/as, professores/as e estudantes ocupam diferentes níveis de autoridade e responsabilidade.

As hierarquias, para Weber (1947), são importantes para a manutenção da ordem e eficiência nas instituições, uma vez que define os papéis e as responsabilidades de forma clara para os atores, facilitando a gestão e a implementação de políticas educacionais. Contudo, na escola como microcosmo, o poder se apresenta multifacetado, ocorre tanto formalmente, nas estruturas legitimadas pela instituição, quanto informalmente, por meio das relações interpessoais.

Como afirma Foucault (2014), o poder é difuso e está presente em todas as relações sociais. Considerando-se o viés do contexto educativo, o trabalho pedagógico é essencialmente humano, e, portanto, uma forma de exercício do poder, que como tal, pode gerar conflitos ou encarregar-se de resolvê-los.

Vale ressaltar que o conceito de conflito pode ser apresentado de forma negativa, como está posto no Dicionário Houaiss (HOUAISS e VILLAR, 2001, p. 797), em que a etimologia da palavra oriunda do latim *conflictu*, quer dizer: “1. Embate de pessoas que lutam. 2 Alteração. 3 Barulho, desordem, tumulto [...]”. Ademais, significa “profunda falta de entendimento entre duas ou mais partes”. Contudo, o conflito também pode ser visto de maneira positiva, pois, apresenta-se como oportunidade de crescimento pessoal e coletivo.

Diante de situações conflituosas, a mediação por meio do diálogo e da escuta sensível pode favorecer o fortalecimento da cultura pacífica na escola, bem como o desenvolvimento de competências socioemocionais, conforme está explicitado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC,

2018). Assim, a empatia, o respeito às diferenças e o acolhimento são indispensáveis para a efetivação de ações em prol das relações humanas heterogêneas pacíficas.

A gestão de conflitos em forma de acolhimento, valorização e estímulos positivos são essenciais para a continuidade do processo educativo, e, conseqüentemente, para o desenvolvimento pessoal. Como afirma Freire (1970, p.80), a dialogicidade é uma necessidade existencial:

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se, ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens, o diálogo é, pois, uma necessidade existencial.

Mediar conflitos utilizando a ferramenta do diálogo necessita de cooperação dos envolvidos, oferecendo-lhes a oportunidade de desenvolver capacidades argumentativas, críticas, autônomas, além de ser uma ação flexível que possibilita a troca de conhecimentos e o exercício do respeito às diferenças e aos diferentes.

Freire (1998) explicita em suas ideias que a educação é um instrumento capaz de formar pessoas, ensiná-las a pensar de forma crítica. Posto isso, desenvolver ações, projetos e atividades educativas com intencionalidades colaborativas acerca de relações humanas, respeito às diferenças e inclusão, constituem estratégias eficazes, capazes de transformar as relações no microcosmo escolar, tornando-as harmoniosas, de modo que possam reverberar para além dos muros da escola, nas relações de trabalho, familiares, entre outras. Dentre as práticas educativas que impactam na gestão de conflitos no ambiente escolar, Couto *et al* (2022, p. 1251) afirmam que:

O uso das práticas restaurativas, como mediação, círculos, comunicação não violenta, entre outras, no ensino aprendizagem trará um crescimento educacional e conseqüentemente uma diminuição da violência na comunidade escolar.

Nesse contexto, destaca-se a atuação do/a coordenador/a pedagógico/a na escola, a qual é cercada de muitas atribuições, dentre elas, o cuidado com as relações interpessoais. Conforme Vasconcellos (2002, p. 85), “a esfera de atuação e preocupação da coordenação é muito ampla”, pois envolve muitos desafios os quais vão desde questões curriculares e de ensino aprendizagem, às de ordem relacionais e éticas.

O Estatuto do Magistério (Lei 8261/2002), descreve em seu Art. 8º as atribuições do Coordenador Pedagógico. No inciso IX diz que é preciso

“promover ações que otimizem as relações interpessoais na comunidade escolar”, uma vez que o clima educacional é um fator relevante para que o processo de ensino aprendizagem ocorra com sucesso, tanto em relação ao corpo docente como discente.

O inciso XV da referida lei propõe aos/às coordenadores/as pedagógicos/as “promover e incentivar a realização de palestras, encontros e similares, com grupos de alunos e professores sobre temas relevantes para a educação preventiva integral e cidadania”. Destarte, torna-se interessante que o/a coordenador/a pedagógico/a ao orientar projetos a serem desenvolvidos na instituição, contemplem também temáticas relacionadas ao clima organizacional, respeito, ética, diversidade, cidadania, entre outros.

Já o inciso XVI desta mesma lei sinaliza que o/a coordenador/a pedagógico/a deve “propor, em articulação com a direção, a implantação e implementação de medidas e ações que contribuam para promover a melhoria da qualidade de ensino e o sucesso escolar dos alunos”. Vale destacar que práticas pedagógica exitosas caminham juntas com a manutenção de relações humanas harmônicas no ambiente escolar e com o fomento à formação de cidadãos autônomos, críticos e responsáveis. Para Oliveira (2020, p. 3), cabe ao/a coordenador/a pedagógico/a

[...] ser capaz de despertar nos membros da instituição escolar a capacidade de ser proativos, responsáveis, dinâmicos, inteligentes, com habilidade para resolver problemas e tomar decisões. Além disso, deve criar um ambiente de relacionamento mais estreito com os professores, as famílias, a comunidade, o sistema e outros elementos que possam se integrar à escola.

Assim, o/a coordenador/a pedagógico/a deve estar imbuído/a de conhecimentos sobre suas reais atribuições no campo das relações humanas, visto que, conforme Libâneo (2004) “Quem coordena tem a responsabilidade de integrar, reunir esforços, liderar, concatenar o trabalho de diversas pessoas”. Nessa linha de raciocínio, percebe-se que o fazer pedagógico do/a coordenador/a pedagógico/a se desenvolve por intermédio da dialogicidade, da articulação, do fomento à reflexão, do exercício da empatia e da tomada de decisão colaborativa. Com base nessa premissa, constata-se a necessidade de aprofundar a análise sobre a influência do clima escolar na garantia ou no entrave à construção do conhecimento.

A visão que a comunidade escolar tem e deixa transparecer por meio da fala, da postura, do engajamento e distanciamento nas atividades eventuais ou corriqueiras, pode descrever o tipo de clima presente na

instituição, se as relações estabelecidas são hostis ou amistosas. Essa percepção é tão favorável para a construção de um ambiente propício à aprendizagem, que merece ocupar lugar de destaque nas pautas pedagógicas.

Um ambiente escolar onde prevalece o clima harmônico, certamente favorece a construção de uma aprendizagem significativa, motivadora, além de direcionar os/as educandos/as e educadores/as a buscarem compreender e solucionar os problemas que inevitavelmente surgem. Isso contribui para que as relações interpessoais sejam fortalecidas pela empatia, pelo respeito, sentimento de pertencimento e estimula o compromisso com o bem comum.

Na busca pela construção de uma atmosfera favorável à aprendizagem, o/a coordenador/a pedagógico/a exerce papel salutar, uma vez que seu trabalho se desenvolve no centro da teia de relações entre docentes, discentes e equipe administrativa. É esse profissional que muitas vezes antevê sinais de hostilidade no clima escolar, por meio de uma visão periférica e contextualizada e, com habilidade inerente à sua profissão, fomenta a dialogicidade em torno dos problemas e a implementação de intervenções colaborativas.

Nessa perspectiva, pretende-se aqui elucidar, a partir das vivências das autoras – coordenadoras pedagógicas em exercício - e por intermédio de leituras no campo da coordenação pedagógica, estratégias que auxiliem na prevenção e identificação de manifestações danosas às inter-relações sociais, assim como apresentar algumas medidas interventivas que podem contribuir para a superação destes eventuais problemas.

Partindo da premissa de que a prevenção é uma ação necessária para impedir a eclosão de problemas, no contexto escolar essa estratégia tem como campo embrionário o currículo escolar, o processo formativo do corpo administrativo e pedagógico da escola e o regimento escolar.

Um currículo que contemple a educação socioemocional como conhecimento transversal a ser desenvolvido no trabalho em sala de aula, por intermédio de estudo, reflexões, vivências, dentre outras possibilidades metodológicas, certamente contribuirá para o amadurecimento dos/as estudantes nos aspectos que envolvem o trato com o outro, consigo mesmo e com situações inusitadas no campo da convivência social.

Tomando como referência a ideia de que a educação escolar abrange todas as pessoas que atuam na instituição, desde aquela que recebe os/as discentes no portão de entrada, perpassando pela equipe gestora e pedagógica até as pessoas que cuidam da limpeza e da produção

da merenda, temos a convicção de que promover momentos formativos para esses diferentes segmentos contribuirá para o desenvolvimento de habilidades necessárias para a função assumida, bem como para o conhecimento sobre a visão e a missão daquela unidade de ensino, o que fortalecerá o sentimento de pertencimento e comprometimento com o trabalho exercido.

Tornar o regimento escolar conhecido por todos aqueles que constituem a unidade de ensino é outro fator preponderante para construir um clima escolar harmonioso e organizado. A falta de clareza acerca das normas da instituição é uma fissura que resulta em desordem ou confusão, pelo fato de permitir que qualquer pessoa dite regras ou aja de maneira alienada, sem parâmetros comuns a todos.

Nesse sentido, o monitoramento constante das interações entre os membros da comunidade escolar para identificar sinais precoces de conflitos é um procedimento perspicaz. Todavia, há situações em que os conflitos afloram e ganham extensas repercussões no cotidiano da escola, prejudicando o trabalho coletivo, sem que se tenha percebido seus primeiros sinais. Nesses casos, é indicada a tomada de atitudes voltadas para a investigação e identificação do problema, de modo a compreender sua origem e suas causas.

Um dos mecanismos que podem auxiliar na identificação desse tipo de problema é o incentivo à comunicação transparente e honesta, na qual todos se sintam seguros para expressar suas ideias e sentimentos mesmo que sejam contrários aos da maioria. Para isso, a promoção de encontros de alinhamento com os diferentes segmentos que compõem a unidade escolar é deveras salutar.

Concluída a etapa anterior (identificação do problema), podem ser construídas medidas de intervenção de forma colaborativa, por intermédio da escuta, do compartilhamento de propostas e da definição de metas, assim como meios para amenizar ou mesmo solucionar os conflitos. Nessa perspectiva, sugere-se o estabelecimento de parcerias com psicólogos, terapeutas, para promoção de vivências e dinâmicas de grupo, onde as/os participantes possam expressar seus sentimentos e buscar soluções mutuamente aceitáveis; o fortalecimento dos conselhos de classe para a tomada de decisões apropriadas visando a resolução dos conflitos; o desenvolvimento de atividades socioemocionais na sala de aula, dentre outras possibilidades, além do apoio e acompanhamento contínuo para garantir que os acordos sejam mantidos e que novos conflitos sejam

evitados.

Doravante, ao considerar os aspectos outrora levantados, muito provavelmente se gere uma atmosfera escolar acolhedora, inclusiva e favorável a uma convivência saudável e construtiva, capaz de prever ondas de conflitos e eliminá-las antes mesmo de se tornarem um tsunami nas relações sociais.

Aspectos metodológicos

Este trabalho é fruto de uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, cujo percurso metodológico consistiu na leitura reflexiva de materiais já publicados sobre o objeto de estudo, visando sistematizar informações fundantes para a efetivação de reflexões, aprofundamento e ampliação dos conhecimentos de forma significativa.

Assim, selecionamos autores/as que possuem produções consideráveis na área de coordenação pedagógica e gestão de conflitos, visando aprofundarmos os estudos e efetivarmos relevantes contribuições acerca das discussões em torno da importância do papel do/a coordenador/a pedagógico/a na gestão de conflitos no ambiente escolar, como forma de contribuir para um clima escolar favorável ao desenvolvimento de aprendizagens cognitivas, sociais e emocionais.

Resultados e discussões

Compreender que a escola é um microcosmo da sociedade e que representa em seu contexto todas as suas estruturas, sejam elas políticas, econômicas ou culturais, possibilita o entendimento acerca de como se constroem as relações e surgem os conflitos, assim como os mecanismos e padrões de comportamentos sociais que dizem respeito às relações de poder, de inclusão e exclusão, as avaliações e os valores.

O espaço escolar não é homogêneo, apesar do esforço em canalizar os objetivos educacionais para que se tornem interesse e compromisso da comunidade que o constitui, seus membros carregam consigo marcas culturais, histórias de vida, vivências e comportamentos singulares. A escola é, por assim dizer, uma unidade formada por uma diversidade dinâmica e em constante transformação.

Nesse sentido, os/as profissionais que conduzem o processo educacional devem (re)conhecer a complexidade que permeia as construções

sociais para que consigam abordar tais temáticas e pensar um espaço de aprendizado para além da escolarização, uma aprendizagem para a vida. Assim, é preciso, portanto, promover a inclusão, o respeito à diversidade e a equidade para todos.

Nesse ínterim, é requerido por parte dos/as profissionais que ali atuam, os quais compõem o quadro do magistério, a consciência de que não há receitas prontas ou manuais que apresentem instruções infalíveis para a solução de problemas que emergem da convivência com discentes ou até mesmo com os próprios colegas. Tampouco deve-se concentrar todas as expectativas de resolução de conflitos por meio da atuação solitária da coordenação pedagógica. Na rotina de muitas escolas, todavia, observa-se essa cobrança de postura em torno do/a coordenador/a pedagógico/a, por parte da equipe docente, gestora e até mesmo da sua própria parte, talvez pela concepção distorcida da sua função, principalmente pelo fato do seu exercício se caracterizar na constante articulação e comunicação com esses diferentes segmentos.

Posto isso, é importante mencionar que a garantia da aprendizagem na prática educativa – e esta envolve toda a comunidade escolar – requer que a qualidade das relações interpessoais tenha atingido o nível esperado da boa convivência, do respeito às diferentes formas de visão e posicionamentos, da capacidade de desenvolver trabalhos colaborativos.

É importante mencionar que os conflitos que ocorrem no interior da escola muitas vezes se manifestam de forma velada, portanto, é imprescindível que o/a coordenador/a pedagógico/a lance sobre o ambiente escolar um olhar investigativo e reflexivo, na tentativa de detectar indícios de entraves na comunicação, na realização de trabalhos coletivos, no acato às regras de convivência, entre outros sinais que podem alertar para o risco de ruptura nas relações.

Compreender como ocorrem as relações humanas, as hierarquias e os exercícios de poder na escola é essencial para tornar esse contexto saudável, o que favorece a ação do/a coordenador/a pedagógico/a no exercício de processos de liderança, para que haja equilíbrio entre a autoridade e a autonomia, e assim, toda a comunidade envolvida sinta-se valorizada e respeitada, criando um clima favorável ao desenvolvimento da prática educativa, e, conseqüentemente, o fortalecimento das aprendizagens nas suas mais variadas dimensões.

Considerações finais

A escola, como um microcosmo social, é um ambiente em constante construção, onde conhecimentos acadêmicos, experiências de vida e valores culturais se entrelaçam formando um tecido social dinâmico e complexo. Nesse espaço, as relações humanas desempenham um papel fundamental no processo educacional, mas nem sempre se desenvolvem de forma harmônica. Os conflitos, inevitáveis em qualquer interação social, surgem como desafios que podem afetar diretamente a aprendizagem dos/as estudantes, demandando atenção e intervenções assertivas.

Nesse cenário, o papel do/a coordenador/a pedagógico/a se revela essencial, atuando como mediador/a das interações no contexto escolar. Assim, este/a não apenas tem a atribuição de efetivar a gestão do currículo e mediar o trabalho pedagógico, mas também é um agente crucial na resolução de conflitos. Sua intervenção é vital para garantir que as situações conflituosas, em vez de se tornarem obstáculos ao aprendizado, possam ser transformadas em oportunidades de crescimento e desenvolvimento pessoal para todos os membros da comunidade escolar.

A gestão eficaz dos conflitos exige do/a coordenador/a pedagógico/a habilidades técnicas e um profundo entendimento das dinâmicas sociais e emocionais que permeiam o ambiente escolar. É preciso uma abordagem fundamentada na escuta ativa, empatia e na capacidade de analisar e mediar situações complexas, com o objetivo de restabelecer a harmonia e promover um ambiente que favoreça o aprendizado e o bem-estar de todos/as.

Além da intervenção direta, o/a coordenador/a pedagógico/a também deve se concentrar em estratégias preventivas que minimizem a ocorrência de conflitos. Isso inclui a promoção de uma cultura escolar baseada no respeito mútuo, na cooperação e na valorização da diversidade, onde todos se sintam ouvidos e respeitados. A prevenção de conflitos é, portanto, uma parte essencial da construção de um ambiente escolar seguro e acolhedor.

Por fim, é importante ressaltar que a atuação do/a coordenador/a pedagógico/a na gestão de conflitos não deve ser vista como uma solução isolada, mas sim como parte de uma abordagem mais ampla e integrada que envolve toda a comunidade escolar. A colaboração entre coordenadores/as, gestores/as, professores/as, estudantes, familiares e demais membros da escola é fundamental para criar um ambiente verdadeiramente propício ao

aprendizado.

Portanto, o/a coordenador/a pedagógico/a tem um papel central na promoção de um ambiente escolar que, mesmo diante de conflitos, permanece seguro e propício ao aprendizado qualificado. A implementação de estratégias eficazes de gestão de conflitos, aliada a uma formação contínua e a uma cultura escolar inclusiva, são elementos chave para o sucesso desse profissional na tarefa de efetivar colaborativamente medidas preventivas e interventivas, visando transformar a escola em um espaço de aprendizagem e desenvolvimento humano.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Lei n.º 8.261, de 29 de maio de 2002. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 30 maio 2002.

COUTO, Lucia Maciel *et al.* **Práticas restaurativas na escola:** promovendo mudanças no ambiente escolar. E-book VII CONEDU 2021 - Vol 03. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/82291>. Acesso em: 09/08/2024.-

FOUCAUT M. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. 42.a ed. Petrópolis: Vozes; 2014.

FREIRE, Isabel. A mediação em educação em Portugal. In: CORREIA, Jorge; SILVA, António. *Mediação: (D)Os contextos e (D)Os Actores*. Porto: Edições Afrontamento/CIIE, 2010. p. 59-70.

FREIRE, Isabel. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Isabel. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e de gestão da escola:** teoria e prática. 5a ed. revista e ampliada. Goiânia: Alternativa, 2001.

NÓVOA, António. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Orgs.). *O ofício do professor: História, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 217-233.

OLIVEIRA, Francisco Lindoval. O coordenador pedagógico e o seu papel no cotidiano escolar. *Revista Educação Pública*, v. 20, nº 14, 14 de março de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/14/o-coordenador-pedagogico-e-o-seu-papel-no-cotidiano-escolar>. Acesso em 16/08/2024.

WEBER, M. A teoria da organização social e econômica. 1947.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

A GESTÃO ESCOLAR EM UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO: ASPECTOS REVELADOS COM A INSPIRAÇÃO NO ESTADO DO CONHECIMENTO

Jeane Mariane de Carvalho Santos

UNEB – Campus XI- Serrinha

Selma Barros Daltro de Castro

UNEB – Campus XI- Serrinha. PPGIES. EPODS

Hemily Araújo dos Santos

Supervisora Pedagógica da FARESI

Introdução

Atualmente percebe-se que o termo gestão escolar vem sendo amplamente discutido, em função de algumas demandas sociais, profissionais e legais. O reconhecimento e a exigência por uma prática de gestão escolar com efetividade apontam para o conhecimento, análise e compreensão do local, rotinas e sujeitos desse campo de atuação do professor.

A legislação nacional faz referência à gestão escolar em diversos documentos, o que revela a vinculação da temática com o contexto da construção, implementação e avaliação de políticas educacionais, que perpassam pelo cotidiano da escola e pela formação de professores.

Apesar do destaque no campo social, profissional e legal a gestão escolar ainda é um aspecto da ação educativa em processo de debate no campo das políticas e práticas educacionais. Identifica-se ainda visões diversas e distorcidas acerca do significado e finalidade da gestão escolar, muitos ainda associam gestão simplesmente à administração de algo ou algum lugar, o que diminui a importância e o dimensionamento dessa função no contexto educacional.

A proposição para a construção desse artigo se articula com as discussões empreendidas no grupo de Pesquisa Educação Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS) que se vincula ao Programa de Pós-

Graduação em Intervenção Educativa e Social (PPGIES), ofertado na UNEB, Campus-XI, Serrinha e do desejo de uma estudante da graduação de se aprofundar, apropriar de elementos que versem sobre a gestão escolar.

A produção se constituiu como resultados de parte dos estudos, que gerou como produto um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Pedagogia, no semestre 2024.1, na UNEB, Campus XI- Serrinha e emergiu de um projeto maior intitulado Políticas Públicas em contextos de aprendizagem, devidamente registrado na Plataforma Lattes.

A justificativa para a investigação acerca da temática sobre a gestão escolar se assenta no fato deste ser campo de estudo e trabalho para os egressos de curso das licenciaturas, especialmente a Pedagogia, de programas de pós-graduação em educação e áreas afins. Assim a problematização desse estudo se dá a partir da seguinte questão de pesquisa: Como tem se apresentado a discussão acerca de gestão escolar no PPGIES/UNEB? E tem definido os seguintes objetivos: 1) discutir o conceito e as implicações da gestão escolar no cotidiano da educação; 2) analisar os trabalhos produzidos no PPGIES que versam sobre a temática da gestão escolar, apresentando aspectos sobre fundamentos teóricos, perspectivas metodológicas e produtos construídos.

O trabalho a seguir está organizado em seis seções desenvolvidas da seguinte forma: a primeira seção é a introdução; a segunda seção aborda a gestão escolar; a terceira seção apresenta o PPGIES; a quarta seção discorre sobre o percurso metodológico; a quinta apresenta os resultados e análises da investigação e a sexta sistematiza as considerações finais.

A gestão escolar em perspectiva democrática

As discussões sobre gestão escolar no modelo democrático se apresentam com mais evidências no Brasil no final da década de 1980 e início dos anos 1990, tendo como pauta a organização administrativa e pedagógica no âmbito escolar, apresentando como premissa a participação da comunidade escolar no planejamento e na execução das ações escolares. Insere no debate da gestão escolar a temática da construção de espaços educativos democráticos, valorizando as pessoas e suas vozes no cotidiano escolar. Acerca da mobilização dos sujeitos da escola e efetivação de práticas dialogadas pela gestão, Luck (2011) compreende que é preciso mobilizar pessoas para otimizar esforços e alcançar, de modo conjunto, o planejado para a administração escolar.

Articulando o conceito de gestão com o processo de administração

da escola, entende-se que o processo da gestão escolar é um trabalho a ser realizado em conjunto, de forma dialogada, envolvendo estudantes, familiares, professores, funcionários, para a consecução de um plano educacional, que priorize o alcance de objetivos efetivos para a instituição e todos os seus sujeitos. Santos e Castro (2020) afirmam que a gestão escolar tem se configurado na contemporaneidade como elemento importante para os processos de democratização e de alcance de qualidade da educação pública no Brasil, isto porque, o objetivo da gestão escolar deve ser o da aprendizagem qualificada dos estudantes.

Ao mesmo tempo a gestão anuncia o compromisso com a aprendizagem efetiva, democrática e inclusiva também se ver desafiada a construir e implementar um plano educacional que esteja aliado às demandas sociais, exigências legais e à otimização de recursos e esforços. Nesse sentido, o gestor escolar assume grandes desafios e responsabilidades, pois ele precisará construir inúmeros saberes que o ajude a gerir as adversidades existentes no contexto da gestão da escola.

O conceito de gestão escolar vai além de manter a organização da instituição, compreende-se que a gestão escolar visa promover condições para todos participem do plano institucional da escola, buscando promoção da aprendizagem dos estudantes. Desse modo, entende-se que a gestão escolar perpassa por mobilização de todos os setores da escola, de conforme assevera Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) cabe ao gestor a responsabilidade pela coordenação, motivação e liderança da equipe escolar, assim como submeter as decisões ao processo de escuta e opinião coletiva

Nesse sentido, o trabalho do gestor escolar é composto de planejamento, organização, monitoramento e avaliação como componentes essenciais da gestão, os quais promovem o bom funcionamento das atividades escolares como um todo (Luck, 2009), e assim, promove e orienta práticas educativas que assegurem às instituições de ensino o cumprimento do objetivo de proporcionar um ensino de qualidade, que promova aprendizados significativos e contribua para a emancipação humana e social dos alunos.

Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social

O PPGIES, de acordo com o seu Regimento, visa desenvolver níveis de consciência elevados sobre as questões comunitárias em matéria

de intervenção educativa e social e, com eficácia de desempenho (UNEB, 2023).

O programa iniciou a primeira turma em março de 2019, no prédio da UNEB, *Campus XI- Serrinha*, com a nomenclatura de Mestrado Profissional em intervenção Educativa e Social, contudo houve uma atualização, por meio da resolução nº 2.214/2023 do Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão (CONSEP) da UNEB, publicada no Diário Oficial do Estado (DOE) de 30.06.2023, com retificação publicada do (DOE) de 19.08.2023 e o programa passou a se chamar Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social (PPGIES).

O surgimento dos mestrados profissionais (MP) tem relação com a proposição de estudos que estejam diretamente voltados à qualificação de pessoas e sua atuação no mundo do trabalho e

[...] no están exentos de criterios y procesos de evaluación institucionales y/o sociales. La formación de recursos humanos altamente cualificados para actuar en el mundo laboral es una premisa para los MPs, que han priorizado la búsqueda de soluciones a los problemas mediante la creación de productos innovadores, surgidos de un riguroso proceso de investigación científica (Castro e Soares, 2021)

A afirmativa acima denota a implicação do MP com o mundo do trabalho, mas, também o seu comprometimento acadêmico com a pesquisa e produção científica. De acordo com Ribeiro (2005) o MP contribui para o desenvolvimento econômico e social do Brasil, com base em três constatações, sendo elas: aumento da capacitação, fomento a inovação e o impacto socioeconômico,

Buscando alcançar níveis elevados de qualificação profissional e acadêmica o PPGIES objetiva “[...] contribuir para o desenvolvimento da competência acadêmica, científica e profissional de mestrandos e egressos em múltiplas áreas do conhecimento, de forma articulada e integrada[...]”(UNEB, 2018, s/p). O programa tem como perspectiva metodológica a interdisciplinaridade, por meio da implementação de intervenções educativas e sociais.

O programa está organizado em duas linhas de pesquisa, Linha 1, com o título, Novos contextos de aprendizagem e Linha 2, com o título, Novas formas de subjetivação e organização comunitária e sua atuação está prevista para se dá nas dimensões públicas e privadas..

Amorim, Purificação e Silva (2020), (2023) apresentam que Linha 1 busca debater o potencial de novos contextos de aprendizagens

que a evolução social traz continuamente. Das aprendizagens em rede, às aprendizagens e experiências comunitárias que emergem face aos problemas da atualidade. Busca-se ainda, construir novos cenários de socialização e de desenvolvimento humano, por meio da investigação-ação das diversas realidades sociais e educativas.

Em relação à Linha 2, Amorim, Purificação e Silva (2020), (2023) afirmam que esta busca estudar o impacto que as novas formas de subjetivação identitária e de relacionamento intersubjetivo têm sobre os contextos de intervenção educativa e social. Advoga acerca da inovação na intervenção social e sua contribuição para as novas formas comportamentais e sociais que as pessoas adquirem na modernidade, bem como as novas formas de organização das comunidades.

Vinculados ao PPGIES existem 3 (três) grupos de pesquisa, sendo eles: Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS), Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Religião, Cultura e Saúde (GEPERCS) e O Laboratório de Estudos, Pesquisa e Extensão em Geografia e Educação (LEPEGE), devidamente registrados no diretório de pesquisa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O PPGIES já matriculou 06 (seis) turmas de alunos regular, 04 (quatro) turmas já concluíram seus estudos e 02 (duas) turmas estão em processo de formação. O programa que foi criado no ano de 2019, está organizado com 12 (doze) disciplinas, sendo elas distribuídas entre optativa e obrigatórias, possuem conceito 4 (quatro) junto à CAPES, tem um total de 16 (dezesesseis) professores, sendo 12 (doze) permanentes; 02 (dois) colaboradores e 02 (dois) visitantes.

Metodologia

Compreende-se que a pesquisa é um conjunto de ações, que tomam como referência recortes temporal e espacial, assim como formas de acesso e análise de informações sobre determinado tema. Nesse sentido, a abordagem metodológica aqui utilizada foi a qualitativa, tendo em vista que essa permite a perspectiva diversificada e interpretativa dos fenômenos investigados (Pope; Mays, 2005)

Ainda em relação a opção metodológica, o tipo de pesquisa denominado de Estado do Conhecimento inspirou a produção desse artigo, tendo em vista que permite a investigação sobre determinados assuntos

ou conhecimentos que são produzidos ao longo do tempo, possibilitando “conhecer o que está sendo pesquisado e as abordagens utilizadas por cada área ou temática [...]” (Morosini, 2021, p.125).

Desse modo, o artigo foi construído a partir da seleção de dissertações do PPGIES, com base inicialmente nos títulos e resumos, para a inclusão ou exclusão de trabalhos acadêmicos diretamente relacionados à gestão escolar. Para seleção, filtragem e análise dos trabalhos foram utilizadas 3 (três) etapas, explicitadas a seguir:

a) Primeira etapa: deu-se pela consulta do site oficial do PPGIES, para identificação de dissertações nos acervos digitais do PPGIES, com o descritor gestão, no período de abril e maio de 2024.

b) Segunda etapa: leitura do título e resumo das dissertações encontradas. A demarcação do recorte temporal para a seleção dos trabalhos selecionados tem relação com a implantação do programa que aconteceu em 2019 e teve suas primeiras defesas em 2020. Foram localizados 4 (quatro) trabalhos, após o processo de filtragem 2 (dois) não atendiam ao critério conceitual estabelecido, pois 1 (um) tratava sobre o grêmio estudantil na gestão democrática e o outro sobre a articulação do ensino superior com a educação básica. Dessa forma, os trabalhos que atenderam ao definido no objetivo, a saber gestão escolar como foco de análise estão apresentados no quadro abaixo:

Quadro 01: Dissertações encontradas que versão sobre gestão escolar

TÍTULO	ANO	AUTOR
Gestão escolar, desenvolvimento profissional e produção compartilhada de conhecimento: registro de práticas democráticas através de um e-book em um município do Território do Sisal – BA	(2023)	Hemily Araújo dos Santos
Gestão escolar e experiências gestoras: o website como ferramenta pedagógica para registro e socialização de saberes de um município do Território do Sisal – BA	(2023)	Silvaneide Santos Cordeiro

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

c) Terceira etapa: leitura do referencial teórico para viabilizar as discussões e análises que foram feitas sobre os fundamentos teóricos, perspectivas metodológicas, produtos construídos e estão apresentadas na seção a seguir.

Resultados e discussões

Concepções de gestão que emergem das dissertações

Sobre a concepção de gestão escolar, os resultados da pesquisa são apresentados em fragmentos no quadro a seguir:

Quadro 02 - Fragmentos sobre a concepção de gestão escolar das dissertações

AUTOR/ANO	FRAGMENTOS SOBRE A GESTÃO ESCOLAR
SANTOS (2023)	É relevante ressaltar que, com a luta pela democracia, a gestão democrática tornou-se um tópico de discussão entre educadores e atores sociais que reivindicaram os princípios desse tipo de gestão. Esta abordagem representa um momento histórico e de grande relevância no cenário educacional (p. 38).
CORDEIRO (2023)	O gestor escolar é aquele que lida diretamente com as demandas escolares com uma postura articuladora tanto das dimensões de trabalho existentes na escola, quanto nas múltiplas relações que envolvem os diferentes segmentos sociais que a compõem (p. 15).

Fonte: Autoral, a partir das dissertações, 2024.

Nos fragmentos apresentados Santos (2023) e Cordeiro (2023), defendem o modelo de gestão democrática, que se fundamenta na perspectiva da participação colaborativa e dialógica apontada por Paro (2008) e Oliveira e Menezes, (2018).

Diante disso, o modelo de gestão democrática visa promover a transparência das ações desenvolvidas no contexto da escola, fomentando práticas de participação da comunidade escolar, por meio da escuta e compartilhamento do fazer escolar entre alunos, pais, professores e os demais funcionários.

Aspectos metodológicos evidenciados nas dissertações

Acerca dos aspectos metodológicos das dissertações analisadas, pode-se destacar as informações registradas no quadro 03, que versam sobre objetivos, abordagem, tipos de pesquisa, locais e sujeitos.

Quadro 03 - Aspectos metodológicos das dissertações

AUTOR/ ANO	OBJETIVO	TIPO DE PESQUISA	LOCAL	SUJEITOS
SANTOS (2023)	Analisar o desenvolvimento profissional de gestores escolares em um município do Território do Sisal-Ba, por meio de encontros formativos e de registros compartilhados das práticas democráticas de um ebook.	Intervenção colaborativa	Em um município do território do sisal.	04 (quatro) gestores escolares.
CORDEIRO (2023)	Analisar a gestão escolar, suas implicações no cotidiano profissional com vistas a construção de um Website colaborativo como instrumento pedagógico para compartilhamento das experiências da gestão desenvolvidas	Intervenção colaborativa	Em um município do Território do Sisal.	05 (cinco) gestores escolares.

Fonte: Autoral, a partir das dissertações, 2024.

Observa-se que ambos os trabalhos se concentram em estudar práticas de gestão escolar dentro de um Território do Sisal-Ba, as autoras, utilizam de uma abordagem qualitativa. Santos (2023) foca no desenvolvimento profissional de gestores através de um e-book, enquanto Cordeiro (2023) analisa a gestão escolar com vistas à construção de um website colaborativo.

Ainda em relação aos aspectos metodológicos importa destacar a intervenção e o produto gerados com a pesquisa, que são requisitos obrigatórios para as dissertações do PPGIES.

Acerca da intervenção colaborativa, Santos (2023) propôs encontros formativos, como ação interventiva a fim de possibilitar, juntamente com os participantes, a compreensão sobre suas práticas gestores e, seu desenvolvimento profissional no ambiente de trabalho, culminando com criação coletiva do e-book.

Cordeiro (2023) realizou rodas de conversa com o objetivo de valorizar a prática da gestão escolar, por meio da partilha dos diálogos, visando a construção de um website colaborativo para divulgação de práticas e conhecimentos gestores discutidos.

Destaca-se que os dois trabalhos analisados buscaram a construção colaborativa dos saberes sobre a gestão escolar, partilhando com os sujeitos

da pesquisa conceitos e práticas inerentes ao trabalho do gestor da escola e sistematizando em produções socialmente referendadas os conhecimentos compartilhados.

Os produtos e sua importância socioeducativa

Os produtos desenvolvidos por Santos (2023) e Cordeiro (2023) em suas dissertações foram construídos de forma coletiva com os colaboradores da pesquisa e resultaram em contributos educativos para os contextos profissionais desses colaboradores, como de outros gestores escolares.

Santos (2023), em sua pesquisa buscou compreender o desenvolvimento profissional de gestores escolares por meio de encontros formativos e de registros compartilhados das práticas gestoras através de um e-book em um município do Território do Sisal-BA. O e-book construído sistematizou práticas gestoras planejadas e vivenciadas pelos gestores escolares, tomando como referência situações desafiadoras encontradas nas dimensões da gestão escolar.

O e-book, intitulado Registros de práticas gestoras em um município do Território do Sisal-Ba cuja capa está apresentada na figura 1, possui sumário, contendo apresentação, prefácio, planos de trabalho dos gestores, relatos e avaliação da execução. Tem ISBN (International Standard Book Number), disponível virtualmente na editora Kelps e a capa pode ser visualizada na Figura 1.

Utilizando também uma ferramenta digital, Cordeiro (2023) construiu com os colaboradores um website como “instrumento para o fomento da valorização profissional do trabalho desses colaboradores, a partir da divulgação de experiências capazes de inspirar e transformar outros espaços escolares” (Cordeiro, 2023, p.66). O referido produto organizado em diversos espaços podendo ser acessado pelo link

<https://sites.google.com/view/gestoescolaremfoco/apresenta%C3%A7%C3%A3o?authuser=0>, alimentado pela equipe de gestores que participou da pesquisa como colaboradores.

De acordo com Cordeiro (2023), O website, intitulado Portal da Gestão Escolar, cuja capa pode ser visualizada na figura, se apresenta como uma ferramenta de valorização profissional do gestor, na medida que divulga suas práticas profissionais, mas também de intercâmbio e socialização de experiências.

Figura 1 - Capa dos produtos emergentes das dissertações investigadas



Fonte: Santos (2023) e Cordeiro (2023)

Percebe-se a pertinência dos produtos socialmente e colaborativamente construídos com pesquisadoras e colaboradores da pesquisa, permitindo uma imbricação metodológica que traz benefícios para o campo profissional da gestão escolar. Ambos os produtos valorizam os saberes dos gestores, potencializam a necessidade do compartilhamento de experiências profissionais, são apresentados em formatos digitais, que são de fácil acesso e ultrapassam o formalismo acadêmico de uma pesquisa, por meio da construção de um produto cientificamente validado de impacto educativo e profissional.

Considerações Finais

O tema gestão escolar vem sendo muito abordado nos últimos tempos, tanto no espaço escolar, como na universidade, tendo em vista a importância que assume no cenário da atuação profissional, como responsável pela condução e liderança das ações pedagógicas na escola.

Dessa forma, investigar sobre gestão escolar em um programa de pós-graduação que tem um mestrado profissional, possibilitou compreender como essa temática se apresenta, se insere como campo de potencial investigativo, tendo em vista ainda poucos trabalhos disponíveis no PPGIES.

Destarte, os resultados comprovam que a concepção de gestão escolar evidenciada nos trabalhos investigados aproxima-se da perspectiva da construção dialogada de rotinas e processos no cotidiano da escola

Foi possível identificar a intrínseca relação entre pesquisa básica, ação interventiva e produção colaborativa que tanto enriquece o contexto

escolar e da gestão, especificamente. Identificou-se ainda a necessidade de mais estudos no programa sobre a temática, tendo em vista terem sido localizados apenas dois trabalhos disponíveis.

Referências

AMORIM, Ivonete Barreto; PURIFICAÇÃO, Marcelo Máximo; SILVA, Sandra Célia Coelho G. Atuação docente em mestrado profissional interdisciplinar: anotações preliminares de um processo dialógico.

International Journal of Development Research, [s. l.], v. 10, n.07, p. 37523-37528, July, 2020. Disponível em: <https://journalijdr.com/atua%C3%A7%C3%A3o-docente-em-mestrado-profissional-interdisciplinar-anota%C3%A7%C3%B5es-preliminares-de-um-processo>. Acesso em: agosto de 2024.

CASTRO, Selma Barros Daltro; SOARES, Marcia Torres Neri. El máster profesional y sus intersecciones con el perfil del profesional-estudiante: bastidores del MPIES. **Rev. Cubana Edu. Superior**, [s. l.], v. 40, suppl.1, 2020. Disponível em: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142021000400001. Acesso em: 01 de maio de 2024.

CORDEIRO, S. S. **Gestão escolar e experiência gestoras: o website como ferramenta Pedagógica para registro e socialização de saberes de um município do território do Sisal - BA**. 92 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social) - Universidade do Estado da Bahia, Serrinha, 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LUCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora positivo, 2009.

LÜCK, Heloisa. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, RJ: 9 ed. Vozes, 2011 125 p

MOROSINI, M. C. **Estado do conhecimento e questões do campo científico**. Santa Maria. V. 40. N.1. p. 101-11. Jan./abr.2015

OLIVEIRA, I. C. MENEZES, I. V. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos de pesquisa**, v. 48, n. 169, p. 876-900, jul-set, 2018.

SANTOS, H.A. **Gestão escolar, desenvolvimento profissional e produção compartilhada de conhecimento: registro de práticas democráticas através de um E-book em um município do território do Sisal** - BA. 85 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social) - Universidade do Estado da Bahia, Serrinha, 2023.

SANTOS, S. M. M.; CASTRO, S. B. D. de. (2020). Gestão Escolar em Feira de Santana: análise dos textos oficiais. *Educação & Realidade*, 45(1). 1-15p. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/92062>. Acesso em agosto de 2024.

UNEB. Regimento do MPIES, 2028.

UNEB. Resolução CONSPE nº 2.214/2023. Diário Oficial do Estado.19.08.2023, p. 12.

LIMITES E POSSIBILIDADES DA IMPLEMENTAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA: UM OLHAR SOBRE O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DE MÉRITO E DESEMPENHO NO MUNICÍPIO DE BOM JESUS DA LAPA – BAHIA

Leonídia Cristina Fernandes Alves Macedo

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Tihara Rodrigues Pereira

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Claúdia Batista da Silva

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Introdução

Na década de 80, temos um cenário marcado pela intensa mobilização dos movimentos sociais, onde toda sociedade buscava um contexto mais democrático, ocasionando uma participação mais efetiva nas escolas. As discussões legais no âmbito da gestão democrática foram instituídas em 1988 com a Constituição Federal.

Assim, tanto na Constituição Federal de (1988), quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDBEN) versam acerca dos princípios da Educação Nacional tendo como sustentação a implementação da Gestão Democrática. O artigo 206 da CF e o artigo 3º da LDBEN enfatizam que o ensino público deve ser ministrado com base nos amparos legais para a Gestão Democrática.

No que se remete ao panorama educacional atual a gestão escolar tem despertado inúmeras discussões, que buscam alternativas para uma efetivação democrática, sobretudo na escola pública, uma vez que, em diversos momentos os gestores atuam com ações centralizadas e muitas vezes tradicionais, as quais os membros que compõem a equipe de liderança não compreendem seu papel na unidade de ensino. A gestão escolar quando pensada na perspectiva democrática é caracterizada por

uma instituição de ensino que tenha a participação de todos os envolvidos no processo educativo (escola/comunidade) e não centrada em uma única pessoa (o gestor).

O presente artigo intitulado: Limites e possibilidades da implementação da gestão democrática na escola pública: um olhar sobre o processo de avaliação de mérito e desempenho no Município de Bom Jesus da Lapa – Bahia. É fruto de uma pesquisa participante durante o processo de implementação da eleição para o exercício das funções gratificadas de diretor e vice-diretor escolar das instituições de ensino da rede pública municipal de Bom Jesus da Lapa-Ba com base no edital 002/2023.

Ao longo dos anos atuando diretamente com as escolas públicas Municipais, vivenciamos por diversos momentos a escola enquanto um espaço onde os membros da equipe gestora buscavam por meio do autoritarismo “obrigar” que os colegas de trabalho mostrassem resultados, não considerando seus limites bem como as dificuldades apresentadas pelo sistema educacional vigente. Todavia, diante dos avanços apresentados por tantas normatizações a gestão educacional passou a ser pautada na tomada de decisões coletiva considerando todos os sujeitos envolvidos direta e/ou indiretamente na comunidade escolar e destinada a contribuir com a formação de um cidadão crítico reflexivo, ciente de suas responsabilidades e direitos. Com base nesta perspectiva, este artigo teve como questão central de pesquisa: quais os limites e possibilidades para a implementação da avaliação de mérito e desempenho nas escolas públicas municipais da cidade de Bom Jesus da Lapa – Bahia, considerando as normativas para o processo de eleição de diretor. Assim, buscamos como objetivo geral: Compreender quais os limites e possibilidades da gestão democrática em uma escola pública municipal da cidade de Bom Jesus da Lapa – Bahia, considerando as normativas para o processo de eleição de diretor.

Diante do processo de materialização do conceito de gestão democrática nas escolas públicas, é mister enfatizar a função dos gestores os quais desempenham um papel essencial enquanto pessoas capazes de lidar com as inovações promovidas e de transmitir aos demais membros da escola (professores, alunos, funcionários e pais) esse novo modelo mais democrático e as novas crenças administrativas, são traços fundamentais para a gestão democrática.

Nesta perspectiva, o gestor é um dos pilares para possibilitar, bem como mediar o atendimento às necessidades e anseios dos que contribuem para uma gestão escolar participativa e democrática. Visto que, é papel

de todos os sujeitos que fazem parte do processo educativo, buscar meios de transformação, as novas perspectivas educacionais no contexto da consolidação de uma gestão democrática nas escolas públicas municipais.

A escola é fundamental na inserção dos sujeitos críticos e reflexivos nos processos de desenvolvimentos social, nesse contexto as ações desenvolvidas pela equipe gestora são fundamentais para proporcionais aos alunos momentos de efetiva participação na construção do seu conhecimento. Partindo desse pressuposto, é fundamental compreender o papel do gestor escolar, bem como os limites e possibilidades de sua atuação atrelados a sua relevância na construção da escola democrática que promova a autonomia dos estudantes.

O estudo trouxe o embasamento a luz das ideias de alguns autores, bem como estudiosos da temática, tais como: Constituição Federal (1988), LDBEN 9394/96, Araújo (2009) dentre outros... Ambos os autores compartilham a compreensão que a participação e o trabalho coletivo, sendo possibilitado a todos os seguimentos que compõem a comunidade escolar promovem a reflexão quanto ao papel do gestor e de toda sua equipe em prol de uma educação de qualidade.

São diversas as dificuldades e problemas relacionados à gestão os quais perpassam frequentemente pelas escolas nos mais diversos contextos. A escola por sua vez é impulsionada a analisar seu papel, enquanto espaço formativo com uma função social de buscar melhores condições no ensino público gratuito.

Esta pesquisa é de grande relevância social, pois ao discutir a gestão democrática no âmbito da escola, requer enfatizar que cada sujeito envolvido tenha o seu papel bem delimitado na participação efetiva para o desenvolvimento das propostas a serem executadas no decorrer do ano letivo. No que se remete a academia este trabalho pode contribuir à comunidade científica a fim de abrir novas linhas de investigação, que visem desconstruir a realidade de que por trabalhar em uma escola do campo e/ou da cidade o gestor não deve pautar sua gestão em uma escola mais democrática inovando a sua prática cotidiana.

Referencial teórico

O princípio da gestão democrática: O que diz a legislação

Com o intuito de uma melhor compreensão da gestão democrática é mister enfatizar inicialmente a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 206 afirma que:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.

Neste contexto, compreendemos que a principal premissa da gestão escolar democrática é a de ofertar oportunidades de aprendizagem e experiências na área da Educação, partindo da necessidade individual de cada aluno, desenvolvendo um ambiente específico para que estes superem seus desafios individuais e coletivos (BRASIL, MEC, 2007).

A LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9.394/96, acentua esta questão em seu artigo 3º o qual enfatiza que o ensino público deve ser ministrado de acordo com os preceitos da gestão democrática. Ainda na LDBEN o artigo 14 nos afirma que:

Artº 14º Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Partindo dessa compreensão, é fundamental buscarmos nas palavras Araújo (2009, p. 20) uma conceituação da gestão escolar democrática o qual afirma que a mesma é:

[...] forma de possibilitar que todos os seres envolvidos na instituição possam exercer com maior assertividade sua cidadania, se relacionar melhor e alcançar a liberdade de expressão, por que cada um dos envolvidos carrega em si um conhecimento, que é único e que pode ser somado ao do seu colega e, no caso, por se tratar de escola, aos alunos. Essa troca faz com que a cada dia os envolvidos incorporem mais conhecimentos, sejam eles formais ou informais, tornando-os mais responsáveis, autônomos e criativos.

Assim, a gestão é compreendida como a maneira de administrar uma escola de forma que os vários segmentos que compõem a comunidade escolar (pais, alunos, professores, equipe de apoio, etc...) tenham voz e vez, participando ativamente para a melhoria da qualidade de ensino. Uma vez que temos uma nova configuração social a qual tem possibilitado a redução do individualismo, autoritarismo, da centralização de poder e o imobilismo, pois essas ações têm levado as instituições educacionais ao fracasso e a estagnação. A escola como instituição social está inserida numa comunidade e tem a obrigação de acompanhar com empenho e responsabilidade essa nova dinâmica, bem como contribuir com a consolidação desses conceitos e práticas interativas e, por conseguinte, da democracia.

No passado, o ambiente escolar tinha como modelo uma gestão centralizada na autoridade, a qual as funções da direção estavam diretamente atreladas apenas comandar, fazer cumprir ordens que vinham de instâncias superiores, controlar e supervisionar o trabalho dos funcionários. Esse modelo de gestão fazia com que os envolvidos direta ou indiretamente no processo de escolarização (alunos, professores, diretores, etc.) deveriam sujeitar-se às regras estabelecidas pelo órgão superior e agir conforme tais determinações, sob pena de serem demitidos, uma vez que os processos estavam pautados em indicações político partidárias enquanto “cargos de confiança”.

Com base nas colocações acima, resultou em um sistema educacional verticalizado, onde o respeito à hierarquia é essencial, extremamente burocratizado e distanciado dos processos sociais e dos conflitos de interesse existentes. Ou seja, um sistema escolar alheio às demandas reais da sociedade, para quem o serviço educacional deve ser prestado.

Contudo, a partir da década de 1980, várias foram as mudanças

vigentes na área educacional, seguindo alterações que se processavam no campo político, devido a uma busca por descentralização e democratização da gestão nas escolas. Essas mudanças acompanharam um movimento de luta da classe trabalhadora pelo direito de acesso dos seus filhos à escola pública e pelas queixas frequentes quanto à falta de vagas, altas taxas de reprovação e o abandono escolar.

Desse modo, o que se percebe é que abertura democrática no Brasil e os anseios da população por maiores espaços de participação alcançaram o sistema escolar, gerando demandas que desafiavam o modelo arcaico. As pressões por uma gestão educacional mais democrática, com participação de todos os atores na construção da organização, intensificaram-se possibilitando a eleição de diretores escolares em diversos estados e municípios.

A medida permitia, dentre outras coisas, que os professores passassem de espectadores para figuras ativas no processo de formulação e gestão educacional, visto que passavam a assumir função no processo de tomada de decisão. A gestão democrática, então, pode ser entendida, como ampliação da participação da comunidade, baseando-se nos princípios de descentralização administrativa, participação, flexibilidade, transparência e autonomia (cada escola assuma suas decisões, analise suas prioridades de forma a atender as peculiaridades locais). Os principais instrumentos promotores desse modelo de gestão são, sobretudo: a criação dos conselhos escolares, associações de pais e mestres e de grêmios estudantis, a elaboração de um projeto político pedagógico em âmbito interno com participação efetiva dos membros da comunidade escolar, e, como já citado, a escolha direta dos diretores.

Em vista de tudo que foi mencionado, a dinâmica escolar que se apresenta no contexto atual, marcada pela substituição do termo administração pelo termo gestão na educação brasileira, requer dinamismo, debates e, principalmente, que todos os membros da comunidade escolar adentrem os muros da escola e façam parte das decisões tomadas e dos rumos da escola.

Com essa nova configuração, a expectativa é que a comunidade escolar participe de forma responsável das decisões e se comprometa com os resultados, melhorando, consideravelmente a qualidade do ensino. O intuito é que se busque de não só aprovar alunos e mostrar dados estatísticos de melhoria, mas também estabelecer a formação do homem enquanto cidadão, consciente, crítico e apto a desempenhar seus papéis na sociedade.

Aspectos metodológicos

A pesquisa é um relevante mecanismo de formação educativa da atividade humana, tendo em vista o seu caráter de criação e emancipação dos sujeitos envolvidos. É um fenômeno político capaz de promover mudanças significativas e desvendar horizontes até então obscuros e imperceptíveis. Mediante o exposto. A metodologia foi fundamental para especificar tudo aquilo que realizamos durante a pesquisa, pois permitiu definir as técnicas utilizadas, bem como proceder a coleta de dados e tipos de pesquisa.

Para estudo do tema proposto, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, por proporcionar um contato direto com os sujeitos e objeto de pesquisa, permitindo a obtenção de detalhes sobre a temática em estudo, já que o pesquisador qualitativo tem a vantagem de se envolver com a realidade dos participantes e conhecer melhor suas manifestações.

A pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenário socioeducativos à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos. (ESTEBAN, 2010, p. 127)

Assim, compreende-se que a abordagem qualitativa e sua dinamicidade, flexibilidade bem como rigorosidade, possibilitou estudar as especificidades que o ambiente escolhido para a investigação permitiu. Para isso foram utilizados os seguintes mecanismos de coleta de dados: observação participante e análise documental das leis municipais responsáveis pela regulamentação do processo de avaliação de mérito e desempenho para os cargos de diretor e vice-diretor sendo elas: Lei Municipal nº 707 de 14 de setembro de 2022, LEI Nº 728 DE 17 DE MARÇO DE 2023 - Altera Lei nº 707/2022 e Edital nº 002/2023.

Conhecendo o lócus de pesquisa: Bom Jesus da Lapa – Bahia

A pesquisa foi realizada na cidade de Bom Jesus da Lapa, estado da Bahia, que fica localizada a 796 km a oeste da capital estadual Salvador e 675 quilômetros a leste da capital federal, Brasília. A sua área territorial é de 4 115,524 km² de extensão, possui uma população de 68 609 habitantes segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, sendo então o trigésimo mais populoso do estado e primeiro de sua microrregião.

O município está situado na região centro-oeste do estado, na zona Fisiográfica do Médio São Francisco que banha a cidade percorre mais ou

menos 70 km dentro o município, sendo inteiramente navegável. À sua margem direita surge um imponente e vistoso bloco de granito e calcário cheio de grutas e fendas estreitas que é o morro da Lapa, que fica situado no perímetro urbano da cidade. O território do município é quase todo plano, surgindo, de vez em quando, no meio das planícies ou tabuleiros alguns montes, de feições típicas.

A cidade de Bom Jesus da Lapa teve como primeiros habitantes algumas tribos indígenas dentre eles os tupinambás. Tem vários pontos turístico. O principal deles é o Santuário do Bom Jesus que graças às constantes peregrinações se constituiu permanentes romarias de fiéis ao Santuário do Senhor Bom Jesus que atrai, por ano, cerca de 2 milhões de pessoas e tornando a romaria que ocorre na cidade nos meses de agosto e setembro a terceira maior do Brasil. Em 1923, o governador da Bahia em exercício, José Joaquim Seabra, determinou, pelo Decreto nº 1.682, de 31 de agosto, a elevação de Bom Jesus da Lapa à categoria de cidade. Em 1930, mais de 60 mil pessoas visitavam a cidade por ano. No que se remete a educação em nosso município temos um total de 13.819 alunos matriculados na rede pública municipal atendidos nas modalidades Educação Infantil (creche e pré-escola), Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Educação de Jovens e Adultos distribuídos nas 57 escolas.

Resultados e discussões

Por muitos anos a ocupação de cargos de gestor escolar era apenas por indicação política, além de gerir a escola para qual foi indicada o diretor tinha que exercer a função de cabo eleitoral. Podemos afirmar que a gestão das escolas brasileiras viveu sob o domínio dos modelos considerados tradicionais e obsoletos, limitada em suas verdades e conhecimentos ultrapassados e sem direito à participação da coletividade garantida pela gestão democrática.

Apesar de alguns municípios trabalharem com a eleição para gestores escolares, a implantação da gestão democrática nas escolas só tomou fôlego quando o MEC publicou um Resolução de nº 01 de 27 de julho de 2022, dispondo sobre aprovação das metodologias de aferição das condicionalidades de melhoria de gestão para fins de distribuição da complementação do Valor Aluno Ano por Resultados (VAAR), dentre elas a gestão democrática da educação, citada no Artigo 14 da Lei nº 14.113 de 25 de Dezembro de 2020, que ficou marcada a vinculação as eleições e processo seletivo para diretores e vice-diretores das Escolas. Conforme

seu Art. 14. Que trata da complementação - VAAR e sua distribuição de recuso às redes públicas de ensino que cumprirem as condicionalidades.

§1º As condicionalidades referidas no caput deste artigo contemplarão:
I - provimento do cargo ou função de gestor escolar de acordo com critérios técnicos de mérito e desempenho ou a partir de escolha realizada com a participação da comunidade escolar dentre candidatos aprovados previamente em avaliação de mérito e desempenho.
(BRASIL, 2020)

Com isso, os municípios começaram a sua corrida para ajustar o processo de escolha para gestão escolar, como aponta o artigo 14 da Lei nº 14.113/2020 é preciso estabelecer avaliação de mérito e desempenho para seleção de gestor escolar, já não é permitido somente a eleição no espaço escolar.

Em relação à rede pública municipal de Bom Jesus da Lapa-Ba, campo deste estudo, o primeiro processo de seleção de gestores, ocorrido em 2023, para o biênio 2023-2025. O município instituiu a Lei nº 707 em setembro de 2022, da qual dispõe sobre a Gestão Democrática da Rede Municipal de Ensino de Bom Jesus da Lapa, Estado da Bahia, e dá outras providências. No artigo 48 da seção III do documento em questão fica claro que

Art. 48. A Gestão das Unidades Escolares da Rede Municipal de Bom Jesus da Lapa será exercida pelo(a) Diretor(a) e pelo Vice-Diretor(a), de acordo com critérios técnicos de mérito e desempenho, com foco no desenvolvimento de competências e habilidades do suporte pedagógico e nos princípios da gestão democrática com acompanhamento sistemático pelo Conselho Escolar e Secretaria Municipal de Educação.
(BJL,2022)

A luz da Lei Lei nº 707/2022 foi construído Edital nº 002/2023 com as orientações para o processo de mérito e desempenho para o exercício das funções gratificadas dos gestores escolares de Bom Jesus da Lapa-Ba. O edital para o processo seletivo de mérito e desempenho organizou o processo em 3 etapas: Etapa 1 1: inscrição através de formulário online para participação no processo formacional e de certificação através da política de Formação Continuada em Gestão Escolar Democrática com carga horária de 80 horas, etapa 2: inscrição através de formulário online para o processo de avaliação de mérito e desempenho e entrega de documentação, etapa 3 prova escrita de caráter eliminatório, contendo 30 questões valendo 60 pontos, sendo 02 discursivas e 28 objetivas, etapa 4: prova de títulos com, no mínimo 02 e máximo 05 títulos apresentados, valendo 1 ponto cada título. B JL, 2023).

Restando a 5ª etapa com direito a participação os candidatos que passaram na prova escrita e de títulos. Esta foi uma etapa muito importante para o processo a validação dos Planos de Gestão Escolar, conforme orientações de elaboração no Anexo V do edital 002/2023. A apresentação seria por meio de reunião com ampla participação da comunidade escolar em que as chapas inscritas teriam que apresentar os seus planos de gestão para a comunidade escolar e esta teria que validar até três dos planos apresentados, através de aclamação dos presentes, sendo necessária a manifestação favorável de 50% mais 1 dos presentes.

Posteriormente, o chefe do Poder Executivo, a partir da lista de até três chapas classificadas, fez a nomeação para a função gratificada de Diretor e Vice-diretor para as Unidades Escolares de Bom Jesus da Lapa. É preciso destacar, que esta etapa foi de responsabilidade da Comissão Central formada através de Portaria Municipal e das Comissões Escolares formada pelo Conselho Escolar em cada uma das Unidades Escolares. Etapa classificatória e eliminatória.

Considerações finais

O processo de seleção de mérito e desempenho de Bom Jesus da Lapa suscitou uma lista com 41 candidatos a gestão escolar aprovados e aptos para gestarem as escolas de Bom Jesus da Lapa, que tomaram posse com base nas informações do Decreto 173 de 01 de setembro de 2023. Nomeando 42 diretores. documentos apontam para o cumprimento do processo até a lotação do gestor escolar. É pertinente salientar que até aqui houve um esforço na implantação da gestão democrática no município em termos burocrático, é preciso pesquisa e acompanhamento para sabermos se de fato esta tem sido efetivadas no chão da sala de aula. Este artigo se limita a debater o tema gestão democrática na escolar e relatar como foi feito o processo de seleção da gestão por mérito e desempenho no município de Bom Jesus da Lapa.

Referências

ARAÚJO, Maria Cristina Munhoz. Gestão escolar. Curitiba: IESDE, 2009.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao

BRASIL. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educacional. Lei 9394/96

BRASIL. Resolução de nº 01 de 27 de julho de 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/legislacao/2022/resolucao-no-1-de-27-de-julho-de-2022/view.pdf>. Acesso em 19/08/2024.

SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa. Lei Municipal nº 707 de 14 de setembro de 2022. Disponível em: <https://sites.google.com/view/servicoseducacionais/bom-jesus-da-lapa>

SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa. Lei Nº 728 de 17 De março de 2023. Disponível em: <https://sites.google.com/view/servicoseducacionais/bom-jesus-da-lapa>

SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa. Lei nº 707/2022. Disponível em: <https://sites.google.com/view/servicoseducacionais/bom-jesus-da-lapa>

SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa - Edital nº 002/2023. Disponível em: <https://sites.google.com/view/servicoseducacionais/bom-jesus-da-lapa>.

LADOS OPOSTOS DA LINHA: DISTINÇÕES (IN)VISÍVEIS ENCONTRADAS NOS FILMES “DIVERTIDA MENTE”, “DIVERTIDA MENTE 2”- PROVOCAÇÕES SOBRE GÊNERO E FASES DA VIDA

Leane de Magalhães Silva

Universidade do Estado da Bahia

Sandra Heloísa Teixeira Reis

Universidade do Estado da Bahia

Sandra Célia Coelho Gomes da Silva

Universidade do Estado da Bahia

Introdução

Desde os tempos mais remotos, o homem tem estreita relação com a arte, por nela encontrar o aporte que o possibilita expressar sentimentos, emoções e percepções da realidade através de diferentes linguagens, que com ele têm se evoluído. Da pré-história até a contemporaneidade, todos os períodos que foram se sucedendo evidenciam esta superação do ser humano em criar variadas técnicas e múltiplas linguagens, simultaneamente, para retratar, com mais veemência, suas impressões ou a verdadeira situação acerca dos contextos sócio-histórico-culturais e os problemas que afetam as pessoas em diferentes fases da vida, desencadeados ou intensificados por eles.

Nesse sentido, produtores e diretores de arte cinematográfica recorrem à pesquisa sócio-histórica, pois esse estudo contribui para que as diversas realidades sejam abordadas de modo mais fielmente possível, evitando a repetição automática de padrões baseados no senso comum, salienta (KUK, 2023).

Com a tendência de a arte audiovisual tratar de temas cada vez mais complexos, como os relacionados às questões socioemocionais, vê-se também, que pode haver um movimento de produtores cinematográficos em busca de profissionais específicos para auxiliá-los na abordagem de situações vividas pelos personagens, com base em dados científicos. Em

entrevista à Miyashiro - Revista Veja (2024), Dacher Keltner, psicólogo, professor da Universidade da Califórnia e estudioso das emoções há 25 anos, conta que no ano de 2015 o cineasta norte-americano Pete Docter o convidou para contribuir no filme *Divertida Mente* (*Inside Out*) e, agora, em 2024, na sequência do longa-metragem *Divertida Mente 2* (*Inside Out 2*), objetos deste estudo.

Vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social (PPGIES) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XI – Serrinha – BA, e ancorada no projeto integrador “Intervenções educativas e sociais e os novos contextos de aprendizagem: (inter) relações com a educação, família, gênero, religião, cultura e saúde, esta pesquisa bibliográfica justifica-se pela curiosidade investigativa relacionada aos filmes “*Divertida Mente*” (*Inside Out*), e “*Divertida Mente 2*” (*Inside Out 2*), que estrearam nos anos de 2015 e 2024 respectivamente.

Integrado à Linha 1 – Novos Contextos de Aprendizagem, este artigo reflete brevemente sobre os filmes supracitados, a partir da seguinte questão de pesquisa: Quais as relações existentes entre as questões socioemocionais apresentadas nos filmes “*Divertida Mente*”, “*Divertida Mente 2*” na perspectiva de gênero e das fases da vida? Partindo dessa perspectiva, propôs-se como objetivo investigar as relações existentes entre as questões socioemocionais apresentadas nos filmes “*Divertida Mente*” e “*Divertida Mente 2*” na perspectiva de gênero e das fases da vida.

O desenvolvimento deste trabalho encontra-se organizado em duas seções. A primeira tem como título “*Divertida Mente*”, “*Divertida Mente 2*”: concepções teóricas. Nela, serão abordados conceitos sobre as emoções básicas, que implicam na subjetividade do ser humano, e, o influenciam, muitas vezes, na tomada de decisões, nem sempre assertivas. A segunda seção intitulada “Lados opostos da linha: pensamentos abissais presentes nos filmes “*Divertida Mente*”, “*Divertida Mente 2*”: análise/reflexão sobre gênero e fases da vida”, traz uma discussão acerca das questões socioemocionais que se tendem a relacionar com gênero e fases da vida, de modo que se evidenciam estereótipos próprios de uma sociedade patriarcal, colonialista e capitalista que afetam negativamente a autoestima de mulheres. As considerações finais trazem as percepções acerca do estudo realizado.

2 Metodologia

A metodologia deste artigo se baseará na Teoria Daviliana, que, conforme D'Ávila (2007), nos incentiva a enxergar as imagens como textos cheios de significado, onde cada traço e forma narra uma história. Essa teoria sublinha a importância de “ler” as imagens, explorando seus detalhes para revelar os significados profundos que elas contêm.

Além disso, para o embasamento teórico será utilizado uma pesquisa de revisão de literatura que, de acordo com Bento (2012), é importante para obter uma ideia concisa sobre os conhecimentos de um dado tema, suas lacunas e a contribuição da investigação para o conhecimento. Metodologicamente, abordaremos os filmes como narrativas, considerando-os como espaços onde discursos se manifestam. Partiremos da metodologia da Análise de Discurso de linha francesa, com foco na concepção de enunciado de Michel Foucault (2007). Foucault propõe que os enunciados são pontos de cruzamento, ou “emaranhados de interpositividades”, em que cada discurso carrega em si outros discursos, que podem ser reinterpretados em diferentes contextos, dependendo das intenções do autor.

SEÇÃO 1 “Divertida Mente”, “Divertida Mente 2”: concepções teóricas

Produzidos pelo estúdio americano de animação por computação – *Pixar Animation Studios*, os filmes “*Divertida Mente*” e “*Divertida Mente 2*” pertencem aos gêneros “Animação, comédia, família e aventura” (ADOROCINEMA, 2015, 2024). O primeiro, dirigido por Pete Docter e Ronaldo Del Carmen, “... recebeu os mais importantes prêmios de melhor filme de animação (Oscar, BAFTA e Globo de Ouro)” (FUKS, s.d.). Nesse longa-metragem é narrada a história da protagonista, Riley, uma pré-adolescente, que se muda com seus pais de Minnesota para São Francisco distanciando de seus amigos e de seu time de hockey, o que a deixa frustrada. Na nova cidade, ela vive o difícil processo de adaptação e os conflitos próprios dessa etapa da vida, a puberdade, apresentados por conturbado estado de desordem emocional.

De modo metafórico, a mente de Riley é ilustrada por um centro de controle, que orienta suas emoções cotidianamente, isto é, Alegria, Medo,

Raiva, Nojinho e Tristeza que vão surgindo à proporção que a menina cresce, e estas determinam seu comportamento nos diferentes espaços de convivência social. Em meio à turbulência socioemocional, causada pelo nojo, medo, raiva e tristeza, devido aos constantes incidentes relacionados à sua nova rotina, Riley se apegua às memórias base em busca de equilíbrio. Fuks (s.d.), salienta que “*Divertida Mente* trata de um tema complexo (a máquina do nosso pensamento) a partir de uma abordagem singela e didática” (FUKS, s.d.).

Para a autora acima mencionada, o filme explora o funcionamento da mente humana, ou seja, de nossos centros de controle, de modo simplificado e de fácil entendimento, apesar de versar sobre uma dimensão da natureza do ser humano que um contingente considerável de pessoas pouco sabe lidar com ela, ou seja, as emoções. Em consonância com Fuks (s.d.), Ekman (2011) diz em seu livro “A linguagem das emoções” que para ele é espantoso perceber que, “[...] até muito recentemente, nós — tanto cientistas quanto leigos — saibamos tão pouco a respeito das emoções, dada sua importância em nossas vidas” (EKMAN, 2011, p. 14).

De acordo com Ekman (2011) as emoções desempenham uma função primordial na determinação da nossa qualidade de vida e ocorrem em todos os tipos de relacionamentos significativos, desde os profissionais, aos íntimos. Além disso, têm o potencial de serem benéficas, influenciando nosso comportamento de maneira que percebemos como racional e adequado, mas também podem ser prejudiciais ao provocar reações extremas e impulsivas, que frequentemente resultam em arrependimento posteriormente.

No filme *Divertida Mente*, é retratada uma situação condizente com a descrição feita por Ekman (2011). Ao participar de um treino de hockey, Riley é controlada pelo medo, cai e desiste de continuar. Com isso, vem a tristeza e provoca uma reação impulsiva. A personagem pega o cartão de crédito de sua mãe e foge de casa. Após, seu embarque em um transporte coletivo, ela se arrepende da atitude e volta para casa.

Assim como a protagonista do filme, nós vivemos sob influências de emoções. Alegria, tristeza, raiva, medo e outras estão muito presentes no nosso cotidiano, devido à própria dinâmica da vida. Ora, as pessoas ficam alegres por conquistarem o que desejam, ora são surpreendidas por situações que as deixam tristes, como o falecimento de um ente querido, o rompimento de um relacionamento amoroso, uma crítica, entre outras.

Diante das mudanças e transformações que a sociedade vem

enfrentando, Bauman (2001) descreve a “modernidade líquida” como uma fase em que as relações humanas e sociais tornam-se mais frágeis e instáveis, refletindo-se nas interações familiares e pessoais. Em “Divertida Mente”, notamos momentos prazerosos vividos por Riley e seus pais, especialmente durante sua infância.

No entanto, na pré-adolescência, há uma alternância entre momentos de felicidade e frustração. Ekman (2011) destaca que, além das emoções agradáveis como prazeres sensoriais e contentamento, as relações familiares também envolvem emoções desagradáveis, como raiva e decepção, que podem surgir entre pais e filhos. Em “Divertida Mente 2”, já na adolescência, Riley, agora com 13 anos, enfrenta os desafios emocionais dessa fase, onde a instabilidade característica da “sociedade líquida” torna-se evidente, impactando suas emoções e a dinâmica familiar.

Nesta fase, a sala de controle de sua mente se transforma para acomodar novas emoções que emergem com essa etapa da vida. As emoções básicas: Alegria, Tristeza, Raiva, Medo e Nojinho, que até então gerenciavam suas reações de maneira relativamente equilibrada, começam a sentir o impacto da chegada de emoções como Ansiedade, Inveja, Tédio e Vergonha. Essas novas emoções desestabilizam a ordem estabelecida, criando um ambiente de incerteza e conflito interno, refletindo as complexidades emocionais que acompanham o crescimento e a busca por identidade durante a adolescência.

Segundo Miguel (2015), não há uma definição em relação a quantas e quais são as emoções básicas. Entretanto, a maioria dos estudiosos das emoções costuma citar alegria, medo, surpresa, tristeza, nojo e raiva ou alguma variação delas.

Dornelas (2023), salienta que as emoções primárias ou básicas são aquelas que estão presentes em todas as culturas humanas, são inatas e expressas de maneiras semelhantes, de modo que qualquer pessoa pode identificar em algum lugar do planeta expressões de alegria, raiva, tristeza e outras. Além disso, elas servem para alertar as pessoas diante de um risco iminente.

Quanto às emoções secundárias, culpa, vergonha, orgulho, empatia, remorso, gratidão e ansiedade, Dornelas (2023), diz “[...] as emoções secundárias são mais complexas e variáveis, pois são derivadas das emoções primárias e moldadas por fatores culturais, sociais e individuais” (DORNELAS, 2023, s.p.). Isso posto, entende-se que essas emoções são influenciadas pelas experiências e pelo contexto de cada pessoa, isto é, por

normas sociais, valores e crenças culturais, por isso são mais individuais e culturais.

Estas emoções não são inatas, mas aprendidas e desenvolvidas ao longo da vida, sendo as instituições sociais responsáveis por transmiti-las, a exemplo da família. Dentro desse contexto, observamos que um contingente significativo de mulheres são impactadas negativamente por algumas dessas emoções, devido às imposições patriarcais que ditam seus comportamentos, levando-as ao adoecimento mental.

Dada a importância das emoções básicas para a sobrevivência e desenvolvimento biopsicossocial do ser humano, faz-se imprescindível recorrer a conceitos que permitam melhor entendê-las. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS) “[...] a Saúde Mental pode ser considerada um estado de bem-estar vivido pelo indivíduo, [...]” *apud* Ministério da Saúde (BRASIL, s.d).

Para Dornelas (2023), alegria é uma emoção positiva que as pessoas experimentam quando se alcança aquilo que deseja ou quando algo agradável acontece. Em oposição à alegria tem-se a tristeza, “[...] resposta emocional a perdas, desapontamentos ou situações que ameaçam o bem-estar” (DORNELAS, 2023, s.p). Culturalmente a alegria é associada a experiências exitosas, enquanto a tristeza é relacionada a algo previamente planejado, mas que não deu certo, ou a um imprevisto ou acidente que culmina em perdas materiais ou de vidas.

O medo, conforme argumenta a autora acima mencionada, é uma emoção essencial para a sobrevivência. Ele nos alerta sobre ameaças iminentes, preparando o corpo para uma resposta de luta ou fuga, além de aumentar a vigilância e a atenção. De modo semelhante, o nojo também desempenha um papel crucial na preservação humana, funcionando como uma reação a estímulos desagradáveis e potencialmente nocivos. A raiva surge quando confrontamos obstáculos, injustiças ou ameaças à nossa integridade e aos desejos. Ela desencadeia comportamentos diversos desde a paralisia, a ação e a defesa pessoal, podendo ser um mecanismo de proteção, em situações desafiadoras.

“Divertida Mente 2” introduz emoções que, embora não sejam sempre positivas, desempenham um papel crucial na formação da identidade e na compreensão das complexidades da vida. Essas novas emoções revelam aspectos da experiência humana que são muitas vezes ignorados ou subestimados, mas que são fundamentais para o desenvolvimento emocional.

Ao examinar os filmes “*Divertida Mente*” e “*Divertida Mente 2*” sob a ótica dos pensamentos abissais e da perspectiva de gênero, investigaremos como essas emoções e suas representações, refletem, questionam as normas e expectativas sociais, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento emocional em diferentes etapas da vida.

SEÇÃO 2 Lados opostos da linha: pensamentos abissais presentes nos filmes “*Divertida Mente*”, “*Divertida Mente 2*”: análise/reflexão sobre gênero

O cinema tem um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, pois captura o ser humano em suas constantes buscas pela construção de identidade e representação social. Através da linguagem cinematográfica, os filmes exploram espaços e contextos históricos, culturais, psicológicos e emocionais, oferecendo ao espectador/leitor uma experiência que vai muito além do simples entretenimento.

Para que o cinema possa realmente provocar e estimular a reflexão, “ele precisa trazer à tona questões que mexem com nossas emoções, imaginações e desejos reprimidos, assim como os conflitos não resolvidos”, como observa Bremond (1973, p. 82). É somente ao fazer isso que a narrativa cinematográfica consegue cativar e envolver o público, incentivando um diálogo profundo com suas próprias experiências e questionamentos.

Nesse sentido, “a escolha dos temas e a forma como são abordados em um filme carregam uma responsabilidade moral e social para o cineasta”, como aponta Bremond (1973, p. 49). Cada decisão — desde o ângulo da câmera até o tom da narrativa — é carregada de implicações ideológicas. Portanto, nada em um filme é ideologicamente neutro. O cineasta, ao fazer suas escolhas, acaba por criar separações abissais, muitas vezes invisíveis, entre diferentes realidades.

Nesse sentido, Santos (2010) descreve como, no período colonial, essas linhas abissais eram explícitas e físicas, marcando a divisão entre os territórios europeus e os territórios colonizados. Embora o colonialismo formal tenha diminuído, essas divisões persistem através do pensamento moderno ocidental, que perpetua relações de exclusão social em várias esferas — desde a economia, a política, a educação até a cultura.

O pensamento abissal, conforme descrito por Santos (2010), cria um sistema que divide as pessoas entre visíveis e invisíveis, entre aqueles que estão “deste lado da linha” e os que estão “do outro lado da linha”.

Os que se encontram “deste lado da linha” são incluídos, reconhecidos e valorizados, enquanto os “do outro lado” são marginalizados, esquecidos e silenciados. Essa divisão não é apenas física, mas também atravessa moldes heteronormativos que a sociedade naturalizou como moralmente aceitáveis, negando a humanidade daqueles que se desviam desses padrões (COLLING, 2023).

Quando trazemos os estudos de gênero para essa discussão, Judith Butler (1990, 1993) se torna uma referência central, ao considerar o gênero como uma construção social e performática, que desafia as normas estabelecidas e expõe as fronteiras arbitrárias impostas pela sociedade. Butler nos convida a questionar o que é considerado “normal” e a entender como essas normas perpetuam a exclusão.

No filme “Divertida Mente 2”, essa exclusão é exemplificada de maneira intrigante pela dinâmica na sala de controle, onde as emoções primárias são afastadas. Ao excluir essas emoções essenciais, o filme não apenas cria uma separação abissal, mas também sugere que certos aspectos emocionais e sociais são negligenciados e marginalizados. Essa representação vai além de uma simples metáfora cinematográfica; ela espelha uma realidade social complexa, onde divisões invisíveis, mas poderosas, moldam as experiências e identidades das pessoas. Ao trazer à tona essas divisões, o filme nos faz refletir sobre a forma como, muitas vezes, a sociedade escolhe quem pode ser visto e ouvido, e quem é condenado ao silêncio e à invisibilidade.

Ao analisarmos os filmes, percebemos que as emoções primárias não apenas expressam sentimentos básicos, mas também passam por processos profundos de sofrimento, reflexão e amadurecimento. Um exemplo disso é a Raiva, personificada como uma figura masculina, que, nas raras ocasiões em que assume o controle da sala de comando, leva Riley a reviver momentos difíceis, na esperança de que essas lembranças sirvam como um impulso para a vingança ou para a luta pelo poder. No entanto, quando a Alegria reassume o controle, Riley, envergonhada pelas ações tomadas sob o comando da Raiva, busca o isolamento. Essa dinâmica reflete a expectativa social de que os homens não devem demonstrar seus sentimentos, pois tais manifestações são frequentemente vistas como sinais de fraqueza e fragilidade. Como ressalta Kaufman (1993, p. 7), “a experiência de poder dos homens é contraditória: junto com os privilégios, há dor e isolamento”.

Os filmes “Divertida Mente” e “Divertida Mente 2” oferecem,

assim, uma reflexão crítica sobre a marginalização e a luta pela inclusão social. Eles desafiam o público a reconsiderar como as emoções primárias e secundárias, assim como as identidades, são construídas e influenciadas em diferentes contextos, revelando as complexidades das experiências humanas e as imposições culturais que moldam nossas vidas.

Considerações finais

A análise dos filmes “Divertida Mente” e “Divertida Mente 2” revelam que, apesar de serem obras destinadas a um público infantil, refletem questões complexas do mundo adulto. A representação da emoção Raiva como figura masculina, por exemplo, não é apenas uma escolha de design, mas uma manifestação de como os estereótipos de gênero moldam nossa compreensão das emoções.

Além disso, a representação da sala de controle da mente de Riley destaca um espaço emocionalmente apertado, refletindo a pressão para se moldar às normas sociais. Assim, o filme ilustra como a pressão para se ajustar pode resultar em um ambiente emocional conflituoso e desafiador. A centralidade da Ansiedade como líder e a marginalização das emoções primárias sublinham a dificuldade em aceitar e integrar emoções e identidades que não se encaixam nas expectativas tradicionais.

Portanto, “Divertida Mente”, “Divertida Mente 2” servem como poderosas metáforas para se entender as complexidades emocionais e sociais que enfrentamos em diferentes fases da vida. Os filmes desafiam tanto o público jovem quanto o adulto a refletir sobre a inclusão e a representação de emoções e identidades na sociedade. Além disso, nos convidam a reconsiderar como as emoções primárias e secundárias são percebidas e expressadas no cotidiano, favorecendo uma visão crítica sobre a luta pela aceitação e a necessidade de criar espaços que acolham todos os gêneros e suas expressões emocionais.

Referências

ADOROCINEMA. **Divertida Mente 2**. Disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-307991/>. Acessado em 27 julho de 2024.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.

DORNELAS, Lúcia. **Emoções Primárias e Secundárias e a Importância da Gestão Emocional: Uma Perspectiva Psicológica.** Disponível em: <https://psiluciadornelas.com.br/emoco-es-primarias-e-secundarias-e-a-importancia-da-gestao-emocional-uma-perspectiva-psicologica>. Acessado em 29 de julho 2024.

EKMAN, Paul. **A linguagem das emoções: Revolucionando sua comunicação e seus relacionamentos reconhecendo todas as expressões das pessoas ao redor.** /tradução Carlos Szlak. — São Paulo: Lua de Papel, 2011.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** 5a. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

FUKS, Rebeca. **Filme Divertida Mente (resumo, análise e lições)** Disponível em: <https://www.culturagenial.com/filme-divertida-mente/>. Acessado em 27 julho 2024.

KAUFMAN, Michael. 1993. **Cracking the armour: power, pain and the lives of men** London: Penguin Books Ltd.

KUK, Carolina. **Pesquisa sócio-histórica para cinema e TV.** Disponível em: <https://www.raizprojetos.com/post/pesquisa-socio-historica-para-cinema-e-tv>. Acessado em 27 julho de 2024.

MIGUEL, Fabiano Koich. **Psicologia das emoções: uma proposta integrativa para compreender a expressão emocional.** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusf/a/FKG4fvfsYGHwtn8C9QnDM4n/> . Acessado em 27 de julho de 2024.

MIYASHIRO, Kelly. Dacher Keltner, psicólogo por trás de Divertida Mente: ‘Vivemos ansiosos’. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/cultura/dacher-keltner-psicologo-por-tras-de-divertida-mente-vivemos-ansiosos>. 13 jul 2024. Acessado em 27 julho 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul.** São Paulo; Editora Cortez. 2010.

RECORTES DAS NARRATIVAS QUE LEGITIMAM A DIVERSIDADE BRASILEIRA

Lidiane Almeida Silva

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Itamar Pereira de Aguiar

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Introdução

A narrativa da eugenia está imersa num processo, que surgiu no século XV com os povos europeus e buscou legitimar as desigualdades e adversidades, classificando os sujeitos como inferiores e superiores, a partir dos traços fenotípicos. Precisavam explicar a diferença que não era entendida, logo surge o conceito de raça, pensada ideológica, utilizando o mito bíblico, como base teológica, para tentar explicar, ou melhor, justificar a escravização de populações africanas. Para tanto, raça como um conceito ideológico no sentido de fundamentalmente, ocultar e naturalizar uma relação econômica de exploração, submissão e dominação.

No século XIX, a raciologia surge com o intuito de estudar as raças e elaborar classificação baseada no conceito raça, na perspectiva de que as diferenças entre as várias manifestações da espécie humana, seja estabelecida hierarquicamente, divididas em superiores e inferiores, evoluídas e atrasadas. Contudo, no século XX, especialmente pelo estudo da genética, a tese de que não existia diferenças de raças humana, que existia apenas uma a raça com diferenças nos fenótipos, isso significa que uma pessoa preta e outra branca tem o cabelo diferente, apenas por adaptações evolutivas.

A diversidade cultural possibilita construir narrativa de força, é por isso existem criadores que ninguém sabe quem é, anônimos. É por essa diversidade que se tem diferentes padrões que vão sendo desenvolvidos dentro da sociedade, então a diversidade é força, não fraqueza. Neste sentido, evidenciar a diversidade social do país, perpassa pelas narrativas inovadoras de fortalecimento, mesmo com as ideias das narrativas da eugenia impregnadas na sociedade. Como o racismo aprofunda as desigualdades, torna-se necessário compreender as relações étnico raciais

como disputas, uma vez que é preciso fortalecer a narrativa juntamente com os sujeitos, para criar volume e as demandas adquiriram força para pautar agenda pública.

A diversidade cultural e social do país não obedece a metas e, a eugenia construída com a narrativa da raça pura, se constitui em mito que funda a nação, uma nação com brancos, amarelos e negros, assim sendo perguntamos, então onde ela via dá enquanto fio condutor da civilização? Então, refletirmos enquanto narrativa que ajudou a construir a ideia de nação, do país, qual é a identidade da nação brasileira? Qual é o papel da teoria eugênica na construção da identidade nacional?

Concisamente, quando falamos de etnicidade, basicamente falamos de mecanismos que operam simultaneamente, o primeiro deles é a diferenciação e, o segundo a identificação. Esses fenômenos são as bases que fundamentam as discussões sobre etnicidade. Portanto, a etnicidade, envolve a mobilização dos sujeitos para suprir carências, ou seja, atender os seus próprios interesses. A etnicidade não é algo engessado, especializado, ela está embutida na cultura, evidenciando a sua face dinâmica. Não se pode reduzir etnicidade à conteúdos culturais homogeneamente distribuídos entre os grupos e, passados de geração em geração, os grupos étnicos são constituídos da diversidade de elementos de culturas.

A eugenia e suas narrativas

As narrativas da Eugenia, parte de elementos como a hereditariedade que permite entregar componentes que nos tragam os dados, a medição esquelética do sujeito, também, é capaz de nos trazer dados como: crânio, mandíbula, olhos, boca, nariz, altura, tamanho do fêmur, tudo isso, são elementos que comprovam alguma coisa. A eugenia desenvolve uma reflexão teórica em que, ela usa da ciência em vigor para dizer, ou para tentar comprovar que existem sujeitos superiores e inferiores. Então, esses traços estão conectados com uma forma de ler a sociedade, quando se fala na perspectiva positivista de ler a sociedade, podemos estar falando de uma perspectiva conservadora de leitura, aquela leitura que não está preocupada em enfrentar os desafios, as desigualdades, as adversidades e sim em construir uma narrativa que legitime tais desigualdades e adversidades.

As sociedades que se colocam em direção ao progresso são sociedades que não comportam disputas, elas conseguem aplacar os ânimos, negociar com os setores inclusive atingidos negativamente pela exploração da

população, com capacidade de colocar todo mundo no mesmo clivo, na construção de uma mesma narrativa. Podemos nos perguntar o que a eugenia está tentando fazer, já que ela está conectada com o positivismo? Ela está tentando criar uma narrativa de superioridade, está tentando fazer com que esta narrativa seja aceita e assimilada pelas pessoas, essa é a intenção. Porém, torna-se necessário usar um rigor científico, capaz de provar que os sujeitos são diferentes, comprovar que pelos recursos de inteligência demonstra quem são superiores. A pergunta básica neste estudo, sobre a eugenia, seria que tipo de inteligência pretende-se medir? Sendo assim,

[...] relacionar a cor da pele com a inteligência, a cultura e as características psicológicas num esquema sem dúvida hierarquizante, construindo uma escala de valores nitidamente tendenciosa? O pior é que os elementos dessa hierarquização sobreviveram ao tempo e aos progressos da ciência e se mantêm ainda intactos no imaginário coletivo das novas gerações (Munanga, 2003, p. 26).

A escola em algum momento recebeu críticas porque, usava um arbitrário cultural dominante para fazer com que, os alunos das classes trabalhadoras se sentissem menos capazes na aprendizagem, os colocando em situações de inferioridade. Mas, que tipo de inteligência pretende-se medir, continua sendo a pergunta. Se observarmos comunidades originárias, tradicionais e formos medir a inteligência pelos saberes ancestrais, obviamente elas não serão classificadas como sociedades débeis, claramente vão ser classificadas como sociedades que utiliza a inteligência. .

As armadilhas da eugenia

A eugenia tem suas armadilhas uma delas, consiste em aceitar o padrão definido por ela para medição. O problema não é ter um critério da inteligência, não é falar da hereditariedade, torna-se preciso explicar de que inteligência ela quer falar. Ela desenha um modelo que obviamente beneficia, a quem ela quer traçar como superior, essa é a grande abertura da perspectiva eugenista, porém as pessoas de boa fé não enxergam isso, porque elas não aprenderam a criticar os critérios da eugenia.

A eugenia constrói uma narrativa de nação, manipulando a consciência, penetrando no cérebro, na mente das pessoas para sedimentar categorias sobre as coisas, usando-as para enxergar o mundo que é a nossa cognição. O nosso universo cognitivo vai sendo formado ao longo de toda nossa trajetória formativa, esperando a leitura a partir dos instrumentos que cada um tem para ler, não se pode esperar, por exemplo, que um

humano e um gato tenham as mesmas habilidades. Quando se transpõe isso para o universo humano, percebe-se que historicamente as elites sempre criaram estas armadilhas para as camadas populares, aceitar um padrão de dominação, aceitar inclusive as suas ausências de planejamento do Estado. O autor seguinte nos ajuda a compreender de forma clara, o que significa estado: “Então, o que é Estado? O Estado é a organização política que tem domínio sobre um território e monopoliza o uso legítimo da força, essa é a definição weberiana. O Brasil certamente é um Estado” (Guimarães, 2003, p. 97).

Suponhamos que para os africanos comprovarem que a raça pura deveria prevalecer, seriam a deles os negros, quem teriam que utilizar como critério de classificação a pigmentação da pele, os traços fenotípicos, tudo isso para comprovar a sua condição de negro. Neste sentido, quando se debruça sobre os estudos dos impérios africanos e da história geral da África, observa-se em contato com todos que alguns deles são liderados por mulheres, outros dominados por homens, mas, existem alguns riquíssimos dos quais, nem se quer ouviam falar sobre eles. Sendo assim, seria ilusório pensar que:

O modo de classificação por cor não fecha as portas para ninguém, não pesa quase nada nas oportunidades sociais, a sociedade seria uma sociedade de classes, uma sociedade aberta, em que negros, brancos, índios, mestiços, pessoas de qualquer cor, podem transitar pelos diferentes grupos sociais (Guimarães, 2003, p. 101).

A eugenia serve para criar narrativas que tentam desfavorecer uma nação, um povo capaz de promover o seu próprio desenvolvimento de forma humanizada, é justamente isso que foi negado aos africanos historicamente, a sua diversidade, a força, cujos inventores não se sabe quem são. É pela diversidade que se organiza diferentes padrões, os quais vão sendo desenvolvidos dentro da sociedade, então, a diversidade é força, não fraqueza. O dia que se conseguir incutir isso nas mentes e nos corações dos cidadãos, se produzirá uma transformação impactante. Porém, tal feito encontra dificuldades, uma delas é a mídia nacional, a serviço de outros países. A diversidade cultural expressa uma variedade histórica, neste sentido o autor a seguir citado, nos faz entender que: “A diversidade das culturas existentes acompanha a variedade da história humana, expressa possibilidades de vida social organizada e registra graus e formas diferentes de domínio humano sobre a natureza” (Luvizotto, 2009, p. 36).

Diante desta discussão questiona-se, quem vence a construção da

narrativa da nação? Os grupos que conseguem ter consciência disso, que mobilizam os recursos para construir essa narrativa, a mesma coisa que faz a perspectiva da eugenia, ela cria um padrão, difunde este padrão e, obviamente, com outros interessados na dominação pela eugenia, tornar isso em triunfo sobre outros povos, eis pois, o motivo em defender a ideia de uma raça pura, uma raça única movida pelo interesse de dominação política, mercantil, econômica, territorial, social, cultural, ninguém propõe outra forma de dominar. Não é o domínio pelo domínio, é o domínio com objetivo, o qual move a discussão da eugenia, quando se constrói indicadores, quando se pretende e propõem explicar o humano, quando se faz a classificação, tudo isso de alguma forma, justifica as atrocidades. Neste sentido é que:

Dentre os objetivos dos eugenistas, o mais ambicioso era fornecer subsídios para a concretização do projeto de “construir um povo” que refletisse os parâmetros das elites, a partir do ideário de branqueamento da Nação. Para aqueles cientistas, o Homem branco, era o símbolo de civilidade. Assim se estabelece um profícuo debate, com parte dos participantes condenando a miscigenação, que levaria a “degeneração da raça”, o que tornava premente “inundar o país com o sangue europeu”. Por outro lado, havia quem sustentasse que, por meio da mistura étnico/racial, somada ao incentivo à imigração europeia, se chegaria a um país branco, com hegemonia da “raça superior” (Aurora, 2022, p.143).

Geralmente, as teorias das ciências humanas, não são mortíferas, mas, a teoria da eugenia o é, consegue-se comprova-la com dados da realidade. É preciso entender os itinerários, para saber que hereditariedade pura é essa? Que elemento mais dotado é esse? Dotado para que? Os cientistas devem questionar, voltando para que? Atingir quais objetivos? Não se pode simplesmente aceitar que a eugenia defendia o critério da hereditariedade, o aprimoramento genético para criar seres mais capazes, capazes do que? Todos estes questionamentos são necessários para compreender como a eugenia age no sentido da dominação.

Em suma a eugenia é o ingrediente fundamental, para que as sociedades possam se aprimorar historicamente e superar consequentemente seus desafios, precisa-se acreditar no desenvolvimento de um instrumento de coleta de informação, para evidenciar que a eugenia, se caracteriza por fins exclusivamente políticos e de dominação, ou seja, de conhecimentos que garanta privilégios, ela está atrelada a uma narrativa de expansão do capitalismo.

A eugenia e o capitalismo

Historicamente, a defesa nunca foi uma ampliação da participação das populações marginalizadas nos processos de construção da nação, aos olhos do país, o lema é positivista, eugenista. Então, defendendo a ordem, o progresso, mas, na perspectiva, de construção de instituições robustas, para garantir a ordem, mas, não para garantir direitos. Tornando-se esse o problema na constituição do estado brasileiro, então, se não há construção do direito, há a priori preocupação com os rendimentos, salientando que estes, por si, não criam as condições para atingir as metas, que objetive incluir a maioria dos cidadãos.

A narrativa de eugenia, está umbilicalmente ligada ao avanço do capitalismo, entender que os capitalistas precisam construir narrativa para que o conjunto dos tidos como inferiores, aceite a posição que lhes é destinada. Isso significa que, o que ela é hoje decorre do processo de transformação social, então, se aceitam o discurso da inferioridade, se colocam como inferiores eternamente. Por isso, a necessidade de libertar as consciências, e quando isso acontece? Quando entendem o que os aprisiona enquanto dominados, para não se ter como dominado faz-se necessário conseguir observar as contradições e fissuras no sistema e atuar sobre elas.

A engenharia da dominação tem sutilizas que numa reflexão rápida não se dar conta dela, discutir a eugenia de forma eficaz, no momento estão discutindo, ao observar o racismo no mundo, não só no Brasil. Evidenciando que o racismo conseguiu se sedimentar no mudo, geração após geração, da ideologia da existência se uma raça superior a outra, legitimaram uma narrativa da eliminação dos declarados anormais, sendo todos aqueles que fogem do padrão de beleza e de conhecimento. Neste sentido Ribeiro (1995), contribui, dizendo:

Ao vigor físico, à longevidade, à beleza dos poucos situados no ápice – como expressão de usufruto da riqueza social – se contrasta a fraqueza, a enfermidade, o envelhecimento precoce, a feiura da imensa maioria – expressão da penúria em que vivem. Ao traço definido, à inteligência - enquanto reflexo da instrução -, aos costumes patrícios e cosmopolitas dos dominadores, corresponde o traço rude, o saber vulgar, a ignorância e os arcaicos dos dominados (Ribeiro, 1995, p. 210).

Pureza racial, ela essencialmente nunca existiu, se pegar as elites no Brasil que fizeram a narrativa eugenista, elas não vão se ater ao sangue. A apropriação do determinismo biológico construiu a narrativa racial no

Brasil, identificando que pela característica da raça, os brancos estavam em uma posição favorável e todos os outros encontravam na selvageria ou na barbárie.

A mestiçagem na perspectiva de diversidade

A mestiçagem não é necessariamente um elemento ruim da nação, porque o encontro de diferentes matrizes étnicas e culturais legaram ao Brasil, inúmeras contribuições culturais e ajudou a formar a identidade brasileira, ou seja, possuem indicadores que marcam sua pertença, não só perante os brasileiros, mas, do Brasil frente ao mundo, revelando que existem marcadores culturais oriundos dessas diferentes matrizes étnicas e raciais que forjaram uma identidade nacional distinta, fundamentada na diversidade, que tem como representação a pluralidade racial. Neste sentido:

Apesar das diferenças de pontos de vista, a busca de uma identidade étnica única para o país tornou-se preocupante para vários intelectuais desde a primeira República: Sílvio Romero, Euclides da Cunha, Alberto Torres, Manuel Bonfim, Nina Rodrigues, João Batista Lacerda, Edgar Roquete Pinto, Oliveira Viana, Gilberto Freyre, etc., para citar apenas os mais destacados. Todos estavam interessados na formulação de uma teoria do tipo étnico brasileiro, ou seja, na questão da definição do brasileiro enquanto povo e do Brasil como nação. O que estava em jogo, neste debate intelectual nacional, era fundamentalmente a questão de saber como transformar essa pluralidade de raças e mesclas, de culturas e valores civilizatórios tão diferentes, de identidades tão diversas, numa única coletividade de cidadãos, numa só nação e num só povo (Munanga,1999, p.52).

Nas relações étnicas raciais, para que uma dominação ocorra, se faz necessário que os indivíduos se sintam como dominantes e, se esses sujeitos assim entenderem, eles precisam saber como essa dominação vai ser exercida, portanto o domínio nas relações humanas, só pode se dá pela troca de argumentos e pela aceitação de um pelo outro, além da mobilizado de recursos, o que envolve, necessariamente, um sabre. Isto somente será possível, se existir mobilização de recursos, se há recursos para organizar e, de que maneira esses serão utilizados. Não basta uma pessoa ser bem informada, nem muito menos estudiosa, é necessário entender que a teoria tem que permitir um passo à frente, pode-se ser um excelente teórico e, não entender como usar essa teoria. Portanto, um ponto importante é que

sejam formados pesquisadores, que demonstrem como essa dominação vai ser exercida, ou seja, a teoria precisa estar presente no cotidiano para criar lentes capazes de propiciar que a sociedade seja lida.

Para o racismo se estabelecer, historicamente, precisou um grupo manipular recursos para conseguir atingir o desejo de dominação. O estabelecimento da relação no racismo, se deu primeiro quando os europeus esvaziaram de sentido ontológico o ser africano, para legitimar que eles não possuem mais cidadania universal e foram reduzidos a condição de mercadorias, tratados como animais de tração, criando a narrativa da legitimidade da escravidão, promovendo a distinção racial o que leva ao racismo: “[...] o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural” (Munanga, 2003, p. 24).

Antes discutiam raça numa perspectiva biológica, atualmente discutem a partir de uma perspectiva de dominação ideológica, o tempo todo as coisas estão em ebulição tendo como narrativa vencedora a que tem bons recursos e conseguem construir uma boa narrativa com os recursos que tem, nesse sentido, (Munanga, 2003), diz que raça foi pensada como classificação, isso já está resolvido, entendemos que veio da perspectiva eugenista, quando pensam em democracia racial, vale dizer, pensam ideologicamente, procura construir uma bolha desconectada da realidade, quando se reflete, categoricamente, através razão, produzem avanço científico.

O racionalismo enquanto uma perspectiva de desenvolvimento científico, atrelado a categoria raça, promove o aprimoramento da narrativa, raça passa a ser compreendida categoria da igualdade, quando ela, cientificamente, é entendida como geradora de desigualdade, o racismo passa a ser problematizado, pensando na condição de gerar políticas públicas, quando os estudos científicos conseguem evidenciar dados sociais da realidade, a assimetria proposta em torno da ideia de raça, reforça ou aprofunda desigualdades:

Ou seja, as raças são, cientificamente, uma construção social e devem ser estudadas por um ramo próprio da sociologia ou das ciências sociais, que trata das identidades sociais. Estamos, assim, no campo da cultura, e da cultura simbólica (Guimarães, 2003, p. 96).

Se no primeiro momento eu tenho a raça lida na chave biológica, hoje eu tenho a raça lida na chave social, como um produto social das relações humanas, o conceito biológico de raça é abandonado e visto de

outra maneira quando, se percebe que o conceito biológico especializa. Vale pontuar que, a perspectiva biológica de raça ter permanecido por tanto tempo, não significa que as pessoas eram medíocres, mas, por que de fato, é no processo social que as coisas são inventadas.

A possibilidade de haver melhoramento do entendimento sobre a exclusão de raça, se dá a partir do aprimoramento dos estudos científicos, assim, quando se fala em etnia, invariavelmente, a confundem com raça. Neste sentido Raça é uma construção social da qual necessita entender o porquê e o que emana dela, as relações de desigualdades que ratificam as invisibilidades, quando se refere a etnia, refere-se ao cenário de língua, costume, tradição, lugar de vida, onde vicejam os modos ser e de viver, quando falamos de etnia, falamos de coisas mais pragmáticas dos agrupamentos humanos. Quando se fala de étnicidade, trata de processos que diferenciam e identificam ao mesmo tempo.

As relações étnico raciais no Brasil

A discussão de racismo não é a mesma no Brasil, Estados Unidos, Ásia e Europa, ela tem conotações específicas em relação a inferioridade, ou a inferiorizarão daqueles considerados não brancos. Se a raça é insuficiente quando pensada sobre o ponto de vista biológico, o que precisa ser feito no conceito de raça, para entender essa sociedade racializada? Se todos os elementos como classe, raça, população, povo nação, se todos eles configuram narrativas, qual vai ser a narrativa mais potente? Aquela que melhor consegue conectar esses elementos no contexto do ponto de vista da narrativa.

Uma narrativa poderosa é a que se apropria desses elementos, os entrelaçam de alguma forma para nesse jogo social poder entender quem são os vitoriosos ou não. Quando vemos a temática das relações étnicas raciais virando pauta de governo no Brasil, significa que o movimento da população negra, já consegue manipular os ingredientes do racismo de tal forma, a ser capaz de construir uma narrativa que interfira na agenda pública do Governo, quando se percebe as políticas públicas da população negra ocupando espaço na agenda do Governo, primeiro isso não é uma dádiva e, sim uma construção social, por atores diretamente envolvidos com a temática e suas adjacências. Nesse contexto:

O fato de o mito da “democracia racial” sofrer a elaboração social mencionada associando-se as manipulações conservantistas do poder,

indica claramente que a ordem social e a ordem racial da sociedade inclusiva se transformavam, com intensidades bem desiguais (Fernandes, 2008, p. 321).

Quando as relações étnicas raciais, se tornam agenda do Governo significa que ela alcançou uma musculatura de uma potência interessante, ela conseguiu se impor na agenda. As relações étnicas raciais, ou de gênero, são relações de disputas, é preciso se apropriar da narrativa, fortalecer a narrativa junto com as pessoas, criando volume até que chegar o momento em que vira agenda pública, nesse sentido, percebe-se que tudo na sociedade é pela luta de forças sociais. Quando se fala de cor é uma discussão analítica, teórica, mas ela tem também uma apropriação nativa, o autor corrobora com o dito acima, quando diz que:

É isso que quer dizer “naturalizado”. Cor é um discurso desse tipo, uma categoria totalmente nativa; eu não posso falar muito dela, pois tenho que estudá-la mais um pouco. Eu poderia discorrer sobre raça; como surgiu a idéia de raça, os primeiros livros em que a palavra raça apareceu, qual o significado que tinha, etc.; existe uma enorme literatura sobre isso, mas sobre “cor” não existe. Na mais longínqua antiguidade, essa metáfora das cores já se aplicava à classificação dos seres humanos. “Cor” nunca é um conceito analítico, a não ser talvez na pintura, na estética, na fotografia; certamente na arte ele é um conceito analítico, mas nas ciências sociais ele é sempre nativo, usado para classificar pessoas nas mais diversas sociedades (Guimarães, 2003 p. 98).

Com isso é a apropriação nativa que oferece a leitura real do conceito, o conteúdo dado pela categoria nativa que efetivamente permite fazer a leitura social do fenômeno, é ela que traz o ingrediente principal, o ideal para orientar na infinitude do método, porém, é o nativo que vai garantir a percepção do que efetivamente acontece no âmbito das relações sociais. O balanço da cultura também interfere na percepção que as pessoas têm de cor, a percepção social da cor das pessoas varia ao longo do tempo, para se ter uma política pública eficiente, tem que pensar não pelo elemento de subcategorias dentro de uma mesma categoria, pensando nestes elementos dentro destas categorias grandes, fortalece a narrativa da eugenia, mesmo sem usar a categoria eugenia. Sendo assim:

Quando falamos de conceito nativo, ao contrário, é porque estamos trabalhando com uma categoria que tem sentido no mundo prático, efetivo. Ou seja, possui um sentido histórico, um sentido específico para um determinado grupo humano. A verdade é que qualquer conceito, seja

analítico, seja nativo, só faz sentido no contexto ou de uma teoria específica ou de um momento histórico específico (Guimarães, 2003, p. 95).

Houve um momento na história do Brasil, onde foi percebido que a junção da categoria preta e parda, era necessário para poder formular e propor as políticas públicas, porque a estratégia da miscigenação promoveu um deslocamento forçado de pessoas que possivelmente estariam do lado dos brancos ou do lado dos negros, na ilusão que fossem assimilados pela estrutura social. Observa-se que:

Neste caso, a mestiçagem serve-lhe para encobrir as rachas de seu edifício. Ele dirá que se sua nomenclatura das variações é imperfeita é porque os tipos “puros” dos tempos antigos foram obnubilados pela mestiçagem entre as grandes raças originais (Munanga, 1999, p. 17).

No sentido da lógica o que vai se apropriar dos dados da narrativa da modernidade que desumaniza este sujeito e, aos poucos, vai cedendo espaço para que este sujeito volte a ter, ou volte a adquirir status de humanidade, aqui refere-se ao processo histórico.

É importante entender o conceito de grupo étnico para que não aconteça a homogeneização das diferenças, para fugir das homogeneizações que tendem a enfraquecer a formação de políticas públicas, compreender que mesmo dentro de um mesmo povo, numa mesma sociedade existe inúmeras diferenças, não existe apenas uma marcação de diferenças, somos o tempo todo marcados pelas diferenças, são essas diferenças que caracterizam um povo, populações, comunidades, grupos. Não tem como falar de relações étnicas ou relações interétnicas sem entender o que é grupo étnico. As relações interétnicas, sugere este encontro de diferentes etnicidades, os rescaldos étnicos produzem etnicidade, modos de vida, modos de ser, modos de ler a realidade onde o sujeito está inserido, então, estas relações interétnicas sugere estas conexões de diferentes estados. Em suma, quando se fala em grupos étnicos uma organização social e específica que tem marcador diferencial de identidade, tanto nas relações internas quanto nas relações do grupo com o restante da sociedade. Observa-se o poder que a cultura tem no grupo étnico:

Cultura faz parte da identidade étnica de um grupo, e tal identidade transcende os aspectos culturais deste, porque é influenciado por aspectos que estão fora da dimensão do grupo. Cultura vem a ser o aspecto de um grupo que permite que seus integrantes se sintam unidos entre si (Luvizotto, 2009, p.33).

A característica da identidade se dá pela diferenciação, do ponto

de vista das relações étnicas, eu sou aquilo que você não é, a identidade assume os contornos das especificidades do grupo, na sociedade da qual o sujeito faz parte. Não tem como falar de identidade étnica se não entender onde estão as diferenças.

Cultura pública e contextual envolvidos pela etnicidade

Cultura nunca é estática, a cultura ela propõe formas de ler o mundo, portanto ela não pode ser lida em uma linha reta, ela tem seus próprios desafios, seus próprios contornos. Toda e qualquer identidade é marcada pela diferenciação, a identidade étnica tem um componente da diferenciação. A cultura de um grupo pode mudar de um tempo, influenciada por fatores internos e externos que afeta a identidade étnica, a cultura tem um peso muito forte na definição de identidade étnica, ou na configuração da identidade étnica.

A cultura é composta por dois grandes elementos de definição, ela é pública e também contextual; pública porque é consumida por todos os sujeitos que compõem determinada comunidade ou determinado grupo e, ao mesmo tempo, contextual por não fazer sentido em qualquer lugar, esses ingredientes são extremamente dinâmicos, para (Geertz,1989), “compreender a cultura de um povo expõe a sua normalidade sem reduzir suas particularidades”, assim, percebe-se a importância da valorização cultural.

A etnicidade do ponto de vista conceitual, para ser operacionalizada precisa ser discutida nos âmbitos, naquilo que aproxima, que identifica, que aglutinam os sujeitos de um mesmo grupo étnico, de uma mesma comunidade, aquilo que os identificam e aquilo que os diferenciam, ou seja, aquilo que nos permite verificar o que esses não são, em comparação a estes. A etnicidade está ancorada na cultura, os processos de identificação e diferenciação são fundamentais para compreensão e definição da etnicidade, assim sendo:

A etnicidade é uma entidade relacional, pois está sempre em construção, de um modo predominantemente contrastivo, o que significa que é construída no contexto de relações e conflitos intergrupais (Luvizotto, 2009, p.32).

Se a etnicidade é composta pelos elementos que identificam e diferenciam, estes elementos estão embutidos na esfera da cultura que, tem elementos que compõem a sua definição e que são altamente dinâmicos, significa que as próprias etnicidade ou a própria etnicidade não é algo

fixo, estático no tempo e no espaço. A étnicidade acompanha as variações da definição de cultura, não tem como pensa-la de maneira flutuante, desconecta da cultura, a etnicidade é literalmente a cultura. “Os traços culturais que demarcam os limites do grupo podem mudar, e a cultura pode ser objeto de transformações, sem que isso implique o esvaziamento da solidariedade étnica” (Luvizotto, 2009, p.31).

A etnicidade traduz o repertório de identidades disponíveis em cenário multiétnicos, pluriétnicos, são os elementos fundamentais para descrever quais diferenças são percebidas dentro de determinados contextos. A etnicidade jamais pode prescindir do conceito de identificação e diferenciação, fora isto ela fica como um conceito importante do ponto de vista da prática social.

Identidade étnica implica em cultura, a cultura está inserida no grupo étnico, qualquer cultura do ponto de vista da análise da identidade étnica, ela não se circunscreve a cultura do grupo étnico estado porque, o estudo de um grupo pretende-se visualizar a identidade étnica, pensando nos elementos que transcendem aquela identidade étnica em estudo. Então, identifica-se o outro pela diferença, percebo-me pela identificação. O outro é o diferente, eu sou aquilo que me permite a identificação. Para falar de identidade são mobilizadas inúmeros características para traduzi-la, desse modo:

A igualdade supõe também o respeito do indivíduo naquilo que tem de único, como a diversidade étnica e cultural e o reconhecimento do direito que tem toda pessoa e toda cultura de cultivar sua especificidade, pois fazendo isso, elas contribuem a enriquecer a diversidade cultural geral da humanidade (Munanga, 2003, p. 23).

Trabalhar as relações étnico raciais seria interessante já na educação infantil, isso tem uma potência elevada, pois começa a criar uma geração, ou seja, educar uma geração que vai muito além do tolerar o racista, eles efetivamente aprendem desde cedo que a postura antirracista é o melhor antídoto para lidar com o racismo

Antes do contato com o colonialismo o negro não se via como negro, ele tinha outros elementos de diferenciação e identificação, portanto a partir do colonialismo que ele recebe esta nomeação de negro, pelas relações que se dão com o colonialismo, começa a entender que o negro é ele. Este processo construído de fora para dentro da África, o negro é uma invenção do colonialismo, negro nunca fez parte do dicionário africano, uma palavra que veio do colonialismo em direção ao africano. Se a classe social ou proletariado perde historicamente a consciência de classe, significa

que esse sujeito vai se tornando alienado em relação a si, a produção e as coisas, em relação a si e as coisas, induz a ideia de que, ele não é mais um trabalhador que está no controle.

Como ocultar uma prática antirracista? Como ocultar uma pedagogia antirracista? Precisa-se entender racismo, racionalização, seus desdobramentos, seus impactos, uma prática que desconstrua isso tudo ou que ajude minimizar os efeitos. Isso é tornar-se um sujeito afrodiaspórico, assumindo posições que vão além da compreensão da racialização, tomando consciência de todo processo histórico, se apropriando desses conhecimentos para efetivamente transformar sua própria consciência, a própria percepção de si, usando isso para uma reconfiguração da própria identidade, livrar-se das branquitudes que faz com que o sujeito, ao olhar do self ontologicamente a beleza seja branca, mas, quando se olha no espelho é um sujeito negro. Esta reconfiguração só é possível quando você faz uma compreensão profunda deste processo de racialização. Para tanto:

Com efeito, o raciologista se interessa principalmente pela mestiçagem entre as “grandes raças” definidas a priori. A própria natureza de sua abordagem leva-o muitas vezes a invocar a mestiçagem quando seu método (baseado na divisão da espécie humana em grandes raças) lhe coloca problemas (Munanga, 1999, p. 17).

Por fim, quando o sujeito consegue reconfigurar essa identidade, ele consegue se projetar a outros grupos e ajudar outros grupos a fazerem o mesmo processo. O conceito de racialização deve ser tomado fora do campo da naturalização e mais do que isso, ele deve ser visto dentro de regimes de representação, a racialização é uma forma de representação social da vida, reconhecer este regime da representação da racialização é fundamental para promover mudanças na estrutura social.

Aspectos metodológicos

Para este estudo utilizou-se a metodologia em pesquisa bibliográfica, para melhor auxiliar na compreensão que possibilitou fazer os recortes das narrativas que legitimam a diversidade brasileira.

Resultados e discussões

Diante de todo o material coletado para estudo, tornou-se possível obter o resultando em um instrumento de profundidade para embasamento

de estudos futuros, na perspectiva de aprofundar os conhecimentos sobre as narrativas que legitimam a diversidade brasileira.

Considerações finais

O estudo bibliográfico tornou-se imprescindível para realização deste material, possibilitou compreender a eugenia como uma narrativa baseada completamente nos processos de desigualdades, na classificação dos sujeitos inferiores e superiores, passando por elementos como a hereditariedade, uma perspectiva totalmente positivista com fins exclusivos políticos e de dominação.

A mestiçagem surge deste movimento da eugenia, em tentar colocar o indivíduo em uma falsa posição, já que o poder está sempre nas mãos da elite, da branquitude. A existência das raças hierarquizadas naturalmente denomina-se racismo, haja visto que o termo raça foi imaginado como classificação, mas, uma perspectiva eugenista. A cultura por sua vez, entrelaçada pelas relações de étnicidade tem sua diversidade carregada com variedade na história humana que devem ser valorizadas e evidenciadas, a étnicidade é literalmente a cultura.

Em suma, a educação projetada como crítica e reflexiva é o caminho capaz de promover transformação, ou seja, por meio dela acontece a consciência do respeito ao outro com suas especificidades e particularidades à serem efetivamente garantidos, bem como, as políticas públicas serem atuantes.

Referências

DAL' BO, Dominique Tilkin Gallois, Tatiane Klein e Talita Lazzarin. - Povos Indígenas, Políticas Multiculturais e Políticas da Diferença. Rev. Cult. e Ext. USP, São Paulo, n. 15, p.31-48, mai. 2016 DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9060.v15i0p31-48>

FERNANDES, F. O mito da Democracia racial. In: A integração do negro na sociedade de classes (o legado da “raça branca”). São Paulo: Globo, 2008. p. 304 a 327.

GEERTZ, Clifford. A Interpretação das Culturas. Rio de Janeiro – RJ: LCT – Livros Técnicos e Científicos, 1989.

GUIMARÃES, A. S. A. Como trabalhar com “raça” em sociologia.

Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n.1, p. 93-107, jan./jun. 2003.

JACINO, R; GOES, W. L. Segregação ou miscigenação: os dilemas da eugenia no Brasil nas primeiras décadas do século XX. Aurora, Marília, v.15, n. 1, p. 191-194, Jan./Jun., 2022.

LUVIZOTTO, C. K. Étnicidade e Identidade Étnica. Cultura gaúcha e separatismo no Rio Grande do Sul [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 93 p. ISBN 978-85-7983-008-2. Available from SciELO Books.

MUNANGA, K. A Mestiçagem no Pensamento Brasileiro. In: Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 50-80

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Cadernos PENESB (Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira), UFF, Rio de Janeiro, n. 5, p. 15-34, 2004.

MUNANGA, K. Teorias sobre o racismo. In: Estudos & pesquisas 4. Racismo: perspectivas para um estudo contextualizado da sociedade brasileira. Niterói: EDUFF, 1998. pp. 43-65.

NOGUEIRA, O. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestões de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. Revi - Como discutir raça em Sociologia (Antônio Sérgio Guimarães).

NOGUEIRA, O. Tanto Preto Quanto Branco: Estudos de Relações Raciais. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor.1985.

RIBEIRO, D. O povo brasileiro A formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Editora Schwarcz Ltda.1995.

SCHWARCZ, L. Questão racial e étnicidade. In: Miceli (org.). O que ler na Ciência Social Brasileira (1970-1995). Vol. 1. São Paulo, Brasília: Editora Sumaré/ANPOCS/CAPES, 1999.

SILVÉRIO, C. G. F, É. A. K, V. R. Tornar-se sujeito afro-diaspórico: working with Du Bois, Frantz Fanon e Stuart Hall. **Contemporânea - Revista de Sociologia da UFSCar** v. 10 n. 3 (2020): Setembro - Dezembro de 2020

TORRES, Nelson Maldonado. Transdisciplinaridade e decolonialidade. Revista Tempo Social, 19 (1), São Paulo, p. 287-308, nov. / 2006.

PARTE II (Eixo 2)

**DIÁLOGOS INTERVENTIVOS: NOVAS FORMAS
DE SUBJETIVAÇÃO E ORGANIZAÇÃO
COMUNITÁRIAS PPGIES E OUTRAS
TEMÁTICAS**

INTEGRANDO A CONTABILIDADE RURAL À AGRICULTURA FAMILIAR EM BOM JESUS DA LAPA-BA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

João Vitor Damasceno da Costa

Bruno dos Santos Silva

Ana Paula Melo Fernandes Rodrigues

Introdução

O agronegócio, como um dos pilares da economia brasileira, representa uma parte significativa do PIB nacional, alcançando 23,8% do total em 2023 (Cepea/Esalq/Usp, 2023). Essa importância é crucial para os pequenos produtores rurais, que dependem desse setor para sua subsistência e desenvolvimento. Diante da crescente demanda por produtos agrícolas de qualidade, os pequenos agricultores buscam aprimorar suas práticas de produção e gestão. Nesse contexto, a contabilidade rural emerge como uma ferramenta essencial para a administração eficaz das propriedades agrícolas.

De acordo com Crepaldi (2019), a contabilidade rural fornece informações vitais para o planejamento e controle orçamentário, facilitando a tomada de decisões no setor agrícola. Apesar de frequentemente associada a grandes empresas do agronegócio, a contabilidade rural também é aplicável a pequenas propriedades familiares, com princípios fundamentais que são relevantes independentemente da escala.

A agricultura familiar no Brasil cobre uma área de 80,9 milhões de hectares e inclui cerca de 77% dos estabelecimentos agropecuários do país (Censo Agropecuário, 2017). Esses dados destacam a relevância da agricultura familiar na economia nacional, empregando mais de 10 milhões de pessoas e gerando 40% da renda da população economicamente ativa. Assim, a contabilidade pode auxiliar os pequenos produtores ao permitir um controle mais eficaz dos custos, rentabilidade e planejamento estratégico.

No município de Bom Jesus da Lapa - BA, onde a agricultura familiar desempenha um papel vital na economia local, é essencial

investigar a aplicação da contabilidade rural nessas atividades. Este estudo busca responder à pergunta: qual é o nível de adoção e compreensão da contabilidade rural entre os agricultores familiares de Bom Jesus da Lapa e como essa integração afeta sua capacidade de planejamento financeiro?

O objetivo geral é investigar a integração da contabilidade rural na agricultura familiar de Bom Jesus da Lapa, compreendendo sua importância e impacto na gestão financeira. Especificamente, pretende-se analisar o conhecimento dos agricultores sobre a contabilidade rural, avaliar os procedimentos contábeis utilizados e identificar as ferramentas e técnicas empregadas. A pesquisa será exploratória e qualitativa, utilizando o método indutivo.

A relevância desta pesquisa está na contribuição para o aprimoramento das práticas de gestão entre agricultores familiares, fortalecendo a base econômica local. O estudo também é significativo para o meio acadêmico, ampliando o conhecimento sobre a relação entre contabilidade e agricultura familiar. Este artigo está estruturado em introdução, referencial teórico, metodologia, resultados e discussões, e considerações finais, proporcionando uma visão completa do tema investigado.

Referencial teórico

Origem da Contabilidade

Para iniciarmos esse aporte teórico, consideramos a definição de Augusto (2009), que afirma que a contabilidade, uma das ciências mais antigas, remonta aos primórdios da civilização humana, surgindo da necessidade primária do homem primitivo em contar e gerir seus recursos, inicialmente seu rebanho. Ao longo dos séculos, ela evoluiu em paralelo às transformações sociais, políticas e culturais, tornando-se uma ferramenta fundamental para a organização e compreensão dos negócios e das finanças. Com o passar do tempo, a contabilidade se aprimorou, alcançando o complexo sistema contábil contemporâneo e moldando-se de acordo com a necessidade de cada área.

Segundo Silva e Martins (2009), o surgimento da contabilidade remonta aos povos antigos como hindus, chineses, egípcios, fenícios, israelitas, persas, caldeus, assírios, gregos e romanos, e coincide com o desenvolvimento da linguagem escrita dos números. Inicialmente ligada

ao comércio de escambo e posteriormente à utilização de moedas, a contabilidade acompanhou a evolução dos sistemas numéricos, desde os hieróglifos até os algarismos arábicos, estabelecendo as bases para o registro e controle das transações econômicas.

Há registros de que em 2000 a.C. já se usava contabilidade, quando um escriba egípcio contabilizou as cobranças e impostos feitos pelo governo de seu país (Portal de Contabilidade, 2012).

Assim, a contabilidade aparece como um instrumento importante para a compreensão e o sucesso das atividades econômicas em todas as épocas. A contabilidade rural, um segmento dentro dessa ciência, será discutida adiante.

Contabilidade Rural

A contabilidade rural desempenha um papel fundamental no sucesso das empresas agrícolas, fornecendo dados precisos e relevantes para orientar as decisões estratégicas. Para Crepaldi (2019, p.10), “a contabilidade rural é uma importante técnica de gerenciamento para as empresas rurais e usuários, pois ela gera informações que possibilitam verificar a situação real da empresa”. Assim, ela oferece percepções valiosas, permitindo uma gestão mais eficaz e informada das empresas do setor agrícola.

De acordo com Marion (2006, p.11), “a contabilidade pode ser analisada de maneira ampla, contemplando todas as empresas, ou de forma específica, voltada para um determinado ramo de atividade ou setor da economia”. Quando abordada de forma genérica, é comumente referida como Contabilidade Geral ou Contabilidade Financeira, enquanto sua aplicação em um ramo específico é geralmente denominada de acordo com a atividade daquele ramo. No caso da contabilidade rural, esta se enquadra como uma aplicação específica da contabilidade, focada nas atividades agrícolas e pecuárias desenvolvidas no campo.

Segundo Almeida (2012), uma das ramificações das ciências contábeis, a contabilidade rural surgiu com o propósito de simplificar a administração das atividades agrícolas, fornecendo aos empresários rurais uma ferramenta estratégica de controle financeiro. Por meio dela, é possível apresentar de forma clara e objetiva os resultados financeiros de um ano-safra, revelando a lucratividade ou déficit do período.

No que diz respeito ao conhecimento e adoção de práticas contábeis no setor agrícola, Ulrich (2009, p.2) afirma que:

As últimas décadas revelam que há um crescente e acelerado processo de conhecimento do produtor rural sobre os conceitos e técnicas contábeis e de gestão do agronegócio. Impulsionado pela nova geração de gestores do agronegócio, a empresa rural tem se caracterizado pela incrementação de sua gestão, levando a administração rural a ganhar qualidade e autonomia na gerência de suas atividades administrativas.

Pode-se observar que houve um aumento significativo do conhecimento dos produtores rurais em relação aos conceitos e técnicas contábeis e de gestão no agronegócio, e esse avanço é impulsionado principalmente pela nova geração de produtores. Como resultado, as empresas rurais têm aprimorado sua gestão, ganhando mais qualidade nas suas atividades administrativas.

De acordo com Crepaldi (2019), apesar da crescente importância da contabilidade rural no setor agropecuário brasileiro, alguns produtores rurais ainda não reconhecem totalmente a relevância das práticas modernas de gestão empresarial e da contabilidade rural.

Agricultura Familiar

A agricultura familiar é um modelo de produção agrícola em que a base de produção se dá principalmente pela mão de obra familiar. Geralmente encontrada em áreas de terras menores, em comparação com grandes propriedades, envolve práticas agrícolas diversificadas. Tavares (2018, p.174) define a agricultura familiar como um sistema de organização das diversas atividades agrícolas, pecuárias, florestais, pesqueiras, avícolas, suínas, entre outras, sendo administradas e executadas por uma família. Nesse modelo, a mão de obra empregada é composta integralmente pelos membros da família, que podem ser tanto homens quanto mulheres.

Conforme Tavares (2018) para que um grupo continue a se destacar em um mercado cada vez mais competitivo, é fundamental adotar novas abordagens na estratégia de comercialização. É preciso valorizar aspectos intrínsecos à produção em pequena escala, como a oferta de produtos diferenciados, a flexibilidade e capacidade de adaptação, o domínio de técnicas tradicionais de manejo e a proximidade com os consumidores.

Apesar de a agricultura familiar ter surgido há muito tempo, Schneider (2013) afirma que seu reconhecimento no Brasil é um fenômeno recente e foi influenciado pela revitalização do movimento sindical pós-ditadura, pelo engajamento de mediadores e intelectuais na década de 1990 e pela intervenção do Estado e suas políticas públicas, notadamente

através do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), que conferiu visibilidade e apoio a esse setor.

Neves (2007, p.212) afirma que, “[...] no final do século passado, no Brasil, a expressão agricultura familiar era pouco usada; em vez disso, eram utilizados termos como pequeno produtor e camponês”. Contudo, a partir da última década do século passado, a expressão passou a ser associada à atividade dos produtores familiares.

Conforme Baiardi (2014) a agricultura familiar passou por transformações significativas ao longo do tempo. Hoje em dia, ela se tornou menos centrada na família e na comunidade local, integrando-se em cadeias agroindustriais e sujeitando-se a monitoramentos para atender aos padrões de qualidade exigidos pelo consumismo moderno. Além disso, incorporou diversas atividades rurais e não agrícolas. No entanto, mesmo diante dessas transformações, ela persiste em manter sua essência e caráter, apesar da diversidade de formas e estilos que assume.

Ploeg (2014) afirma que a agricultura familiar é um fenômeno complexo que desafia a compreensão das sociedades ocidentais contemporâneas, em grande parte devido à sua contraposição à lógica burocrática, aos protocolos formalizados e à predominância da lógica industrial. Essa dinâmica gera uma percepção ambivalente, onde é vista tanto como antiquada e caótica quanto, paradoxalmente, como algo atrativo e sedutor.

Schneider (2013) cita que, nos últimos anos, houve avanços muito claros na direção de uma melhor definição e compreensão das características e do significado do grupo social formado pelos pequenos proprietários de terra que trabalham com o uso da força de trabalho dos membros de suas famílias, produzindo tanto para seu autoconsumo quanto para a comercialização e vivendo em pequenas comunidades ou povoados rurais.

No tocante à contabilidade rural, o Conselho Federal de Contabilidade, juntamente com demais órgãos normativos, traduziu as normas para o setor, conforme o Comitê de Pronunciamentos Contábeis (CPC) nº 29, que trata sobre os ativos biológicos e produtos agrícolas.

Ativos Biológicos e Produtos Agrícolas

Segundo o CPC 29 (p.3), “Ativo biológico é um animal e/ou uma planta vivos. A transformação biológica compreende o processo de crescimento, degeneração, produção e procriação que causam mudanças

qualitativas e quantitativas no ativo biológico”.

Percebe-se que ativo biológico é um organismo vivo, como um animal ou planta, sujeito a mudanças qualitativas e quantitativas através de processos naturais como crescimento, degeneração, produção e procriação.

De acordo com o CPC 29 (p.4):

Atividade agrícola compreende uma série de atividades, por exemplo, aumento de rebanhos, silvicultura, colheita anual ou constante, cultivo de pomares e de plantações, floricultura e cultura aquática (incluindo criação de peixes). Certas características comuns existem dentro dessa diversidade.

Dessa maneira, podemos definir produtos agrícolas como resultado da transformação biológica de animais ou plantas vivos na atividade agrícola. Engloba produtos colhidos, como grãos, frutas e verduras, e produtos obtidos de animais, como leite e carne. A mensuração e monitoramento de suas características são essenciais para o gerenciamento agrícola.

Quadro 1: Exemplos de Ativos biológicos, Produto agrícola e Produtos resultantes do processamento após a colheita.

Ativos biológicos	Produto agrícola	Produtos resultantes do processamento após a colheita
Carneiros	Lã	Fio, tapete
Plantação de árvores para madeira	Árvore cortada	Tora, madeira serrada
Gado de leite	Leite	Queijo
Porcos	Carcaça	Salsicha, presunto
Plantação de algodão	Algodão colhido	Fio de algodão, roupa
Cana-de-açúcar	Cana colhida	Açúcar
Plantação de fumo	Folha colhida	Fumo curado
Arbusto de chá	Folha colhida	Chá
Videira	Uva colhida	Vinho
Árvore frutífera	Fruta colhida	Fruta processada
Palmeira de dendê	Fruta colhida	Óleo de palma
Seringueira	Látex colhido	Produto da borracha

Fonte: (CPC 29, p. 3)

O quadro apresentado ilustra de maneira clara e organizada a relação entre ativos biológicos, produtos agrícolas e os itens resultantes

do processamento após a colheita. Ele exemplifica como diferentes tipos de ativos biológicos, desde o gado de leite e a plantação de árvores até a seringueira e a videira, são transformados em produtos úteis para diversos setores econômicos.

Uma análise do quadro nos possibilita entender como o valor agregado aos produtos agrícolas é resultado do processamento e da transformação de matérias-primas em bens consumíveis, refletindo a importância das práticas de gerenciamento e inovação nas cadeias produtivas do setor agropecuário.

3 Aspectos metodológicos

A pesquisa adotou uma abordagem exploratória de natureza qualitativa, focando não na representatividade numérica, mas na profundidade da compreensão de um grupo social específico ou organização, conforme descrito por Gerhardt e Silveira (2009). Esse método visa capturar a riqueza e complexidade dos fenômenos estudados, priorizando a interpretação contextualizada dos dados gerais a partir de observações específicas. A abordagem metodológica escolhida foi o método indutivo, que busca extrair conclusões por meio de raciocínio e inferência lógica, como indicado por Gerhardt e Silveira (2009).

Para embasar a pesquisa teoricamente, foram consultadas diversas fontes, incluindo livros disponíveis na biblioteca virtual da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e artigos acessíveis online. Essa revisão abrangente da literatura relacionada à contabilidade rural, agricultura familiar e áreas correlatas proporcionou uma base sólida para a análise.

O estudo de campo foi realizado no município de Bom Jesus da Lapa-BA, que conta com 65.550 habitantes, conforme dados do IBGE (2022). Localizado na região Oeste da Bahia, a 793 km da capital Salvador, o município é conhecido pelo seu turismo, impulsionado pelas romarias, e pela agricultura de pequenos produtores familiares. Esses produtores utilizam suas colheitas tanto para consumo próprio quanto para comercialização local, incluindo mercados municipais, supermercados e fornecimento para a prefeitura.

A coleta de dados foi conduzida por meio de entrevistas, escolhidas por oferecerem uma visão aprofundada das percepções, práticas e desafios enfrentados pelos agricultores familiares em relação à contabilidade rural. Durante a coleta, os autores realizaram visitas diretas aos agricultores familiares selecionados para a pesquisa, conduzindo entrevistas com

um roteiro semi-estruturado. Esse formato permitiu respostas abertas e detalhadas. As entrevistas foram realizadas em dois momentos distintos para cada família, possibilitando uma análise mais rica e complexa. As respostas foram gravadas e refinadas para obter melhores resultados. Além dos diálogos, as visitas incluíram inspeções nas áreas de criação de animais e plantações, proporcionando uma visão mais completa da produção.

Os participantes da pesquisa foram duas famílias localizadas em comunidades distintas: a comunidade Fechadinha e a comunidade Juazeirão, totalizando nove participantes. A família da comunidade Fechadinha será referida como família “A” e a família da comunidade Juazeirão como família “B”.

Para a análise dos dados obtidos, foi utilizado o método de análise de conteúdo proposto por Bardin (1995), que inclui três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretação.

4 Resultados e discussões

O objetivo dessa pesquisa foi entender como pequenos produtores rurais utilizam a contabilidade em suas atividades agrícolas. Para dar conta do objetivo proposto inicialmente, são descritos os perfis dos participantes das atividades agrícolas; em seguida, são apresentados os custos e despesas mensais; e, por fim, são discutidas as práticas contábeis utilizadas como ferramentas de gerenciamento. Para identificação dos participantes, a família da comunidade Fechadinha será referida como Família “A” e a família da comunidade Juazeirão como Família “B”.

O perfil dos participantes foi abordado através de perguntas destinadas a obter informações sobre suas características e o local de produção. A tabela 1 apresenta a faixa etária dos envolvidos nas atividades rurais de ambas as famílias:

Tabela 2: Faixa etária dos participantes

Idade	Quantidade	Porcentagem
De 21 a 30 anos	4	44,44%
De 31 a 40 anos	1	11,11%
De 41 a 50 anos	1	11,11%
Acima de 50 anos	3	33,33%

Fonte: Elaborada pelos autores

A tabela acima mostra que a maioria dos participantes tem entre 21 e 30 anos (44,44%), seguida por aqueles com mais de 50 anos (33,33%). As faixas etárias entre 31 e 50 anos representam 11,11% cada. A maioria dos produtores rurais envolvidos na pesquisa é do sexo feminino, totalizando 6 mulheres e 3 homens. Em termos de escolaridade, 5 participantes concluíram o ensino médio e 4 têm ensino fundamental incompleto, refletindo dados do Censo Agro (2017), que indicam que 43% dos integrantes da agricultura familiar no Brasil possuem escolaridade até o ensino fundamental. Apesar disso, todos os envolvidos sabem ler e escrever e têm familiaridade com a tecnologia.

O quadro dois, a seguir demonstra as atividades desenvolvidas por ambas as famílias, mostrando que a avicultura, a plantação de feijão e a horta estão presentes em ambas, práticas comuns tanto para comercialização quanto para consumo próprio.

Quadro 2: Atividades desenvolvidas

Família A	Família B
Avicultura	Avicultura
Acerola	Cana
Feijão	Feijão
Hortaliças	Hortaliças
Seriguela	Mandioca
	Melancia

Fonte: Elaborada pelos autores

Nenhuma das famílias possui CNPJ, o que indica que operam de forma informal e não estão registradas como entidades jurídicas, dificultando financiamentos e acesso a mercados maiores. A Família A não emite notas fiscais, enquanto a Família B emite notas somente quando necessário, através da prefeitura.

Tabela 3: Custos mensais da atividade agrícola

	Família A	Família B
Água	R\$ 100,00	R\$ 80,00
Combustível	R\$ 120,00	R\$ 80,00
Energia	R\$ 150,00	R\$ 100,00
Embalagens	R\$ 40,00	R\$ 30,00
Maquinário	R\$ 100,00	R\$ 150,00
Total	R\$ 510,00	R\$ 440,00

Fonte: Elaborada pelos autores

Conforme exposto na tabela três, acima, os custos mensais das atividades agrícolas estão detalhados na tabela 4. A Família A tem um custo total de R\$ 510,00 por mês, enquanto a Família B tem um custo total de R\$ 440,00, resultando em uma diferença de R\$ 70,00 a mais para a Família A. A Família A gasta mais em água, combustível, energia e embalagens, enquanto a Família B tem mais custos com maquinário. Recomenda-se que os agricultores tabelem essas informações mensalmente para possibilitar uma análise detalhada de cada custo, identificar oportunidades de otimização e planejar financeiramente.

A tabela quatro a seguir, apresenta o valor bruto, os custos e o valor líquido mensal das duas famílias. A Família A obteve um valor líquido de R\$ 5.990,00, enquanto a Família B alcançou R\$ 4.560,00. Apesar dos custos mais altos da Família A, o valor líquido superior sugere uma maior quantidade de produtos vendidos ou melhor eficiência na gestão. A Família A, com 5 participantes, distribui o valor líquido de R\$ 5.990,00 igualmente, resultando em R\$ 1.198,00 por pessoa por mês. A Família B, com 4 participantes, distribui o valor líquido de R\$ 4.560,00, resultando em R\$ 1.140,00 por pessoa por mês.

Tabela 5: Vendas mensais de cada família

	Família A	Família B
Valor Bruto	R\$ 6.500,00	R\$ 5.000,00
(-) Custos	R\$ 510,00	R\$ 440,00
Valor Líquido	R\$ 5.990,00	R\$ 4.560,00

Fonte: Elaborada pelos autores

Conforme evidenciado na tabela 5, ambas as famílias registram suas atividades financeiras em anotações manuais. A Família A utiliza uma planilha para registrar gastos e vendas a prazo, enquanto a Família B faz anotações simplificadas, sem uso de planilha, e não realiza vendas a prazo. Santos (2018) confirma que a maioria dos produtores da agricultura familiar utiliza métodos tradicionais de registro, com pouca adoção de tecnologias.

Sobre o controle interno, a Família A usa produtos impróprios para consumo como alimento para galinhas e adubo para plantas, enquanto a Família B também alimenta galinhas e distribui produtos não comercializados para vizinhos e consumo próprio. Nenhuma das famílias faz a separação entre o dinheiro pessoal e o dinheiro das atividades agrícolas, o que dificulta o monitoramento dos custos e lucros e pode afetar o sucesso financeiro a longo prazo.

Para a precificação dos produtos, a Família A baseia os preços na experiência, ajustando-os conforme a disposição dos clientes e oferecendo descontos para compras regulares. A Família B também usa seus conhecimentos, mas compara preços com outros produtores e ajusta os valores conforme a demanda e oferta sazonais. Nenhuma das famílias leva em conta os custos de produção, o que pode resultar em preços que não cobrem os custos envolvidos. Valle (1987) destaca a importância de uma gestão financeira adequada e da análise dos custos de produção para a sustentabilidade econômica das atividades agrícolas.

Considerações finais

O estudo realizado sobre a integração da contabilidade rural na agricultura familiar em Bom Jesus da Lapa revelou insights importantes sobre a condução das atividades agrícolas na região. A pesquisa permitiu identificar os hábitos contábeis dos participantes, suas percepções sobre o tema e as ferramentas de gestão utilizadas.

As principais conclusões indicam que, apesar de haver uma consciência sobre a importância da contabilidade na gestão agrícola, ainda persiste uma lacuna significativa na adoção de práticas contábeis mais avançadas. Os agricultores continuam utilizando métodos tradicionais e menos sofisticados para registrar suas finanças. Embora esses métodos estejam enraizados nas tradições familiares, há potencial para aprimorá-los ou substituí-los por abordagens mais modernas, o que poderia melhorar o

planejamento e a tomada de decisões. Adicionalmente, a falta de separação entre as rendas pessoais e as provenientes das atividades rurais dificulta o controle de lucro e prejuízo, limitando a capacidade de crescimento e eficiência na gestão das propriedades.

A pesquisa destaca a importância da contabilidade rural como uma ferramenta essencial para a gestão das propriedades agrícolas na agricultura familiar. A implementação de práticas contábeis mais estruturadas pode oferecer benefícios significativos, como análise de custos mais precisa, controle financeiro mais eficaz e um planejamento orçamentário mais robusto, resultando em melhores resultados gerais.

Para futuras pesquisas, seria relevante investigar a adoção de tecnologias contábeis digitais e seu impacto na eficiência e crescimento das propriedades agrícolas familiares. Além disso, estudos focados na capacitação dos agricultores em práticas contábeis avançadas poderiam fornecer insights adicionais sobre como superar as barreiras à implementação dessas práticas.

Referências

ALMEIDA, Karini Zilli de. **Contabilidade rural: ferramentas estratégicas de apoio a gestão do agronegócio** 2012.

ARAÚJO, INALDO DA PAIXÃO S. **Introdução à contabilidade**. Saraiva Educação SA, 2017.

AUGUSTO, J. A. P. **Origem, evolução e objetivos da contabilidade**. Blogger, 26 ago. 2019. Disponível em: <https://professorprates.blogspot.com/2009/08/origem-evolucao-e-objetivos-da_25.html>. Acesso em: 19 mar. 2024

BAIARDI, Amílcar. **Gênese e evolução da agricultura familiar: desafios na realidade brasileira e as particularidades do semiárido**. Revista Econômica do Nordeste, p. 143-156, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** Lisboa: Edições 70. 1995

CEPEA-ESALQ/USP. **PIB do agronegócio brasileiro** Disponível em: <https://www.cepea.esalq.usp.br/br/pib-do-agronegocio-brasileiro.aspx/>. Acesso em: 17/04/2024

CPC 029. **CPC 29 - Ativo biológico e produto agrícola**. Disponível em: <https://www.cpc.org.br/CPC/Documentos-Emitidos/Pronunciamentos/>

Pronunciamento?Id=60/. Acesso em: 19/03/2024

CREPALDI, Silvio A. **Contabilidade Rural**. São Paulo: Grupo GEN, 2019. *E-book*. ISBN 9788597021639. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597021639/>. Acesso em: 23 mar. 2024.

ESTADAO, R. A. **PIB: qual é a importância do agronegócio na economia do Brasil?** Disponível em: <<https://agro.estadao.com.br/summit-agro/pib-qual-e-a-importancia-do-agronegocio-na-economia-do-brasil>>.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Plageder, 2009.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração de empresas, v. 35, p. 20-29, 1995.

IBGE. **Cidades e Estados**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/bom-jesus-da-lapa.html/>. Acesso em: 15/05/2024

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Produto Interno Bruto - PIB | IBGE**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php>>.

MARION, José C. **Contabilidade Rural - Agrícola, Pecuária e Imposto de Renda**. São Paulo: Grupo GEN, 2020. *E-book*. ISBN 9788597024210. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597024210/>. Acesso em: 25 mar. 2024.

NEVES, Delma Pessanha. **Agricultura familiar: quantos ancoradouros?** Geografia Agrária: teoria e poder, v. 1, p. 211-270, 2007.

PLOEG, J. D. Van Der. **Camponeses e a arte da agricultura: um manifesto chayanoviano**. Porto Alegre/São Paulo, Ed. UFRGS/UNESP, 2016. 196p.(CPC 29)

PORTAL DE CONTABILIDADE. **História da contabilidade**. Disponível em: <<https://www.portaldecontabilidade.com.br/tematicas/historia.htm>>. Acesso em: 18/04/2024

RAMBO, José Roberto; TARSITANO, Maria Aparecida Anselmo; LAFORGA, Gilmar. **Agricultura familiar no Brasil, conceito em construção: trajetória de lutas, história pujante** Revista de Ciências Agro-Ambientais (e-ISSN 1677-6062), v. 14, n. 1, 2016.

RIBEIRO, Osni M. **Contabilidade Básica**. São Paulo. SRV Editora LTDA, 2018. E-book. ISBN 9788547224806. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788547224806/>. Acesso em: 30 mai. 2024.

SANTOS, Giulia Nóbrega. **Gestão de custos nas pequenas propriedades rurais**. Dourados – MS, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/2657/1/GiuliaNobregadosSantos.pdf/>.

SCHNEIDER, S. **A Agricultura Familiar No Brasil** 2013. Grupo de Estudos e Pesquisas em Agricultura Familiar e Desenvolvimento Rural.

SILVA, Antonio Carlos Ribeiro da; MARTINS, Wilson Thomé Sardinha. **História do Pensamento Contábil** 1 ed. Curitiba: Juruá, 2009.

TAVARES, Maria F F. **Introdução à gestão do agronegócio**. Porto Alegre: Grupo A, 2018. E-book. ISBN 9788595024717. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788595024717/>. Acesso em: 23 mar. 2024.

ULRICH, E. R. **Contabilidade rural e perspectivas da gestão no agronegócio**, 2009. Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai – IDEAU.

VALLE, F. **Manual de contabilidade agrária**. São Paul: Atlas, 1987.

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO AMPLIADO: UMA ABORDAGEM ACERCA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Belarmina Rodrigues Sena Oliveira
UNEB

Regiane Alves Fernandes
UNIFG

Robson de Cássio Santos Dourado
UNEB

Introdução

A educação integral em tempo ampliado emerge como abordagens educacionais destinadas a promover o desenvolvimento pleno dos alunos e a maximizar o potencial do sistema escolar. Contudo, sua aplicação nas escolas do campo enfrenta uma série de desafios específicos que precisam ser explorados para garantir a eficácia dessas práticas. Este artigo se propõe a investigar a implementação da educação integral em tempo ampliado nas escolas do campo, com o objetivo de identificar e analisar as barreiras e oportunidades associadas a essa abordagem.

A escolha do campo de estudo reside na necessidade de entender como essas propostas educacionais podem ser adaptados ao contexto do campo, onde limitações estruturais e socioeconômicas podem impactar significativamente a sua aplicação. A hipótese central é que, apesar dos benefícios potenciais, a implementação desses modelos em escolas do campo é dificultada por desafios como a falta de infraestrutura e recursos adequados.

A pesquisa delimita-se ao contexto das escolas campesinas, abordando tanto as teorias que fundamentam a educação integral e o tempo ampliado quanto as realidades práticas dessas instituições. A justificativa para este estudo se baseia na crescente necessidade de transformar a educação do campo para promover uma aprendizagem mais abrangente e eficaz.

A metodologia adotada inclui uma revisão bibliográfica e uma análise documental dos estudos e políticas existentes, permitindo uma visão aprofundada dos desafios e das práticas bem-sucedidas no contexto investigado. A relevância da pesquisa está em oferecer elementos para pensarmos políticas públicas e práticas pedagógicas voltadas para a melhoria da educação nas escolas do campo.

Educação Integral em tempo ampliado no campo: perspectivas e desafios em foco

A Educação do Campo representa um projeto que busca, simultaneamente, garantir o direito à terra e promover uma educação adequada às realidades e necessidades das comunidades rurais. Esse movimento é tanto pedagógico quanto político e teórico (Rolim; Santos, 2021). Dentro desse contexto, a educação integral surge como uma abordagem potencial para transformar a realidade educacional das escolas do campo.

A educação integral tem se destacado nos últimos anos, embora suas raízes remetam ao século XX, nunca deixou de estar presente no ideário educacional. No Brasil, esse modelo educacional visa o desenvolvimento completo do indivíduo, abrangendo aspectos acadêmicos, sociais, emocionais e culturais. O objetivo é formar cidadãos plenos e preparados para enfrentar os desafios do mundo moderno, e isso inclui as escolas do campo.

As escolas do campo enfrentam desafios significativos na implementação de políticas públicas que assegurem uma educação de qualidade e uma vida digna para as populações rurais. Apesar dos avanços, como as diretrizes educacionais (Brasil, 2002) e programas de formação para educadores, persistem problemas estruturais, como deficiências nas estradas, no atendimento à saúde e na infraestrutura escolar.

O conceito de educação integral não surgiu de forma isolada, mas como parte de um movimento mais amplo de reformas educacionais e sociais no Brasil. Ao longo do século XX, o país enfrentou grandes desafios na expansão e na qualidade da educação. Nesse cenário, o trabalho de Anísio Teixeira se destaca como um marco fundamental. Para Teixeira:

[...] a escola já não poderia ser a escola parcial de simples instrução dos filhos das famílias de classe média que ali iriam buscar a complementação à educação recebida em casa, em estreita afinidade com o programa escolar, nas instituições destinadas a educar, no sentido mais lato da

palavra... já não poderia ser a escola predominantemente de instrução de antigamente, mas fazer às vezes da casa, da família, da classe social e por fim da escola propriamente dita (Teixeira, 1962, p. 24).

O autor critica o modelo tradicional de escola que servia apenas como um complemento à educação recebida em casa, especialmente para os filhos das famílias de classe média. Ele sugere que a escola não deveria ser apenas um espaço de instrução acadêmica isolada, mas sim uma instituição que desempenhasse um papel mais abrangente e integrado na vida dos alunos.

Na proposta de educação integral defendida por Teixeira (1962) a escola deveria superar o papel de mera instrução e se aproximar mais das funções que tradicionalmente pertencem à casa, à família e à classe social. Em outras palavras, a escola deve atuar de maneira mais integrada com as experiências e realidades dos alunos, influenciando e sendo influenciada pelos contextos familiares e sociais dos estudantes. Enfatizava o aprendizado centrado no aluno, a importância da experiência e a integração de atividades curriculares e extracurriculares. Teixeira incorporou esses princípios em suas propostas para a educação brasileira, defendendo uma educação que não apenas transmitisse conhecimentos, mas também promovesse o desenvolvimento emocional, social e físico dos estudantes.

Após a morte de Anísio Teixeira, o conceito de educação integral continuou a evoluir. Nos anos 1990 e 2000, com o avanço das políticas públicas voltadas para a educação, o termo ganhou nova relevância. Iniciativas como o Programa Mais Educação, lançado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2007, buscavam expandir a jornada escolar e incorporar atividades que promovem o desenvolvimento integral dos alunos, alinhando-se com os princípios defendidos por Teixeira.

Atualmente, a educação integral é entendida como uma abordagem que visa integrar diferentes dimensões do desenvolvimento do aluno, criando um ambiente escolar mais inclusivo e estimulante. O legado de Anísio Teixeira continua a inspirar e guiar as reformas e práticas educacionais no Brasil.

A educação integral está respaldada por documentos legais importantes, como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) de 1997. O Art. 205 da Constituição Federal afirma que a educação é um direito de todos e dever do Estado e família, sendo sua promoção incentivada

pelo meio social, com o intuito de desenvolver plenamente o sujeito no exercício da cidadania e no campo do trabalho (Brasil, 1988).

Esse dispositivo constitucional sugere uma proposta integral de educação que promove a participação ativa e a tomada de decisões. As legislações mencionadas destacam a importância da igualdade de condições de acesso e permanência na escola. No entanto, as diversas condições que as regem podem dificultar sua concretização. É necessário considerar o sistema econômico capitalista em que vivemos, bem como o contexto político, histórico e cultural, para transformar desigualdades em oportunidades para uma educação de qualidade.

Embora a educação integral não esteja explicitamente mencionada nos documentos oficiais, todos os princípios neles contidos refletem uma abordagem que visa alcançar aspectos sociais, culturais e políticos do ser humano, tornando-o um agente transformador de sua realidade.

Freire (1996) defende que a educação deve envolver a totalidade do ser humano, indo além do simples aprendizado acadêmico para incluir a formação ética e social. Freire destaca a importância de uma pedagogia que considere o contexto social dos alunos, o que é particularmente relevante para as escolas do campo, onde as realidades socioeconômicas influenciam profundamente o processo educativo.

Nóvoa (1992) ressalta a importância de uma prática pedagógica que considere as especificidades culturais e sociais dos alunos. A educação integral deve, portanto, ser adaptada para atender às necessidades e potencialidades dos estudantes, respeitando suas origens e realidades.

Souza (2011) explora como a ampliação do tempo escolar pode contribuir para um ensino mais abrangente e integrado. Ela argumenta que a extensão da jornada escolar permite que os alunos participem de atividades extracurriculares e projetos que complementam o aprendizado formal.

Ribeiro (2015) reforça que o tempo ampliado é essencial para a educação integral, pois oferece espaço para atividades que favorecem o desenvolvimento socioemocional e cultural dos alunos. Em contextos rurais, a extensão da jornada escolar pode ser uma estratégia eficaz para superar limitações educacionais e promover uma formação mais completa.

No entanto, para Freitas (2018) as escolas do campo frequentemente enfrentam desafios específicos, como infraestrutura precária e falta de recursos, que limitam o acesso a serviços educacionais de qualidade. Lima (2020) sugere que a integração com a comunidade e a valorização das

culturas locais podem ser estratégias importantes para melhorar a educação nas áreas rurais. Um enfoque participativo, envolvendo a comunidade local, pode ajudar a superar alguns dos obstáculos enfrentados pelas escolas do campo.

A Educação do Campo, portanto, é um projeto que busca garantir não apenas o direito à terra, mas também uma educação que valorize, interaja e reafirme os direitos sociais dos indivíduos. Nesse cenário, a educação integral oferece um modelo promissor, capaz de atender às especificidades e desafios das escolas do campo, promovendo um desenvolvimento holístico e contextualizado dos alunos (Moreira, 2021).

O quadro 01 a seguir destaca os pontos comuns entre Educação do Campo e Educação Integral. Ambas abordagens têm objetivos e métodos distintos, mas compartilham várias características que visam a formação holística e o desenvolvimento integral dos alunos.

Quadro 01 – Confluência entre educação do campo e educação integral

Aspecto	Educação do Campo	Educação Integral	Pontos Comuns
Contexto de Aplicação	Áreas rurais e comunidades agrícolas.	Contextos variados, tanto urbanos quanto rurais.	Ambas visam atender necessidades específicas dos alunos e suas comunidades.
Objetivo Principal	Valorização das práticas e saberes locais; integração com o meio rural.	Formação integral do aluno, considerando aspectos acadêmicos, sociais e emocionais.	Desenvolvimento holístico do aluno, com foco em sua formação completa e contextualizada.
Currículo	Inclusão de conhecimentos e práticas locais; temas como agricultura e meio ambiente.	Currículo amplo que integra diversas áreas do conhecimento e experiências de vida.	Enfoque em conteúdo que são relevantes e significativos para os alunos.
Método de Ensino	Métodos que respeitam e utilizam a cultura local e as práticas da comunidade.	Metodologias que promovem a participação ativa e a interdisciplinaridade.	Abordagens pedagógicas que são adaptativas e inclusivas, promovendo engajamento e relevância.
Participação da Comunidade	Envolvimento ativo da comunidade local na educação e gestão escolar.	Envolvimento da família e da comunidade no processo educativo e nas decisões escolares.	Valorização da participação comunitária no processo educacional.

Desenvolvimento de Habilidades	Foco em habilidades práticas relacionadas ao contexto rural, como agricultura e técnicas tradicionais.	Desenvolvimento de habilidades diversas, incluindo competências sociais, emocionais e acadêmicas.	Preparação para a vida prática e para a integração social e comunitária.
Educação para Cidadania	Educação que reforça a identidade e a cultura local, promovendo o engajamento cívico.	Educação que promove a cidadania ativa e a consciência social.	Formação de cidadãos críticos e engajados com a sociedade.
Recursos e Infraestrutura	Utilização de recursos e infraestrutura locais, muitas vezes adaptados à realidade do campo.	Recursos variáveis, com uma ênfase em infraestrutura que apoie o desenvolvimento integral.	Adequação dos recursos às necessidades dos alunos e à sua realidade.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Cavaliere (2002) e Caldart(2010)

Caldart (2010) defende a necessidade de que a Educação do Campo promova um currículo que integre diversos aspectos e que tenha a realidade como foco principal de estudo. Este currículo deve articular teoria e prática, relacionando o aprendizado com processos de trabalho, apropriação e produção cultural, organização coletiva e participação em lutas sociais. Além disso, é fundamental que haja uma colaboração eficaz entre alunos e professores, fomentando um novo padrão de relações sociais que desafie a cultura do individualismo e egoísmo predominante na sociedade, sempre respeitando o desenvolvimento ético dos estudantes.

Cavaliere (2002) explora a necessidade de uma conceptualização da identidade sociopolítica e pedagógica das escolas públicas brasileiras de educação fundamental, abordando a relevância dos trabalhos de Dewey e Habermas para a construção de uma educação integral adequada aos desafios da “modernidade tardia”. A autora não busca um modelo pronto ou adaptável de escola, mas sim, através da revisão e atualização dos fundamentos históricos da educação integral, propõe uma fonte de inspiração para a criação coletiva de uma escola pública que desempenhe um papel significativo na promoção de uma sociedade democrática. A educação integral, na perspectiva pragmatista defendida por Cavaliere, deve envolver uma abordagem que contemple tanto os aspectos teóricos quanto práticos, focando na formação de cidadãos críticos e ativos dentro da sociedade.

Para a implementação efetiva de modelos educacionais em tempo ampliado e integral, é essencial considerar as políticas públicas que influenciam a educação do campo. As diretrizes estabelecidas pelo

Ministério da Educação (MEC) e outras políticas educativas, como as propostas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), fornecem um quadro importante para a adaptação e execução desses modelos (MEC, 2020).

A análise de políticas públicas, como destacam autores como Ribeiro (2017), revela que a falta de apoio institucional e de recursos financeiros pode ser um impedimento significativo para a aplicação de práticas educacionais inovadoras em contextos rurais. Ribeiro sugere que a criação de políticas específicas e o investimento em infraestrutura são cruciais para superar essas barreiras e garantir a eficácia de programas de educação integral e tempo ampliado.

Caminho metodológico: costurando possibilidades de entendimento

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa (Brasileiro, 2012) com o objetivo de explorar e compreender os desafios e possibilidades da implementação da educação integral em tempo ampliado nas escolas do campo. A metodologia é composta por dois principais procedimentos: pesquisa bibliográfica e análise documental. A pesquisa bibliográfica está referenciada nos estudos de Freire (1996), Nóvoa (1992), Souza (2011), Ribeiro (2015), Freitas (2018), Lima (2020). A análise documental fundamenta-se no Plano Nacional de Educação (PNE) e nas diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC).

Para o alcance dos objetivos propostos foi utilizada a pesquisa bibliográfica, como forma de investigação, que envolve a coleta, análise e interpretação de informações e dados relacionados ao tema, realizada para fundamentar teoricamente o estudo e proporcionar uma base sólida para a análise dos conceitos e práticas relacionadas à educação integral e ao tempo ampliado. Este procedimento envolveu a busca e seleção de livros, artigos acadêmicos, dissertações e teses relevantes que abordam o tema em estudo.

A seleção dos materiais foi realizada com base na relevância e atualidade das publicações, utilizando bases de dados acadêmicas e bibliotecas digitais. As obras escolhidas foram analisadas para extrair informações pertinentes e construir um quadro teórico robusto sobre a temática.

A análise documental foi conduzida para examinar documentos oficiais e relatórios relacionados à implementação de programas de educação integral e tempo ampliado. Esta etapa envolveu a apreciação dos

seguintes tipos de documentos: o Plano Nacional de Educação (PNE) e diretrizes do Ministério da Educação (MEC), que estabelecem as normas e objetivos para a educação integral e o tempo ampliado.

A análise dos dados envolveu a organização e interpretação das informações obtidas tanto na revisão bibliográfica quanto na análise documental. A análise procurou identificar padrões, desafios e oportunidades relacionados à implementação da educação integral em tempo ampliado nas escolas do campo.

Entrelaçando resultados e discussões: uma análise a partir de Anísio Teixeira e do Governo Federal

A Educação Integral proposta por Anísio Teixeira e a Educação Integral em Tempo Ampliado conforme as diretrizes do Governo Federal, são distintas. Anísio Teixeira defendia uma educação que rompesse com o modelo tradicional e integrasse diversas dimensões da vida do aluno, com uma abordagem inovadora para a época. Seu modelo visava uma integração completa entre a educação formal e a vida social, promovendo um desenvolvimento equilibrado e harmônico dos alunos.

A Educação Integral em Tempo Ampliado (Governo Federal) visa enfrentar a desigualdade educacional, oferecendo mais tempo para aprendizado e atividades complementares, o que reflete uma resposta às demandas atuais de uma educação mais abrangente e inclusiva.

O quadro 02 a seguir pode ajudar a ilustrar essas diferenças que vai desde a definição, objetivo, contexto histórico, enfoque pedagógico, implementação, tempo escolar, currículo, recursos, infraestrutura e participação da comunidade.

Quadro 02 - Comparativo entre Educação Integral (Anísio Teixeira e Educação Integral em Tempo Ampliado (Governo Federal)

Aspectos	Educação Integral (Anísio Teixeira)	Educação Integral em Tempo Ampliado (Governo Federal)
Definição	Modelo educacional que busca o desenvolvimento completo do aluno, englobando aspectos acadêmicos, sociais, emocionais e culturais.	Modelo que amplia a jornada escolar para proporcionar mais tempo de aprendizagem e atividades complementares.

Aspectos	Educação Integral (Anísio Teixeira)	Educação Integral em Tempo Ampliado (Governo Federal)
Objetivo	Promover a formação integral do indivíduo, integrando educação e vida social.	Melhorar o aprendizado e o desenvolvimento integral dos alunos, oferecendo mais tempo escolar para atividades pedagógicas e culturais.
Contexto Histórico	Proposto por Anísio Teixeira na primeira metade do século XX, focando em uma visão holística da educação.	Implantado pelo Governo Federal a partir da década de 2000, em resposta à necessidade de maior tempo e suporte para os alunos.
Enfoque Pedagógico	Foco na formação global do aluno, considerando sua relação com a sociedade e o ambiente.	Enfoque na ampliação do tempo escolar como ferramenta para enriquecer a experiência educativa e oferecer mais oportunidades de aprendizagem.
Implementação	Envolvia reformas educacionais, criação de escolas e programas que integravam educação formal e atividades extracurriculares.	Baseado em políticas públicas e programas como o Mais Educação, que expandem a jornada escolar e incluem atividades extracurriculares e de reforço.
Tempo Escolar	Modelo original não especificava a extensão da jornada escolar, mas enfatizava a integração entre educação e vida.	Proporciona um aumento significativo na carga horária escolar, com atividades que vão além do currículo tradicional.
Currículo	Currículo integrado que abrange múltiplas dimensões do desenvolvimento do aluno, com ênfase em atividades culturais e sociais.	Currículo ampliado que inclui atividades complementares e pedagógicas, mas com foco em reforço escolar e enriquecimento das práticas educativas.
Recursos e Infraestrutura	Envolvia a criação de uma infraestrutura educacional adaptada às novas práticas, como escolas integradas e programas inovadores.	Requer investimentos em infraestrutura, formação de professores e materiais para suportar a ampliação do tempo escolar e as novas atividades.
Participação da Comunidade	Envolvimento ativo da comunidade na vida escolar, com forte integração entre escola e sociedade.	Envolvimento da comunidade ainda é promovido, mas com foco maior na gestão e suporte das atividades ampliadas dentro do ambiente escolar.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Cavaliere (2002) e Caldart(2010)

Ao examinar a Educação Integral proposta por Anísio Teixeira e a Educação Integral em Tempo Ampliado promovida pelo Governo Federal,

destaca-se os desafios relacionados à implementação de reformas, resistência a mudanças e adaptação das escolas às novas práticas. Isso posto, é preciso investir na adequação da infraestrutura, capacitação dos professores e a garantia de que as atividades ampliadas atendam às necessidades dos alunos.

Anísio Teixeira defendia o desenvolvimento integral dos indivíduos em seus aspectos culturais, sociais, econômicos, cognitivos, emocionais, promovendo uma integração entre a educação formal e a vida social. Seu modelo propunha um currículo integrado que abrangesse as várias dimensões da vida do aluno, sem a definição específica de carga horária, com foco na relação entre a vida e a sociedade dos sujeitos. A crença era de que a simples ampliação do tempo escolar não assegurava qualidade; para ele, a qualidade estava intrinsecamente ligada à educação e à vida do aluno.

O modelo proposto pelo Governo Federal acerca da Educação Integral em Tempo Ampliado expande o tempo dedicado à aprendizagem escolar, incluindo atividades extracurriculares e de reforço, e conta com materiais pensados para sustentar essa ampliação do tempo escolar e as novas atividades. No entanto, essa abordagem enfrenta desafios relacionados à infraestrutura, à formação de professores e à garantia de que as atividades ampliadas sejam de qualidade.

Considerações finais

A análise da implementação da educação integral e do tempo ampliado nas escolas do campo revela uma série de desafios e oportunidades que são importantes para a promoção de um desenvolvimento educacional mais completo e eficaz. A pesquisa destaca que, embora as abordagens educacionais propostas visem a maximização do potencial escolar e o desenvolvimento pleno dos alunos, a realidade das escolas do campo apresenta particularidades que precisam ser cuidadosamente consideradas para garantir o sucesso dessas práticas, dentre elas é possível destacar: infraestrutura inadequada, falta de recursos e limitações socioeconômicas que dificultam a implementação eficaz de modelos de educação integral e tempo ampliado. A falta de infraestrutura adequada e recursos limita a capacidade das escolas em fornecer um ambiente educacional que possibilite o desenvolvimento integral dos alunos.

A aplicação de modelos de educação integral em tempo ampliado nas escolas do campo requer uma reflexão cuidadosa, pois é necessário que as práticas pedagógicas respeitem as especificidades culturais e sociais das

comunidades campesinas. As políticas e práticas educacionais devem ser ajustadas para refletir as realidades locais e promover um desenvolvimento mais contextualizado dos alunos.

A visão de Anísio Teixeira, que defendia uma educação que integrasse aspectos acadêmicos, sociais e culturais, continua relevante. No entanto, a ampliação do tempo escolar, conforme promovido pelo Governo Federal, apresenta uma abordagem prática que visa enfrentar desigualdades e oferecer mais oportunidades de aprendizado. A integração desses modelos requer uma combinação de princípios teóricos e práticas adaptadas às necessidades reais dos alunos.

Por fim defende-se a participação ativa da comunidade para o sucesso da implementação da educação integral e do tempo ampliado, defende-se ainda ampliar o investimento na melhoria da infraestrutura escolar, na capacitação de professores e no desenvolvimento de materiais e recursos adequados. A criação de políticas públicas específicas que apoiem essas iniciativas e a aplicação de recursos adequados são essenciais para superar as barreiras enfrentadas pelas escolas do campo.

Em síntese, a pesquisa evidencia que a educação integral e o tempo ampliado oferecem um potencial significativo para transformar a educação nas escolas do campo, promovendo um desenvolvimento que atenda as necessidades campesinas. Muito além da oferta da educação integral em tempo ampliado a transformação da educação do campo requer um esforço coletivo e coordenado para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade que respeite e valorize suas realidades e potencialidades.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024**. Brasília: MEC, 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug Acesso em: 17. Ago. 2024.

BRASILEIRO, L. F. Pesquisa qualitativa: uma análise introdutória. In: LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2012. p. 49-62.

CALDART, R.S. A educação do campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In: Munarim, A. et al. (org.). **Educação do campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010.

CAVALIERE, A.M. (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 115

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, A. Desafios da infraestrutura nas escolas do campo: uma análise crítica. **Revista Brasileira de Educação Rural**, v. 15, n. 1, p. 102-119, 2018.

FREITAS, M. A. **Educação rural**: desafios e perspectivas. Brasília: Editora MEC, 2018.

LIMA, A. P. **Educação no campo**: a participação comunitária e a valorização cultural. Curitiba: Editora da UFPR, 2020.

LIMA, M. Participação comunitária e valorização cultural na educação rural. **Cadernos de Educação**, v. 22, n. 3, p. 200-215, 2020.

MOREIRA, E. S. “**Entre querer e poder**”: o lugar da escola nos projetos de vida de jovens do ensino médio em um contexto de modernização agrícola. (2021). Tese de Doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Edições Notícias, 1992.

NÓVOA, António. **Formação de professores e identidade profissional**. Lisboa: Educa, 1992.

RIBEIRO, Carlos A. **Políticas públicas para a educação rural**: análise e propostas. São Paulo: Editora Atlas, 2017.

RIBEIRO, Lúcia H. **Educação e tempo ampliado**: desafios e possibilidades. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2015.

RIBEIRO, Luiz. Tempo ampliado e educação integral: práticas e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 2, p. 45-59, jul./dez. 2015.

ROLIM, Inaiara Alves; SANTOS, Arlete Ramos dos. As classes multisseriadas e a função social da escola do campo: desafios e possibilidades à prática docente. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 8, n. 9, p. 123-145, 2021.

SOUZA, Maria Helena. **Tempo escolar e educação: uma análise das práticas pedagógicas ampliadas**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e nacionalidade**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1962.

IMPACTOS E DESAFIOS DO FENÔMENO MIGRATÓRIO NUMA ESCOLA DO CAMPO

Maria Cremilda Lima Santos

Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Claudene Ferreira Mendes Rios

Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Janeide Bispo dos Santos

Universidade do Estado da Bahia- UNEB

Introdução

A política para a educação do campo propõe uma educação escolar associada à produção da vida, do conhecimento e da cultura do campo. Leva-nos a pensar em um novo sentido para a escola, não somente por exigências de atendimento aos educandos, mas pela reflexão da sua função social, seu caráter formativo, a formação de professores, o fomento de ações coletivas com a comunidade escolar numa perspectiva de qualificar os processos de ensino e aprendizagem.

De acordo com Caldart (2004), o movimento da Educação do Campo a princípio, foi criado com o objetivo de articular políticas de organizações e entidades para denúncia e luta por políticas públicas de educação no e do campo e para mobilização popular em busca de um outro projeto de desenvolvimento. Este movimento vem crescendo e, ao mesmo tempo, tem sido um movimento de reflexão pedagógica das experiências de resistência camponesa construindo a expressão e aos poucos o conceito de Educação do Campo.

E, com a intenção de obter conhecimento a respeito dos fundamentos e princípios da Educação do Campo, bem como, entender um pouco mais sobre o currículo a ser trabalhado nas escolas do campo, a fim de buscar possibilidades e estratégias para que os povos da comunidade de Matão, estudem e tenham as condições para continuarem vivendo no campo se assim for o seu desejo, é que veio o interesse em fazer o curso de Especialização do Campo, oferecido pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), na turma do Departamento de Educação (DEDC), Campus XI/ Serrinha –Ba.

Nesse contexto em que se encontra a Escola Municipal Senhorinha da Silva Lima, localizada na comunidade Matão, o futuro dos jovens que vivem no campo e o fenômeno da migração, tornou-se uma inquietação pedagógica, social e política, que é de pensar a escola não como redentora, mas como a escola pode fortalecer a identidade dos educandos e ajudá-los a compreender o campo como um lugar de possibilidades, e que neste curso de especialização tivemos a oportunidade de refletir e analisar por intermédio da ação da pesquisa.

Para desenvolver esta pesquisa que originou o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), foi apresentado um guia metodológico chamado de “Inventário da Realidade”. Segundo Caldart et al. (2016, p. 1), “o inventário é uma ferramenta que possibilita o levantamento e registro organizado de aspectos materiais ou imateriais de determinada realidade”, organizado em 2 fases: 1 – levantamentos básicos com 7 blocos para coleta de informações e a fase 2 – levantamentos visando aprofundamento de estudos, com mais 4 blocos. Além disso, foi essencial conhecer e vivenciar a proposta pedagógica baseada na Pedagogia da Alternância, com os tempos: comunidade e universidade. A articulação entre Tempo Comunidade (TC) e o Tempo Universidade (TU) possibilitou registrar aspectos e vivências das famílias da comunidade.

Assim sendo, buscamos transformar a inquietação com o futuro dos jovens que vivem no campo, mas especificamente na comunidade de Matão e o fenômeno migratório, em questionamentos que constituem o foco da análise das informações recolhidas na pesquisa desenvolvida, tendo em vista a complexidade que envolve o processo de migração do campo para cidade, da perspectiva da escolarização, quais aspectos poderiam ou não contribuir para esse fenômeno? Em que medida a escola poderia colaborar para a permanência das/dos jovens no campo?

Consideramos a pesquisa uma prática complexa, porém essencial para nós professores que buscamos compreender com maior profundidade os problemas que nos afligem. E, para a realização deste importante princípio formativo, foi definido como objetivo geral analisar o fenômeno migratório e os possíveis impactos e desafios para a escola municipal Senhorinha da Silva Lima, e como objetivos específicos: identificar os impactos e os desafios vivenciados na escola municipal Senhorinha da Silva Lima em relação ao fenômeno migratório e discutir as condições que possibilitariam a permanência dos/das jovens no campo.

Cabe destacar que a fundamentação teórica na qual buscamos

âncora tem representatividade para os estudos da Educação do Campo e foram trabalhadas no decorrer da especialização: Caldart (2003, 2004, 2009, 2016); Oliveira (2005); Saviani (2013) entre outros. Também buscamos diálogo com Gil (2002); André (2001) e Minayo (2000).

Este artigo, está organizado segundo as seções: introdução; referencial teórico e contexto local; aspectos metodológicos; resultados e discussões, e por fim, as considerações finais, na qual apresentamos algumas análises reflexivas a respeito do problema da migração na comunidade de Matão e os impactos e desafios para a escola municipal Senhorinha da Silva Lima.

Referencial teórico e contexto local

Segundo Caldart (2003), se queremos novas relações de produção no campo, se desejamos um país mais justo e com mais dignidade para todos e todas, então também precisamos nos empenhar em transformar instituições históricas como a escola em lugares que ajudem a formar os sujeitos destas transformações. Não é reproduzindo os modelos de educação urbanizados e desfocados da realidade do campo que iremos conseguir mudar a realidade existente.

A compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana, de forma que, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho, realizado de forma pensada e adequada a finalidades, visto como uma ação intencional da qual o homem extrai da natureza os meios de sua subsistência, transformando a natureza em um mundo cultural (Saviani, 2013).

Neste sentido, para que a transformação aconteça de forma plena e emancipatória, o ser humano precisa ser inserido desde a infância na escola, pois de acordo com Saviani (2013) o homem é produto da educação e a escola é por excelência a forma principal e dominante de educação, uma vez que o indivíduo para se apropriar dos conhecimentos historicamente produzidos de forma selecionada e sistemática são necessários processos formais bem elaborados. Não é qualquer conhecimento que faz o indivíduo se desenvolver e tornar-se um cidadão crítico capaz de transformar a própria realidade.

Quanto a estrutura fundiária do município de Santa Bárbara, o Projeto Geografar constatou no Censo Agropecuário de 2006, um total de 1428 estabelecimentos, totalizando 22.880 hectares (ha). Já em 2017,

ficou constatado um total de 1.411 estabelecimentos, perfazendo uma área total de 15.918 hectares. A análise destes dados revela uma ligeira queda na quantidade de estabelecimento e no total de área entre 2006 e 2017. Isso demonstra ainda a lógica pautada na concentração e na manutenção de uma estrutura fundiária injusta e desigual, pois do total de estabelecimentos identificados em 2006, destes, 503 têm menos de dois hectares e em 2017 este número subiu para 706. A pouca terra na mão de muitos leva a migração, pois a colheita costuma ser pouca para muita gente.

Assim sendo, fica perceptível que a concentração da riqueza gera a expansão da pobreza e da miséria no município, sobretudo no campo, estabelecendo a destruição da identidade camponesa, no sentido de valorização do lugar e pertencimento da população. E, ao mesmo tempo se reproduz outra ideia de trabalho agrícola familiar, a exploração da mão de obra barata pelos grandes fazendeiros/proprietários, com foco no pecuarismo.

O município de Santa Bárbara está localizado no sertão baiano, mais precisamente, na região nordeste do estado da Bahia e faz parte da microrregião de Feira de Santana – Bahia, com apenas 31 km de distância entre as duas cidades e distante 153 km da capital do Estado – Salvador, e pertencente ao território de identidade do Portal do Sertão. Atualmente, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2021), tem uma população de 20.971 habitantes, sendo, aproximadamente, 54,53% desse total residente no meio rural. O município se estende por 345,7 km² e a densidade demográfica é de 60,2 habitantes por km² no território do município (Oliveira, 2005).

De acordo com dados do IBGE (2021), no município de Santa Bárbara, o número de estabelecimentos de ensino fundamental é de 27 escolas, destas, 23, estão localizadas no campo e apenas 4 na sede do município, estes dados nos mostra que o maior número de escolas do município está no campo e que o currículo precisa atender as especificidades desses povos. Uma dessas escolas é a Escola Municipal Senhorinha da Silva Lima situada na comunidade de Matão localizada a mais ou menos 22 quilômetros da sede. E, segundo o levantamento feito junto ao agente de saúde, residem na comunidade de Matão, aproximadamente 68 (sessenta e oito) famílias.

O funcionamento da escola acontece nos dois turnos: no turno matutino oferta Educação Infantil, 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.

No turno vespertino acontecem as aulas para o 3º, 4º e 5º ano, é uma escola de classe multisseriada, atende a 26 alunos nos dois turnos. E, quanto ao espaço físico, a escola dispõe de uma sala de aula, uma cantina, dois sanitários e um pequeno espaço para guardar materiais de limpeza e materiais didáticos. Possui energia elétrica e água encanada.

Quanto ao currículo, foi construído o Documento Curricular Referencial de Santa Bárbara (DCRM-SB) que foi elaborado por uma equipe de governança: coordenadores, diretores e professores, e foi disponibilizado para consulta pública por meio online. Tomando como ponto de partida o Documento Curricular do Estado da Bahia (DCRB), tendo o referencial na BNCC.

Aspectos metodológicos

A presente pesquisa foi desenvolvida na comunidade de Matão, situada no município de Santa Bárbara – Bahia, com seus aspectos sociais, econômicos e culturais, através do guia Inventário da Realidade, que apresenta grande potencial para a coleta de informações. Inicialmente, marcamos uma reunião presencial na própria escola e convidamos representantes de pais, agente de saúde, presidente da associação comunitária, professores, representantes de alunos, funcionários de apoio e alguns moradores da comunidade, os quais aceitaram prontamente o convite e foram bastante receptivos na ocasião. Nesta oportunidade, foram realizadas observações, entrevistas e rodas de conversas com o intuito de obtermos um diagnóstico da realidade da comunidade.

Buscamos conhecer o lugar onde estamos inseridos/as, entender sua realidade, suas histórias ao longo da sua construção histórica e cultural, compreender como essas realidades se entrelaçam, perceber as suas diversidades inseridas nas relações diárias, bem como possibilitamos que houvesse intervenções com a perspectiva de melhoria para o bem viver na comunidade.

A aplicação do Inventário da Realidade com os blocos da fase 1: 1 - recursos naturais: (re)conhecendo a biodiversidade; 2 - pessoas / famílias que compõem a comunidade da escola: características de constituição, aspectos sociais, econômicos e culturais; 3 - produção: sistemas produtivos e uso de tecnologias; 4 - formas de trabalho e sua organização; 5 - lutas sociais e formas de inserção e organização política das famílias; 6 - escola: estrutura física, formas de organização do trabalho e aspectos curriculares;

7 – o que fazem as crianças e jovens no tempo em que não estão na escola, e os blocos da fase 2: 1 - levantamentos de percurso histórico; 2 - biodiversidade, sistemas de produção, trabalho e uso de tecnologias; 3 - levantamentos/estudos socioculturais e o 4 - levantamentos sobre conflitos, lutas sociais e organização política, proporcionaram conhecer com mais detalhe a realidade vivenciada na comunidade e ao mesmo tempo se impõe para a pesquisa, pois do processo dialógico e de escuta, emergiu que as implicações e desafios do processo migratório na comunidade de Matão para a Escola Municipal Senhorinha da Silva Lima precisariam ser analisadas, visto que, os pais expressaram: “- *quero que meus filhos estudem para ganhar a vida lá fora, arranjando um bom emprego*”. Estas afirmações soaram como provocação para nós, e em tempo, compreendemos a pertinência de estudar o fenômeno migratório que acontece na comunidade de Matão.

Trabalhamos com a abordagem qualitativa de pesquisa, que na perspectiva de Minayo (2000) sinaliza que, a mesma proporcionará o entrelaçamento indispensável com o universo de significados, motivos, aspirações, valores e atitudes envolvidos com o sujeito-objeto desta investigação, e André (2001), por possibilitar a descoberta e interpretação dos fenômenos de modo que fatos e valores estejam relacionados, tornando-se, inaceitável uma postura neutra do pesquisador, permitindo assim, uma aproximação da realidade local.

Com base nos procedimentos utilizados, essa pesquisa é do tipo participante, e segundo Gil (2002) permite a participação da comunidade na análise de sua própria realidade.

Neste contexto, cabe salientar que o representativo estabelecido para consubstanciar o processo foi composto pelo quantitativo de quatorze sujeitos, sendo: cinco educandos, um agente de saúde, um presidente da Associação Comunitária, quatro mães de alunos e três professores, que foram escolhidos por demonstrarem implicação com a sua comunidade. Isso já caracteriza que não fazemos escolhas neutras em pesquisa, e que o pesquisador é convidado a tomar decisões.

Dos cinco alunos, três estão cursando o 5º ano, um o 4º ano e uma o 2º ano do ensino fundamental, esta última, estuda no turno matutino e os demais estudam no turno vespertino. Todos residentes na comunidade de Matão.

Resultados e discussões

Através da observação e uma roda de conversa com moradores da comunidade de Matão, constatamos que a economia da região é baseada no cultivo de feijão, milho, mandioca, criação de galinhas, ovinos, equinos, bovinos e produção de leite por alguns moradores que possuem uma área maior de terra. Em sua grande maioria as famílias possuem pequenas áreas de terra, apenas para moradia e quintal para pequenos plantios, o que não dá para a sobrevivência da família, e, na maioria das vezes o esposo é obrigado a sair em busca de trabalho fora da comunidade e quando consegue um serviço que dá para manter a família, acaba levando esposa e filhos e a escola perde alunos.

Um aspecto crucial para a comunidade é a renda média da família - é menor que um salário mínimo, pois o que é produzido em suas roças, como: feijão, farinha, frango são apenas para o consumo familiar, não havendo excedente para vender. A maioria das famílias da comunidade são beneficiárias do Bolsa Família, programa do governo federal, e a pouca renda de alguns advém da aposentadoria de algum membro da família ou do trabalho braçal, sendo que a diária está em torno de 50 reais.

O acesso das famílias às políticas públicas ou programas, atualmente, são muito restritos, pois não recebem assistência técnica, nem habitação rural. Na comunidade tem o Programa de Aquisição de Alimentos da Agricultura Familiar (PAA) e a modalidade do PAA leite que tem como objetivo aumentar o consumo de leite nas famílias em situação de vulnerabilidade social por meio de sua distribuição gratuita, além de incentivar a produção leiteira pelos agricultores familiares, para fortalecer o setor produtivo local.

Também está presente na comunidade o Programa Nacional de Alimentos Escolar (PNAE) que é regido pela Lei nº 11.947/2009 (BRASIL, 2009), com o propósito de oferecer ações de educação nutricional e alimentar e fornecer refeições que supram as necessidades nutricionais dos alunos da educação básica, com o objetivo de ajudar no desenvolvimento da aprendizagem, no rendimento escolar e na formação de hábitos alimentares saudáveis (art. 4º da lei 11.947). Outro programa que alcançou a comunidade foi o Programa Nacional de Apoio à Captação de Água de Chuva e outras Tecnologias Sociais (Programa Cisternas), financiado pelo Ministério de Desenvolvimento Social (MDS) desde 2003, e instituído pela Lei Nº12.873/2013 e regulamentado pelo Decreto Nº 8.038/2013. Tem como objetivo a promoção do acesso à água para o consumo humano

e para a produção de alimentos por meio da implementação de tecnologias sociais simples e de baixo custo. Na comunidade de Matão e região já foram construídas 70 (setenta) cisternas.

No entanto, para que essas atividades de produção de alimentos ocorram, é imprescindível que haja incentivos financeiros para aquisição de material necessário fazendo com que as famílias e grupos interessados na produção recorram aos bancos para obterem financiamentos. O Banco do Nordeste é o mais procurado para essa finalidade, pois possui diversas propostas de auxílio ao agricultor, mas nem todas as famílias conseguem o financiamento, pois não dispõe da documentação e quantidade de terra necessária.

Ao perguntarmos, a uma mãe de aluno e funcionária da escola sobre: o que poderia ser feito, para evitar a saída dos jovens da comunidade? Ela respondeu: “- *Promover projetos de algo que gere renda, qualificação profissional, fábrica de algo que possa ser produzido na comunidade*”. Assim, desenvolver ações produtivas tornou-se uma necessidade para fixar o homem do campo. Sem renda, a migração é certa.

Neste contexto, emerge a percepção de que o problema da migração perpassa o trabalho pedagógico na escola, a partir da conscientização e da inserção dos sujeitos do campo na construção de um projeto educativo, articulado à identidade camponesa, estimulando a busca por políticas públicas voltadas para transformação individual e coletiva do local.

Considerações finais

Foi um esforço investigativo estudar os impactos e desafios do fenômeno migratório na escola municipal Senhorinha da Silva Lima, tendo em vista a complexidade que envolve o processo de migração do campo para cidade, da perspectiva da escolarização, dos aspectos que podem ou não contribuir para esse fenômeno e em que medida a escola possa colaborar para a permanência das/dos jovens no campo.

A visão historicamente construída de que o campo é lugar de atraso e que os jovens precisam estudar para sair do lugar onde vivem, em busca de uma vida melhor, está levando ao esvaziamento do campo e conseqüentemente ao fechamento de muitas escolas. Nesse sentido, entendemos que uma educação que valorize a identidade destes educandos, associada a eventuais políticas públicas capazes de darem suporte para estes sujeitos produzirem e se desenvolverem de forma plena, poderão estimulá-

los a permanecerem no local onde vivem, sem precisarem sair contra a própria vontade em busca de sobrevivência. Faz-se necessário uma (des) construção dessa visão de atraso, de fracasso, que não reconhece a identidade camponesa, porque tem influenciado para que as famílias migrem.

Um outro agravante que influencia o processo de migração é o pouco acesso das famílias às políticas públicas ou programas: não recebem assistência técnica, habitação rural e assistência médica, adequadas.

Portanto, para que ocorra uma mudança no modelo de desenvolvimento em vigor, requer a elaboração de políticas públicas voltadas para a redistribuição de renda. Nesta perspectiva, a redistribuição da terra exerce um papel fundamental, de modo que, ao tomar posse da terra, os trabalhadores rurais terão um espaço próprio de vida, moradia, trabalho e produção de alimentos para todos. Para tanto, é necessário que tenham recursos para produção e movimentação de suas atividades econômicas.

Uma saída seria o investimento em políticas de apoio produtivo (microcrédito) a exemplo do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), como também o Programa de Aquisição de Alimentos da Agricultura Familiar (PAA). Estes requisitos aliados a uma educação que garanta aos moradores do campo oportunidade de exercer novos e diferentes papéis sociais, tem a potencialidade de viabilizar e garantir as condições de ser cidadãos, às quais todos merecem e têm direito.

Esperamos que o processo dialógico possibilite uma escuta sensível rumo à um estudo capaz de dar suporte para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de reconhecer a importância do direcionamento das ações escolares voltadas para uma educação muito além dos interesses do mercado de trabalho, porque o projeto da classe trabalhadora consiste na humanização e emancipação plena da humanidade aliada a construção de políticas públicas, tendo em vista a transformação individual e coletiva da realidade local, para que os estudantes e moradores da comunidade continuem em seu local de origem, se assim for o seu desejo, trabalhando, produzindo e mantendo a família com dignidade.

Por fim, fica a compreensão de que os interesses acadêmico e pedagógico se constituem em ferramentas que poderão impulsionar os profissionais de educação a pensarem nos processos de formação dos estudantes no âmbito da educação básica do campo, de maneira mais segura e convicta dos objetivos que pleiteiam alcançar, tendo clareza da relação dos sujeitos entre si e do contexto em que estão inseridos,

provocando reflexões sobre a oferta da educação como ferramenta de acesso e promoção social, através do reconhecimento dos direitos garantidos e da busca por políticas públicas que propiciem os meios necessários para produção agrícola familiar, desenvolvendo a economia local, mitigando assim, o fenômeno migratório.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 6.ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Diário Oficial, Brasília, 17 jun. 2009.

BRASIL. **Decreto nº 9.606, de 10 de dezembro de 2018**. Regulamenta o Programa Nacional de Apoio à Captação de Água de Chuva e Outras Tecnologias Sociais de Acesso à Água - Programa Cisternas. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em 19/01/2023.

CALDART, Roseli. S. **Educação do Campo: Notas para uma Análise de Percurso**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/abstract/?lang=pt>. Acessado em 09 de mar. 2023.

CALDART, Roseli Salete. Et al. **Inventário da Realidade: guia metodológico para uso nas escolas do campo**. 2016. Disponível em: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/>. Acesso em: 07/12/2022.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo**. 2004.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. Currículo sem fronteira: v.3 n.1, p. 60-81, jan/jun, 2003.

FERREIRA, Maria Jucilene Lima; SOUSA, Antônia Euza Carneiro de. LIMA, José Romildo Pereira. **Contribuições da Pedagogia da Alternância para a Formação de Técnicos Agropecuários: o caso da Escola Família Agrícola de Jaboticaba Quixabeira Bahia**. Revista

RBEC. Tocantinópolis, v. 5, 2020, p.1-26

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisas. 4a ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2021**. Bahia: IBGE, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/santa-barbara/panorama>. Acesso em 06/04/2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Lélia Vitor Fernandes de. **Santa Bárbara e sua história**. Salvador: Secretaria de Cultura e Turismo, 2005.

PROJETO GEOGRAFAR. Acesso em jun. de 2024. Disponível em: <https://geografar.ufba.br/sites/geografar.ufba.br/files/serrinha>.

SANTA BÁRBARA - Bahia, Secretaria Municipal de Educação. **Documento Curricular Referencial de Santa Bárbara** Santa Bárbara, 2022.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo**. Conferência proferida no Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas Sobre Educação do Campo e IV Jornada de Educação Especial no Campo – Educação do Campo: Conteúdo e método, São Carlos, 16 de outubro de 2013.

A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO EM REDE DESENVOLVIDO COM AS FAMÍLIAS EM DESCUMPRIMENTO DE CONDICIONALIDADES DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA

Edson Santos de Almeida

Unidade de Ensino Superior de Feira de Santana (UNEF)

Emerson Almeida dos Santos Sousa

Universidade do Estado da Bahia (PPGIES/UNEB)

Introdução

O presente artigo centraliza-se na importância do trabalho em rede desenvolvido com as famílias em descumprimento de condicionalidades do programa de transferência direta de renda - o Programa Bolsa Família (PBF). O interesse pelo tema se deu por meio da busca pelo entendimento de como é possível sustentar a emancipação das famílias que sofrem por não conseguir cumprir requisitos básicos para a manutenção do recebimento do benefício.

Este interesse se aguçou em buscar esclarecer a problemática: como as equipes intersetoriais podem auxiliar as famílias em descumprimentos dos requisitos básicos do programa a não perderem o direito ao benefício? A priori, entendemos a importância de pesquisar sobre os possíveis encaminhamentos realizados e de que maneira acontece os acompanhamentos destas famílias.

Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa é compreender as formas utilizadas pelos serviços intersetoriais na busca por garantir a emancipação das famílias do Programa Bolsa Família que descumprirem as condicionalidades para o recebimento do mesmo. Para isso, buscamos compreender as formas usadas para auxiliar imediatamente no alívio da pobreza existente no seio familiar, os projetos elaborados para a mudança de hábitos intrafamiliar que podem vir a causar novos descumprimentos e a necessidade de suspender os efeitos das condicionalidades, caso se faça necessário.

Entendemos que esse trabalho científico se torna uma ferramenta de grande relevância para a formulação de projetos de acompanhamento familiar em equipamentos de Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), na construção de novos trabalhos acadêmicos baseados no tema e para a sociedade de modo geral, visto que a mesma terá um entendimento aprofundado de como de fato funciona o cumprimento dos requisitos básicos para a manutenção do programa de transferência direta de renda ofertado às famílias em situação de pobreza e extrema pobreza em todo território nacional.

Referencial teórico

O Programa Bolsa Família foi instituído no ano de 2003, partindo da junção de outros programas sociais de transferência direta de renda já existentes naquele período, tendo um papel de grande relevância na transformação da realidade social e econômica da população em situação de vulnerabilidade social do país. De acordo com Santos *et al.* (2021, p.795), “o Programa Bolsa Família (PBF) prioriza a família como unidade de intervenção, com o seu acesso voltado àquelas que se encontram em situação de pobreza ou de extrema pobreza”, dessa maneira podemos compreender que o PBF, auxilia as famílias em vulnerabilidade social consequentemente em situação de pobreza e/ou extrema pobreza a garantir sua emancipação em meio a sociedade em que estão inseridos, contribuindo para o desenvolvimento e bem estar dos seus membros e na formulação da sua cidadania.

[...] Para tanto, fundamenta-se em três dimensões: a promoção do alívio imediato da pobreza através da transferência direta de renda; o reforço ao exercício de direitos sociais básicos nas áreas de saúde, educação e assistência social por meio do cumprimento de condicionalidades para o recebimento do benefício e, por fim, a integração com programas complementares, que visa auxiliar e capacitar às famílias de modo que os beneficiários consigam superar a situação de vulnerabilidade e pobreza (Cohn e Fonseca, 2004).

Assim, é perceptível que o PBF tem um viés transformador, partindo da premissa de transformação da realidade social e econômica dos seus beneficiários em todas as áreas necessárias para que os mesmos obtenham uma melhor qualidade de vida. Segundo Silva (2013) através de uma das três dimensões o programa garante renda mínima para uma alimentação adequada, aliviando de imediato a pobreza no ceio familiar de determinado grupo assistido, no entanto para isso, condicionalidades

devem serem cumpridas numa determinação de funcionamento em rede visando sustentar o repasse desse valor financeiro.

As condicionalidades referentes a saúde, de acordo com Brasil (2007) concentram-se no acompanhamento do calendário vacinal, crescimento de crianças até 7 anos, pré-natal para gestantes e acompanhamento para mulheres que amamentam, dessa forma o PBF busca transformar os índices relacionados a saúde na primeira infância, no tocante ao período quando o programa teve seus primórdios, tendo atuação de grande importância na mudança dessa realidade.

“No que tange as condicionalidades de educação, exige-se 85% de frequência escolar mínima das crianças e adolescentes na faixa etária entre 6 e 15 anos, e 75% de frequência escolar aos adolescentes de 16 e 17 anos” (Santos, *et al*, 2021, p. 795). Essa dimensão do programa foi responsável para melhoramento dos dados educacionais comparados aos primórdios do programa com a contemporaneidade, elevando assim os níveis de alfabetizados e consequentemente diminuindo a evasão escolar.

Ainda segundo Brasil (2007) os beneficiários do PBF devem cumprir requisitos ainda na assistência social, que visa acompanhamentos socioeducativos para crianças em situação de trabalho infantil, outro importante ponto no tocante as condicionalidades na assistência social é a importância da manutenção cadastral do benefício interligados ao Sistema de Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal que visa garantir o recebimento dos recursos por parte do grupo familiar.

“As ações e programas complementares criados pela Assistência Social, buscam desenvolver as famílias, para que estas possam superar a situação de vulnerabilidade” (Lima; Zangirolani, 2016, p.3). Nessas ações se faz necessário o envolvimento de todos os atores que constituem o PBF, criando assim uma intersetorialidade na qual buscam complementar as possibilidades de transformação da realidade vivenciada pelas famílias em vulnerabilidade social.

A intersetorialidade é uma abordagem política que visa aumentar o engajamento social, envolvendo ativamente usuários, profissionais e gestores de diferentes setores na implementação e execução de projetos e programas. Essa lógica de atuação foca na população e no território, permitindo a identificação de problemas e a busca por soluções que considerem as especificidades locais (Lima; Zangirolani, 2016, p. 3).

Dessa maneira, podem ser criadas estratégias entrelaçadas a outros serviços ofertados pelos equipamentos CRAS como os benefícios eventuais,

para que seja a provisão necessária ao enfretamento das expressões da questão social inseridas no núcleo familiar ou na comunidade da qual os indivíduos pertencem. A identificação das problemáticas que são vivenciadas pelas famílias em situação de pobreza ou extrema pobreza dentro de determinada sociedade, quais são detectados pelas ações do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), mais propriamente pela coordenação do PBF, tem a possibilidade de ofertar aos beneficiários do programa que criem sua emancipação em meio a comunidade em que estão inseridos, fazendo com que o PBF tenha grande contribuição na mudança do bem estar social da população vulnerável em todo território nacional.

Entende-se que o PBF trata-se de um programa intersetorial, sendo de extrema necessidade a articulação de um trabalho desenvolvido em rede para auxiliar as famílias em descumprimento de condicionalidades, juntamente com as políticas de saúde, educação e demais setores dentro da Política de Assistência Social, sendo elas: secretarias, equipamentos CRAS, CREAS e setores vinculados a essas repartições, para que dessa forma tenham seu funcionamento dentro do que realmente pede para o desenvolvimento do programa.

Aspectos metodológicos

O presente estudo configura-se como uma pesquisa bibliográfica de caráter explicativo, utilizando uma abordagem qualitativa. O objetivo é proporcionar ao leitor uma compreensão aprofundada, alargada, nítida e distinta do tema em questão, por meio da análise e interpretação das fontes selecionadas. A pesquisa visa abordar os aspectos relevantes do assunto, facilitando o entendimento do público-alvo.

A relação com a temática apresentada por meio deste trabalho é evidenciada pela trajetória profissional dos autores, os quais trabalharam profissionalmente no âmbito da Política de Assistência Social ocupando as funções de Coordenadores de Programas Governamentais e atuando respectivamente no Programa Bolsa Família e no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) da Secretaria Municipal de Assistência Social de um município do Estado da Bahia, pertencente ao Território de Identidade do Portal do Sertão.

Nesse sentido, o estudo optou pela abordagem qualitativa, a qual traz em seus fundamentos a convicção de que a sociedade se configura

a partir de ações humanas. Buscamos observar na pesquisa a diversidade escondida, submergida na cotidianidade do objeto, em sua complexidade [...] (Santos, 1989).

A literatura analisada trata-se de um estudo do tipo Estado do Conhecimento. De acordo com o Morosini e Santos (2021) consiste em um método de sistematizar e analisar produções científicas sobre determinado tema, através de repositórios de pesquisa. As pesquisas de estado do conhecimento, conforme Ferreira (2022, p. 258), são “[...] definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e discutir uma certa produção acadêmica [...]”.

Dessa maneira, esse tipo de estudo é significativo em informações e possibilita ao pesquisador fazer uma análise e reflexão levando a compreensão do objeto, motivo pelo qual se optou pela análise de trabalhos enquanto instrumento de coleta, utilizando um recorte temporal de obras para embasar esse estudo do ano de 2003 a 2021, sendo um total de 9 (nove) artigos.

Assim, este artigo provoca reflexões em duas facetas principais, sendo a primeira uma breve explicação sobre o Programa Bolsa Família e a segunda debruça-se no trabalho realizado em rede para auxiliar as famílias em descumprimento das condicionalidades do referido Programa Bolsa Família, à luz da experiência vivenciada pelos autores.

Resultados e discussões

De acordo com Oliveira e Brandão (2014) o acompanhamento dos descumprimentos de condicionalidades do PBF é realizado pelo poder público local que recebe o estímulo do poder público federal. Os autores ainda afirmam que esse trabalho em rede é de extrema importância para que os gestores locais consigam realizar de forma efetiva o acompanhamento destas problemáticas, para isso é disponibilizado lista de pendências nos sistemas interligados ao PBF, pois nesses relatórios “os sistemas Presença/MEC e Sicon/MDS relacionam uma lista de motivos que servem para justificar a ausência escolar de crianças e adolescentes contemplados pelo Bolsa Família” (Santiago, 2017, p. 45). As relações das famílias com membros e motivos dos descumprimentos auxiliam nas elaborações de ações e projetos para o enfrentamento das expressões da questão social que se constroem em meio a estas situações.

Nos casos de descumprimento das condicionalidades, as famílias poderão ser encaminhadas para uma rede socioassistencial, na proposta de promover a superação dos motivos que a levaram ao descumprimento. O controle das condicionalidades seria a possibilidade então de gerar a compreensão dos motivos pelos quais as famílias não têm conseguido cumprir as contrapartidas e ao mesmo tempo pode mobilizar uma ação conjunta que vise atendê-las na situação em que se encontram. (OLIVEIRA; BRANDÃO, 2014, p.18).

Partindo da premissa de um programa intersetorial, cabe assim a cada setor cumprir seu papel de garantia de direitos na busca por sanar os descumprimentos de condicionalidades do PBF, tendo assim as políticas de saúde e educação em seus diversos englobamentos como peças chaves para a garantia de cidadania dos membros das famílias em descumprimentos de condicionalidades. É fundamental ressaltar a importância da regulamentação de sanções para intervir de maneira gradual nos casos de descumprimento. A ideia é que essas medidas progressivas possam atuar sobre a vulnerabilidade que levou ao descumprimento, evitando a perda total do benefício (Oliveira; Brandão, 2014).

Entendendo que os efeitos das condicionalidades são gradativos até acarretar no cancelamento do benefício, a identificação das mesmas em tempo hábil de realizar as devidas intervenções é de grande importância, podendo assim, garantir o acesso das famílias e seus membros específicos às políticas públicas nas quais sofreram as devidas sanções.

O PBF na sua essência tem a missão de transformar a vida dos membros das famílias brasileiras em situação de pobreza e extrema pobreza dentro da comunidade em diversos sentidos, portanto o acompanhamento das famílias em descumprimento de condicionalidades é de extrema necessidade para alcançar esta meta. Isso corrobora com os entendimentos de que o programa almeja estimular um grande atendimento nos serviços de saúde e educação superando a defasagem dos índices nestas áreas, o que pede atenção importante para a superação dos descumprimentos de condicionalidades do PBF (Fraga, 2015).

Dessa forma, constatamos que o trabalho em rede garante a emancipação destes indivíduos dentro da sociedade, visto que os acompanhamentos, quando são realizados da maneira necessária, permitem que estas famílias continuem interligadas ao PBF, fazendo com que as mesmas se tornem visíveis para o estado, movendo-o para a realização de ações e projetos que garantam a transformação social e econômica das famílias dentro da sociedade em que estão inseridas.

O trabalho integrado e conjunto entre as políticas sociais com suas respectivas secretarias, gestores e os entes federativos é fundamental para que as demandas dessa população sejam sanadas. Nessa direção, podemos compreender o estímulo federal para que o Poder Público local acompanhe as famílias em situação de risco. (Oliveira; Brandão, 2013, p.18).

Assim, entendemos que os projetos e ações realizadas para o enfrentamento das expressões da questão social interligadas aos descumprimentos de condicionalidades do PBF, necessariamente deve ser planejada por todos os órgãos da rede que gere o programa e executado pela política na qual o descumprimento ocorreu, assim auxiliando as famílias para que esta problemática seja solucionada.

A intersetorialidade é uma abordagem política que visa aumentar o engajamento social, envolvendo ativamente usuários, profissionais e gestores de diferentes setores na implementação e execução de projetos e programas. Essa lógica de atuação foca na população e no território, permitindo a identificação de problemas e a busca por soluções que considerem as especificidades locais (Lima; Zangirolani, 2016, p. 3).

Diante do exposto, podemos compreender que a intersetorialidade é a peça chave na execução de ações voltadas para solucionar uma demanda, pensando na problemática do descumprimento de condicionalidades do PBF e entendendo o funcionamento do programa, se torna a intersetorialidade o ponto central no enfrentamento dessas expressões da questão social.

Segundo Brasil (2004a; 2008b) a junção da garantia de renda e oferta de serviços socioassistenciais potencializa o desenvolvimento da função protetiva das famílias, garantindo sua autonomia e eliminando os riscos de vulnerabilidades sobre as mesmas. Essa combinação fortalece a capacidade das famílias de se protegerem e cuidarem de si mesmas, reduzindo os riscos de vulnerabilidade, evitando que elas fiquem expostas a situações de risco social. Em outras palavras, ao garantir uma base financeira e o acesso a serviços de assistência, as famílias conseguem se manter mais estáveis e protegidas.

Diante de tudo que foi postulado aqui, compreendemos a importância tanto do programa propriamente, quanto das ações intersetoriais desenvolvidas para sustentar o PBF nas suas importantes condições de recebimento. Essas articulações em rede fortalecem ainda mais a importância do programa de transferência direta de renda para assegurar direitos básicos as famílias vulneráveis em todo território nacional,

garantindo o acesso às políticas de educação, saúde, entre outros serviços ofertados dentro da política de assistência social, através de equipamentos como CRAS, CREAS ou Centro POP's, transformando a realidade social de famílias e indivíduos através do PBF na sua mais íntima essência.

Considerações finais

O presente artigo procurou analisar sobre a importância do trabalho em rede desenvolvido com as famílias em descumprimento de condicionalidades do Programa Bolsa Família, buscando todo um contexto histórico sobre a implantação do mesmo no ano de 2003, destacando suas particularidades na oferta do mesmo, compreendendo a sua importância na formação e emancipação dos cidadãos e famílias assistidas pelo programa.

Entendemos sobre a importância das condicionalidades do programa, quais devem ser sanadas com o pensamento de que através destas descobertas pode-se garantir os direitos básicos constitucionais aos membros das famílias que estejam em risco social e/ou com seus direitos negados, trazendo assim, estes demandatários para o epicentro do programa, fazendo com que o trabalho intersetorial do mesmo possa funcionar com descrito no seu projeto de elaboração.

Foi possível constatar, pesquisando e analisando esta temática, o quanto é essencial as condicionalidades do PBF para a garantia de direitos das famílias em vulnerabilidade social em todo o território nacional, como também é importante a análise correta por parte dos setores competentes sobre a descoberta e enfrentamento dessa expressão da questão social, podendo assim envolver todo corpo funcional do programa para que os mesmos possam desenvolver suas políticas públicas de garantia de direitos à população em comento.

Os estudos realizados demostram que os objetivos desta pesquisa foram alcançados, visto que segue explícito para o público estudado a importância do trabalho em rede na busca por atender essas famílias, detalhando as maneiras de realização dos acompanhamentos, descrevendo as políticas que devem garantir a oferta do serviço, como também cada uma delas na sua mais íntima essência explicativa.

As várias experiências vivenciadas como pesquisadores do assunto abordado fizeram com que compreendêssemos ainda mais sobre a importância do PBF para as famílias beneficiárias, qual pode trazer resultados a curto e longo prazo, no tocante à transformação de vida social

e econômica dos cidadãos que necessitem desta política pública, sendo essencial para o fortalecimento da liberdade dos cidadãos em comunidade.

Os desafios e dificuldades enfrentadas durante o estudo nos trouxe o entendimento de que tal assunto deve ser mais abordado em ações dentro da sociedade em conjunto com a rede, visando construir mecanismos para aprofundar o conhecimento do público alvo sobre algo de grande importância para a construção de mecanismos de garantia de direitos e enfrentamento das expressões da questão social.

Referências

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Informe controle social**. Brasília – DF. 2007.

BRASIL, Ministério da Cidadania. **Guia para Acompanhamento das Condicionalidades do Programa Bolsa Família**. Brasília – DF. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5209, de 17 de setembro de 2004, que regulamenta a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, que cria o Programa Bolsa Família**. vPresidência da República. Brasília: 2004a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5209.htm>. Acesso em: 20 de ago. 2024.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Portaria GM/MDS nº 321, de 29 de Setembro de 2008. **Regulamenta a gestão das condicionalidades do Programa Bolsa Família, revoga a portaria GM/MDS nº 551, de 9 de novembro de 2005, e dá outras providências**. Brasília: 2008b. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/legislacao1/portarias/2008/Portaria_GM_MDS_321_20-09-08-1.pdf> Acesso em: 20 de ago. 2024.

COHN, Amélia. FONSECA, Ana. O Bolsa Família e a Questão Social. **Revista Teoria e Debate**, São Paulo, 2004.

FRAGA, Luana dos Santos. PAULI, Rita Ines Paetzhold. VALCANOVER, Vanessa Martins. **O acompanhamento das condicionalidades do Programa Bolsa Família: vale a pena o investimento?** Fortaleza – CE. 2013.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2022.

LIMA, Luana Pereira. ZANGIROLANI, Lia Thieme Oikawa. **Programa Bolsa Família: perfil, ações intersetoriais e percepção dos gestores de serviços**, em um estudo de caso nos Morros de Santos. Santos – SP. 2016.

MOROSINI, M. C. SANTOS, P.K. O Revisitar da Metodologia do Estado do Conhecimento para Além de uma Revisão Bibliográfica. V. 33. **Revista Panorâmica**, 2021.

OLIVEIRA, Roberta Rezende. BRANDÃO, André Augusto Pereira. **O Programa Bolsa Família e suas condicionalidades: o que mudou na legislação?** Rio de Janeiro – RJ. 2014.

SANTIAGO, Maria das Graças de Oliveira. **Condicionalidade escolar do Programa Bolsa Família no processo de escolarização de crianças: análise dos relatórios de frequência escolar e de acompanhamento familiar do Sistema Único de Assistência Social**. Salvador – BA, 2017.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma Ciência Pós-Moderna**. Rio de Janeiro: Graal. 1989.

SANTOS, Julyane Christiny Matias Patrício dos. ALBUQUERQUE. José de Lima. VELOSO, Gelsomina Maria Bignetti. SANTOS, Maria Wellita Bezerra dos. FERREIRA, Sílvia Letícia da Silva. **O Programa Bolsa Família e seus Impactos na Qualidade da Educação e da Inclusão Social**; Recife – PE. 2021.

SILVA, Elga Morgana Soares da Silva. **O combate à pobreza: uma análise do programa bolsa família sob a ótica das beneficiárias atendidas pelo cras bom jardim (Fortaleza/CE)**. Fortaleza – CE. 2013.

PROJETOS SOCIAIS DE MÚSICA NO CONTEXTO DE ESCASSEZ DE POLÍTICAS PÚBLICAS CULTURAIS

John Wolter Oliveira Silva

Grupo de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social
(EPODS)

Ivonete Barreto de Amorim

Universidade do Estado da Bahia, DEDC – *Campus XI*, Serrinha/BA

Introdução

Nas últimas décadas, principalmente na América Latina, tem ocorrido diversos movimentos de fomento à cultura e às artes como uma forma de promover meios de potencialização de melhorias sociais para população, ou seja, de ações formativas em arte e cultura com o objetivo de contribuir com o pensar e o agir pessoal e coletivo, de crianças, jovens e adultos, no sentido de estimular o desenvolvimento humano e social das pessoas envolvidas.

Não se trata de um movimento de substituição da educação básica, mas de complementá-la e até de contribuir, em alguns casos, na eliminação de lacunas oriundas da aprendizagem escolar, uma vez que muitas dessas experiências também acontecem em unidades de educação formal. Desse modo, os projetos sociais de música são importantes instrumentos de fomento e difusão da cultura, das artes e também da educação na sociedade, sobretudo, em contextos de escassez de políticas públicas culturais.

Tais ações desenvolvidas pelos projetos sociais de música têm sido bastante positivas no contexto de disponibilização e acesso às políticas públicas que garantem o desempenho de diversas atividades culturais. Nesse sentido, as políticas públicas culturais se constituem enquanto políticas de desenvolvimento humano e social, isto é, a formulação e a efetivação de políticas públicas no/do setor cultural, tem um potencial significativo de superação de vulnerabilidades sociais com o avanço e desenvolvimento das capacidades e habilidades intelectuais de pessoas e, consequentemente, de uma sociedade.

No Brasil, o setor cultural é marcado, predominantemente, pela

atuação de organizações e entidades não governamentais, muitas vezes consideradas como instituições do Terceiro Setor e que não conseguem manter as atividades culturais apenas com a arrecadação de bilheteria ou a doação por parte de sócios e amigos, uma vez que se torna financeiramente impossível cobrir os encargos que o processo de produção cultural exige, o que não acontece com a parte da cadeia cultural que está inserida no âmbito da indústria cultural.

Dessa maneira, a participação do poder público no fomento às atividades culturais do terceiro setor torna-se relevante, à medida que o subsídio público que pode ser aplicado permite que populações mais pobres tenham acesso a eventos culturais e/ou artísticos. No entanto, em cenários de crise político-econômica, o setor cultural tende a ser um dos primeiros alvos de cortes orçamentários que impactam o desenvolvimento de importantes políticas públicas culturais - como ocorreu no Brasil no Governo de Jair Bolsonaro -, restando as entidades do terceiro setor o desafio de promover a difusão de atividades artísticas e culturais.

Nesse contexto, o objetivo do presente texto é perceber como os projetos sociais de educação através da música contribuem com a sociedade no contexto de escassez de políticas públicas culturais. A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa, com desenvolvimento de uma pesquisa do tipo estado do conhecimento. Os dados levantados foram analisados e apresentados na seção resultados.

Referencial teórico

O campo de políticas públicas, historicamente, tem sua origem ligada às discussões sobre a atuação do Estado – e sobre o tipo e definição de Estado –, especialmente, diante dos problemas e necessidades da população. Nesse sentido, as políticas públicas podem ser consideradas como instrumentos de intervenção estatal junto à população, com intuito de reduzir – e quem sabe até superar -- determinadas desigualdades sociais que interferem e prejudicam no crescimento e desenvolvimento, de modo geral, do país (Souza, 2006).

No Brasil, a institucionalização do campo científico sobre política pública está relacionada com o interesse pelo entendimento do processo de produção de políticas públicas, protagonizado pelo primeiro curso de mestrado em Administração Pública criado pela Fundação Getúlio Vargas, há mais de 50 anos, na cidade de Rio de Janeiro (Farah, 2018). A

institucionalização do referido campo de estudo confere o caráter científico aos trabalhos em políticas públicas realizados naquela época no país.

A produção de políticas públicas ancora-se no contexto de desigualdade social que atinge uma quantidade significativa da população, apesar de o neoliberalismo, enquanto modelo político-econômico, defender uma reengenharia do Estado (Heinen, 2020), assegurando que “[...] o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio” (Harvey, 2012, p. 3).

Na área cultural a situação de desenvolvimento de políticas públicas é ainda pior, pois não há “[...] una coordinación explícita que dé coherencia a las acciones estatales, como ocurre en las políticas económicas, de salud o vivienda” (Canclini, 1987, p. 14). Tal desorganização ficou evidenciada em 2020, com a deflagração da pandemia da COVID-19, quando o país levou meses para poder aprovar, somente via Congresso Nacional, um projeto de lei que concedeu um auxílio financeiro para trabalhadores e trabalhadoras da cultura que estavam em casa, há meses, impossibilitados e impossibilitadas de trabalhar, em virtude da propagação do vírus, bem como de sua letalidade pelo contágio (Aguiar; Aguiar, 2021).

Dessa forma, por muitos anos a atuação das instituições não governamentais de promoção da cultura tendeu a ser pautada pela relação de incentivos fiscais e financeiros com o Estado e de patrocínio financeiro junto a instituições privadas, principalmente, através da Lei 8.313 de 1991, a Lei de Incentivo à Cultura, popularmente conhecida como Lei Rouanet, para a manutenção e a expansão de ações e atividades artísticas e culturais para a população. Contudo, vale ressaltar também a atuação de organizações de Estados e Municípios no setor cultural, porém em menor quantidade em relação as não governamentais.

Por ser um tema que abrange sentidos amplos, julgamos conveniente tornar nítido o que consideramos acerca das políticas culturais que, com base em Canclini (1987), significa

[...] el conjunto de intervenciones realizadas por el Estado, las instituciones civiles y los grupos comunitarios organizados a fin de orientar el desarrollo simbólico, satisfacer las necesidades culturales de la población y obtener consenso para un tipo de orden o de transformación social (Canclini, 1987, p. 26).

A referida concepção de política cultural expressa o caráter contínuo e planejado de uma intervenção cultural não necessariamente

governamental, mas que esteja ancorada em um projeto simbólico de sociedade, com ênfase no desenvolvimento de potencialidades populares, no ato político de estabelecer diálogos para a formação de consensos, principalmente, no que tange aos processos de transformação social. Entretanto, mesmo que não deva ocorrer o monopólio estatal na área cultural, torna-se indispensável pensar o seu desenvolvimento sem a participação do Estado, especialmente, por se articular com questões estruturais ligadas ao projeto político e de sociedade do país, a curto, médio e longo prazos, além de ser uma forma efetiva de atingir as populações mais pobres.

Desse modo, a cultura exerce um papel importante nos processos de transformação dos problemas sociais, isto é,

La función de la cultura en problemáticas tan diversas (en la campesina y la urbana, en la migratoria y ecológica, en la formación de la memoria nacional y el consenso político) ha extendido enormemente su *visibilidad social* y ha puesto en evidencia la necesidad de desarrollarla con políticas orgánicas. (Canclini, 1987, p. 25).

O desenvolvimento de políticas culturais orgânicas remete ao reconhecimento das especificidades da população, de considerar que existe uma diversidade cultural, ou seja, de hábitos, práticas ou manifestações coletivas que necessitam de uma atenção individual, com intuito de conhecer as particularidades que as caracterizam como tal, nos próprios lugares de origem e/ou de existência.

Nesse sentido, “[...] o lugar, pode-se acrescentar, é a localização de uma multiplicidade de formas de política cultural, ou seja, do cultural transformando-se em política [...]” (Escobar, 2005, p. 76). Trata-se do estabelecimento de uma política pública cultural endógena, com base nos grupos e suas práticas culturais e não na forma de modelos homogeneizantes extraídos de manuais de organizações internacionais.

A Lei Orgânica da Cultura na Bahia insere-se nesse contexto e foi instituída através da lei nº 12.365, de 31 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Política Estadual de Cultura e instituiu o Sistema Estadual de Cultura, em que define a cultura em seu art. 2º, como:

Art. 2º - Entende-se por cultura o conjunto de traços distintivos, materiais e imateriais, intelectuais e afetivos, e as representações simbólicas, compreendendo:

I - a dimensão simbólica, relativa aos modos de fazer, viver e criar, ao conjunto de artefatos, textos e objetos, aos produtos mercantilizados das indústrias culturais, às expressões espontâneas e informais, aos

discursos especializados das artes e dos estudos culturais, e aos sistemas de valores e crenças dos diversos segmentos da sociedade;

II - a dimensão cidadã, relativa à garantia dos direitos culturais à identidade e à diversidade, ao acesso aos meios de produção, difusão e fruição dos bens e serviços de cultura, à participação na gestão pública, ao reconhecimento da autoria, à livre expressão, e à salvaguarda do patrimônio e da memória cultural;

III - a dimensão econômica, relativa ao desenvolvimento sustentado e inclusivo de todos os elos das cadeias produtivas e de valor da cultura.

A lei estabelece um sentido amplo à cultura, buscando abarcar um maior número de agentes e expressões culturais, considerando três dimensões: simbólica, cidadã e econômica, com base nas funções, significados, ações e impactos culturais. A dimensão simbólica refere-se aos modos de vida das populações, suas técnicas e instrumentos que auxiliam a vivência em sociedade. Já a dimensão cidadã, consiste no reconhecimento legal de direitos e garantias relacionados à cultura e à liberdade de expressão nos termos da lei, respaldando juridicamente os grupos culturais para além da sua existência.

Por fim, a dimensão econômica recai sobre as formas de fomento e incentivo econômico da cultura. Esta última dimensão, apesar de não ser necessariamente a mais importante, tem sido o principal desafio de se consolidar, especialmente, entre os pequenos profissionais da área cultural em momentos de crise social.

O art. 5º, parágrafo XV, da lei orgânica da cultura, estabelece como objetivo a manutenção de um “sistema diversificado e abrangente de fomento e financiamento da cultura, coerente com as especificidades dos diferentes segmentos e atividades culturais” (Bahia, 2011), com fonte de financiamento constituída, principalmente, por recursos do Tesouro Estadual, convênios, contratos com a União, renúncia fiscal, doações, parcerias público-privadas, devolução de recursos determinados pelo não cumprimento ou desaprovação de contas de projetos culturais custeados, prognósticos e loterias, entre outras formas (Bahia, 2011).

No caso do fomento à cultura, os principais mecanismos instituídos pelo artigo 20 são o Fundo de Cultura da Bahia (FCBA), programas de concessão de incentivos fiscais estaduais, patrocínio, programas de apoio, incentivo ou marketing cultural de autarquias, fundações, empresas públicas ou de sociedades de economia mista controladas pelo Estado; fornecimento de materiais, equipamentos e serviços para realização de projetos culturais, entre outros mecanismos (Bahia, 2011).

Nesse contexto, os dois principais programas de fomento à cultura da Bahia são o FCBA e Fazcultura. O primeiro foi criado pela lei estadual nº 9.431, de 11 de fevereiro de 2005, com o “[...] objetivo de incentivar e estimular a produção artístico-cultural baiana, custeando total ou parcialmente projetos estritamente culturais de iniciativa de pessoas físicas ou jurídicas de direito público ou privado.” (Bahia, 2005, p. 1). O Fazcultura foi criado pela lei estadual nº 7.015, de 09 de dezembro de 1996, com intuito de conceder incentivos fiscais às empresas privadas para financiar projetos culturais de interesse dessas empresas. Os mecanismos de fomento cultural têm buscado uma atuação bastante ampla, de modo a atingir diversos segmentos culturais, dentre os quais, incluem-se as sociedades filarmônicas.

No entanto, observou-se que tais programas tratam o fomento à cultura de modo secundário, sem priorizar o desenvolvimento pleno do setor e de grupos específicos. Os recursos dos referidos programas são distribuídos por meio de editais de seleção de projetos que utilizam como critérios determinados eixos temáticos por recorte regional, os Territórios de Identidade, e não, necessariamente, por gêneros ou grupo cultural. No caso das filarmônicas, seus gestores elaboram um projeto com base no eixo temático que mais se aproxima de suas necessidades e aventuram uma aprovação e captação dos recursos para execução do projeto.

Aspectos metodológicos

Na especificidade da pesquisa a qual este trabalho está vinculado e para a sua realização, tornou-se necessário situar como as produções acadêmicas têm abordado a temática dos projetos sociais de educação através da música, por meio de buscas sobre o estado do conhecimento, ou seja, uma pesquisa bibliográfica que possa “conduzir à plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema, sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas” (Soares; Marcial, 2000, p. 9).

Para tanto, foram pesquisados nos acervos virtuais da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES os trabalhos publicados que tratam das temáticas relacionadas à educação/formação através da música em espaços não formais, como ONGs, Projeto Sociais e, especificamente, Sociedades Filarmônicas. O quadro 1, na seção seguinte, destaca de forma comparativa os trabalhos encontrados nas referidas fontes de pesquisa.

Resultados e discussões

Os estudos encontrados e analisados representaram grande a relevância dos projetos sociais de música no âmbito da escassez de políticas públicas culturais, uma vez que refletem sobre o impacto que a atuação desses projetos e instituições sociais desempenham na vida de inúmeras pessoas que são atingidas, principalmente, por buscar formas de superação das situações de vulnerabilidades latentes na sociedade por meio da educação e da formação que são implementadas através da prática musical (tabela 1).

Quadro 1 – Trabalhos encontrados no Repositório Institucional da UFBA e no Catálogo da CAPES entre os anos de 2017 e 2020

NOME/ANO	TIPO E INSTITUIÇÃO	TÍTULO	OBJETIVO	METODOLOGIA
Geisiane Rocha da Silva (2017)	Dissertação da Universidade Federal da Bahia (UFBA)	O Projeto Educação Musical para a Cidadania (PROEMUCI): sistematização de uma experiência	Refletir sobre o ensino de música como ferramenta para o estímulo à cidadania em projetos sociais.	Observações, questionários, entrevistas e práticas profissionais orientadas
Taiane Fernandes da Silva (2019)	Tese da Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Política pública, política cultural e participação social: estudo de caso comparativo das sociedades das sociedades filarmônicas na Bahia/Brasil e das sociedades musicais em Valencia/Espanha	Analisar as políticas culturais para as sociedades filarmônicas baianas (Brasil) e para as sociedades musicais valencianas (Espanha).	Levantamento bibliográfico e documental e entrevistas qualitativas
Calígia Sousa Monteiro (2020)	Dissertação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Formação humana por meio das práticas musicais: uma pesquisa realizada no projeto de extensão Música na Periferia em Natal/RN	Investigar a percepção de coordenadores e monitores do projeto de extensão - Música na Periferia II sobre o impacto do projeto na vida dos estudantes atendidos.	Pesquisa qualitativa, pesquisa documental, método de estudo de caso, questionário e entrevistas semiestruturadas

Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa (2020), com base no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Silva (2017) aponta como resultado que a atuação do educador

musical social no Projeto Educação Musical para a Cidadania (PROEMUCI) está vinculada ao trabalho em equipe interdisciplinar de voluntários que se utilizam da música e do trabalho social para a construção do referido projeto que é de extrema importância para o bairro da Engomadeira, em Salvador/BA, pois oportuniza a educação e o desenvolvimento de uma consciência crítica e cidadã dos educandos e seus familiares; visibilidade local positiva, ações cidadãs e oportunidades que distanciam a população da criminalidade e da gravidez na adolescência.

Silva (2019) enfatiza a participação das sociedades musicais como elemento chave na formulação e no desenvolvimento das políticas públicas culturais, ao tempo que também ressalta para a observação atenta as dimensões da formalização e da efetividade das políticas; reconhece a falta de apoio financeiro e do reconhecimento político e institucional do poder público no processo de organização da Federação das Bandas Filarmônicas da Bahia; e conclui afirmando que a efetivação de uma política cultural pode contribuir para a sobrevivência ou decadência de uma dada manifestação cultural, como as sociedades filarmônicas.

Por fim, Monteiro (2020) considera a importância da prática musical para a sua própria formação de vida pessoal e acadêmica, em que as vivências em diversos grupos e projetos trouxe “estímulos à sociabilidade, criação de identidade, sentimento de pertencimento, formação de novos laços de amizade e profissionais”; proporcionou o desenvolvimento contínuo da autonomia para a resolução de inúmeros problemas, bem como o aperfeiçoamento da capacidade de melhor se relacionar consigo e com o outro, ou seja, em coletivo.

Considerações finais

Não restam dúvidas acerca da importância dos projetos sociais de música e da efetividade de suas ações perante as vulnerabilidades das populações no contexto de escassez de políticas públicas culturais. A atuação dessas instituições implicou na vida de inúmeras pessoas, desde os/as fazedores/as de cultura e profissionais da música responsáveis pelo desenvolvimento das atividades até o público atendido.

No entanto, a partir dos dados analisados é preciso também ressaltar que a atuação efetiva de projetos sociais de cultura e arte revela, do outro lado, as lacunas existentes na sociedade quando se fala de difusão e apreciação cultural, em outros termos, perceb-se a falta de cuidado e

compromisso do poder público para tornar o fomento à cultura e às artes, aliada com a educação, como uma prioridade do projeto de sociedade que se pretende estruturar.

Por fim, outro ponto que se deve destacar, é que a pesquisa foi desenvolvida no período anterior a aprovação das leis Paulo Gustavo e Aldir Blanc 2, aprovadas recentemente e que estabelecem um modelo de descentralização de recursos para Estados e Municípios. Assim, para estimar e analisar seus impactos e efeitos, uma nova pesquisa com esse objetivo deve ser realizada.

Referências

AGUIAR, Mariana de Araujo; AGUIAR, Luciana de Araujo. As políticas públicas culturais no contexto pandêmico: uma análise comparativa entre Brasil e América Latina. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 25, n. 1, p. 63-82, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2865.v25n1p63-82>. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/17275>. Acesso em: 9 dez. 2021.

BAHIA. **Lei nº 12.365, de 30 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Política Estadual de Cultura, institui o Sistema Estadual de Cultura, e dá outras providências. Salvador, BA: Assembleia Legislativa, [2011]. Disponível em: <http://www.cultura.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=96>. Acesso em: 30 nov. 2021.

CANCLINI, Néstor (org.). **Políticas Culturales en América Latina**. Buenos Aires: Grijalbo, 1987.

ESCOBAR, Arturo. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós- desenvolvimento? In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>. Acesso em: 12 dez. 2021.

FARAH, Marta Ferreira Santos. Abordagens teóricas no campo de política pública no Brasil e no exterior: do fato à complexidade. **Revista Serviço Público**, Brasília, v. 69, p. 53-84, 2018.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo: História e Implicações**. São Paulo, Edições Loyola, 2012.

HEINEN, Luana Renostro. O neoliberalismo e a reengenharia do estado. *In*: HEINEN, Luna Renostro. (org.). HEINEN, Luana Renostro. **Estado e Direitos no Contexto de Neoliberalismo**. 1. ed. Florianópolis: Habitus, 2020. p. 9-24.

SILVA, Geisiane Rocha da. **O projeto educação musical para a cidadania (PROEMUCI)**: sistematização de uma experiência. Orientadora: Flavia Candusso. 2017. 90 f. Dissertação (Mestrado profissional em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

SILVA, Taiane Fernandes da. **Política pública, política cultural e participação social**: Estudo de caso comparativo das sociedades filarmônicas na Bahia/Brasil e das sociedades musicais em Valencia/Espanha. Tese (Doutorado em Cultura e Sociedade) – Instituto de Humanidade, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

SOUZA, Leonnardo Limongi de. **Música e deficiência**: processos de ensino e aprendizagem em um espaço não formal de educação musical. 2017. 189 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Centro De Comunicação, Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

JUSTIÇA AMBIENTAL E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ANÁLISE DE GRUPOS SOCIAIS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE

Carina Alves Santana

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Maria Célia Santana Aguiar

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Introdução

Iniciamos a nossa abordagem trazendo o significado de justiça ambiental já que é deste significado que desenvolveremos nossas análises. Este destaca questões que envolvem os riscos ambientais que afetam as populações subalternas da sociedade. Segundo Herculano (2002, p. 02), Justiça Ambiental pode ser compreendida como um conjunto de:

Princípios que asseguram que nenhum grupo de pessoas, sejam grupos étnicos, raciais ou de classe, suporte uma parcela desproporcional das consequências ambientais negativas de operações econômicas, de políticas e programas federais, estaduais e locais, bem como resultantes da ausência ou omissão de tais políticas (Herculano 2002, p. 02).

Os sentidos atribuídos ao conceito de Justiça Ambiental perpassam problemáticas contemporâneas, que grande parte da população brasileira vem sofrendo. Em todas as regiões brasileiras há registros de pessoas que não têm assegurado o direito às condições básicas de sobrevivência.

Considerando a educação como fator de mudança, que mobiliza saberes e possibilita aos sujeitos, construir conhecimentos capazes de promover essa mudança, o que reforça a importância dos meios educacionais e seus currículos, cuja finalidade é formar cidadãos críticos e intervenientes na sua realidade. A Educação Ambiental, campo da educação que “[...] compreende os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências” (BRASIL, 1999), tem em um dos seus objetivos, a construção de sociedades ambientalmente equilibradas, e entre seus princípios norteadores a justiça social e ambiental (BRASIL, 1999).

Com base nestes princípios, é que construímos o nosso problema de pesquisa: **Como a Educação Ambiental pode mobilizar grupos humanos à conquista da justiça ambiental e social?**

Como objetivo geral: analisar a Educação Ambiental como meio de promover justiça ambiental nos grupos sociais em situações de vulnerabilidade.

Assim, este trabalho foi fundamentado com os seguintes autores: Acselrad (2010), Alexandre; Silveira (2015), Baldin (2012), Brasil (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988), Calgaro; Rech (2017), Couto (2012), Filgueira (2021), Foucault (1997), Freire (1987), Freire; Carpolíngua (2017), Gil (2002), Gomes (2015), Herculano (2002), Jaber; Silva (2015), Ludke; André (1986), Oliveira; Sánchez (2021), Oliveira (2012), Pacheco; Faustino (2013), Ribeiro; Baggenstoss (2023), Triviños (1987).

O estudo foi desenvolvido com base em uma abordagem qualitativa, possibilitando um maior aprofundamento no objeto de pesquisa. Segundo Triviños (1987, p. 131), este tipo de pesquisa “de forma muito geral, segue a mesma rota ao realizar uma investigação. Isto é, existe uma escolha de um assunto ou problema, uma coleta e análise das informações”. Por meio dessa abordagem, compreenderemos os fenômenos que envolvem as temáticas Justiça e Educação Ambiental e sua contribuição para minimização das injustiças ambientais e sociais.

Fundamentação Teórica

Justiça ambiental faz parte das questões que vêm sendo discutidas na contemporaneidade, frente às injustiças às classes marginalizadas e periféricas que vivem na extrema pobreza, em dimensões mundiais.

Foi no Colóquio Internacional sobre Justiça Ambiental, Trabalho e Cidadania, realizado na cidade de Niterói-RJ em 2001 (Ribeiro; Baggenstoss, 2023, p. 251) que o Brasil incorporou ao debate, a injustiça e discriminação social, degradação ambiental e possibilidades para enfrentamento do racismo ambiental.

A carência de direitos sociais – atrelada à ocupação segregada do espaço ambiental, que dizima populações urbana e rural – é observada como fruto da ação do Estado pela omissão de cidadania aos grupos subalternos. Assim o Estado nega direitos e justiça social para todos os grupos étnicos e os privam do acesso à vida (Filgueira, 2021, p. 193).

A injustiça ambiental desde o período colonial até os dias atuais, com “[...] as noções pseudocientíficas sobre raça, exportadas da Europa e incorporadas pelas elites colonizadas” (Pacheco; Faustino, 2013, p. 76), ainda dão suporte à demarcação das desigualdades. Este contexto social e histórico evidencia a violência, discriminação e exploração das populações inferiorizadas pelos europeus que usavam de força e poder para conquista de territórios, e dominação de indivíduos negros e povos indígenas, explorando seus corpos, suas forças, suas culturas, e violando os seus direitos à liberdade e à vida.

Aspectos metodológicos

Para articular as inter-relações da Educação e Justiça Ambiental, adotamos como percurso metodológico a pesquisa bibliográfica e o levantamento de publicações de reuniões científicas da ANPED no período de 2011 a 2021. Sobre a pesquisa bibliográfica Gil (2002, p. 44) enfatiza:

[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas.

Desta forma, a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador o contato com os conhecimentos do fenômeno estudado, enriquecendo a pesquisa. Os trabalhos foram selecionados com base nos seguintes critérios de busca: palavras-chave, resumo e título, relacionados com tema: justiça ambiental e educação ambiental. Os artigos foram lidos na íntegra e compilados em uma tabela, com nome do autor (a), tema de pesquisa, afiliação, destacando as reuniões científicas nacionais da ANPED em seus respectivos anos. Foram selecionados 13 artigos (Quadro 01), de 102, dos quais formamos a nossa base de análise. Os dados foram analisados numa abordagem qualitativa, confrontando as ideias dos autores, com os teóricos que subsidiaram a pesquisa e as considerações das autoras, pois segundo Ludke; André (1986) a categorização não esgota a análise e sim, auxilia o autor a acrescentar novos elementos às discussões vigentes.

Resultados e discussões

As publicações levantadas (Quadro 01), foram analisadas a partir de categorias definidas de acordo com as similaridades das problemáticas dos trabalhos.

Quadro 01. Publicações submetidas nas reuniões científicas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação- ANPE, no período de 2011-2021.

Nº	TEMA	AUTOR/FILIAÇÃO	ANO	REUNIÃO ANPED NACIONAL
01	Contribuições da participação à práxis política e emancipatória em educação ambiental	Aline Lima de Oliveira – UFRRJ	2011	34a
02	Aprendizagem social e formação humana no trabalho cooperativo de catadores(as) em São Paulo	Gabriela Albanás Couto – FEUSP Agência Financiadora: CAPES	2013	36a
03	A confluência da educação ambiental com a educação popular na alfabetização de adultos trabalhadores em cooperativa de resíduos sólidos	Dinorá de Castro Gomes – PPGE – UnB	2015	37a
04	O saber fazer de uma comunidade tradicional e a escola: possibilidades de diálogos	Jaqueline Maria Alexandre Weiler e Antonio Fernando S. Guerra – UNIVALI	2015	37a
05	As táticas de re-existência no enfrentamento dos conflitos socioambientais no estado de Mato Grosso – Brasil	Michelle Jaber – PPGE-UFMT Regina Silva – PPGE-UFMT Agências Financiadoras: CNPq e FAPEMAT	2015	37a
06	Contextos produções em coletivos da docência: sentidos congruentes com os territórios do meio ambiente local	Denize Mezadri Almeida - UFES	2017	38a
07	A educação ambiental e o direito: imbricações necessárias para ressignificar a dignidade para todas as formas de vida	Simone Grohs Freire – FURG Vanessa Hernandez Caporlúngua - FURG	2017	38a
08	Resistências e relações de poder na produção cotidiana da educação ambiental: uma problematização atravessada pelo crime socioambiental na bacia do Rio Doce	Rosinei Ronconi Vieiras - UFES Agência Financiadora: CAPES	2017	38a
09	Articulação entre Educação Ambiental e direitos humanos na formação inicial de professores de Ciências e Biologia: potencialidades e limites.	Natalia Tavares Rios-Ramirina - UFRJ -	2019	39a
10	Processo educativo e conflitos socioambientais nas pesquisas em Educação Ambiental: explorando possíveis tendências e lacunas.	Romualdo José dos Santos - UNESP - Rio Claro Luiz Marcelo de Carvalho - UNESP -	2021	40a
11	Educação ambiental decolonial em território de povos originários	Davi Maia Rocha - UFBA Fabio Pessoa Vieira - UFBA-	2021	40a
12	Educação ambiental de base comunitária na experiência das mulheres da Baía de Guanabara, RJ	Carolina Alves Gomes de Oliveira Celso Sánchez - UNIRIO - FAPERJ	2021	40a

13	Por uma educação ambiental ecológica: aprendendo com saberes das quebradeiras de coco.	Fábio Pessoa Vieira UFBA	2021	40a

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Grupos sociais em situações de vulnerabilidade e resistências

A justiça ambiental só é possível sabendo que o direito à vida é universal. O mundo em sociedade foi construído em bases assimétricas de poder. No entanto Foucault, (1997. p. 3,) salienta que,

[...] o poder produz saber[...]; que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder (Foucault, 1997, p. 31).

Portanto o saber resulta em ocupar espaços de poder, o que é indispensável. Nesta pesquisa, analisaremos os trabalhos que discutem formas de autonomia e libertação dos domínios de injustiça mediados pela Educação Ambiental. Defendemos uma EA dialógica, que se materializa através dos saberes do cotidiano. Assim, reunimos neste tópico, trabalhos sobre as resistências dos grupos sociais vulneráveis.

Iniciando com Vieira (2021) com o trabalho “Por uma educação ambiental ecológica: aprendendo com saberes das quebradeiras de coco”, apresenta uma Pedagogia de mulheres, cujos conhecimentos refletem no cuidado com o meio ambiente e com a vida em comunidade.

Sobre essa perspectiva, Vieira (2021) enfatiza a articulação da Educação Ambiental com as novas pedagogias,

Com o Bem Viver, erigido no lugar, emerge uma diversidade de pedagogias alicerçadas em âmbito coletivo. Pedagogias que apresentam outros conhecimentos, para além do normatizado por espaços institucionais, na sociedade moderno-colonial, tal qual as universidades. São esses conhecimentos, plurais, são essas pedagogias que precisamos trazer para o debate educacional (Vieira, 2021a, p. 03).

Assim, o autor sinaliza uma Educação Ambiental libertária que se constitui em reconhecer os saberes tradicionais e dar voz aos sujeitos pertencentes às comunidades.

A pesquisa de Rocha e Vieira (2021), “Educação ambiental decolonial em território de povos originários” enfatiza a Educação Ambiental de povos Quilombolas em comunidade das Quebradeiras de

Coco, caracterizada como fator de luta e resistências, conquistando o acesso à terra, combatendo os impactos gerados pela desigualdade excludente.

Freire e Caporlândia (2017), em seu estudo “A Educação Ambiental e o direito: imbricações necessárias para ressignificar a dignidade para todas as formas de vida”, discutem o princípio da dignidade da pessoa humana incluída na dimensão ambiental na Constituição Federal Brasileira de 1988. Estes discutem o “Estado Democrático de Direito” (p. 04), como proposta de promoção da igualdade de direitos e qualidade de vida para a construção de uma sociedade mais justa.

Nesta concepção, Oliveira e Sánchez (2021) no estudo “Educação Ambiental de base comunitária na experiência das mulheres da Baía de Guanabara, RJ”, observaram que as múltiplas histórias de vida de mulheres negras, periféricas, da comunidade local, vítimas de racismo, exclusão social e injustiças ambientais, revelam saberes são construídos partindo do ‘comunitário para o ambiental’, e aí questões que envolvem a vida e o meio ambiente, ganham centralidade. Daí a importância de uma EA crítica, dialógica, que traga essas experiências e debates para a escola e seu entorno e que contribuam para a formação de sujeitos para a luta e reivindicação de direitos universais.

Jaber e Silva (2015) analisaram as táticas de re-existência no enfrentamento dos conflitos socioambientais no Estado de Mato Grosso-Brasil e Inferiram que os territórios não estão sendo dominados pacificamente, pois os grupos em sua diversidade: indígenas, quilombolas, agricultores, artesãos, ribeirinhos, dentre outros, lutam por outra sociedade.

Entre as táticas de resistência observaram: (a) Formação – política, diálogos com comitês, pastorais das igrejas; (b) Comunicação - redes sociais, materiais impressos, encenações artísticas; (c) Articulação- intervenções no Ministério Público, formação de entidades jurídicas, participação em sindicatos; (d) Mobilização em atos públicos (audiências, passeatas e abaixo-assinados) (Jaber; Silva, 2015). Deste modo, os grupos sociais resistem à expansão das áreas de monoculturas em torno de seus habitats, lutando por direitos constituídos, cumprindo o duplo papel de cidadãos e guardiões da natureza.

A Educação Ambiental contextualizada, buscando dar significado às aprendizagens a partir do cotidiano

A EA confere significado ao saberes, quando parte do conhecimento cotidiano dos envolvidos, tendo como função preparar sujeitos para a luta por um “ambiente ecologicamente equilibrado” (Brasil, 1988, p. 116).

Vieiras (2017) discute a Educação Ambiental trazendo uma aproximação com o papel das resistências a partir do crime socioambiental ocorrido na bacia do rio Doce. Em seu estudo “Resistências e relações de poder na produção cotidiana da Educação Ambiental: uma problematização atravessada pelo crime socioambiental na bacia do rio Doce” propõe “pensar a educação ambiental realizada no contexto escolar como processo de resistência, recusa e desobediência. Um movimento social, não apenas crítico e transformador, mas também ético e político” (Vieiras, 2017, p. 03),

Oliveira (2011), ao analisar “As contribuições da participação à práxis política emancipatória em Educação Ambiental”, defende uma educação contra hegemônica, que rompa com as práticas de uma Educação Ambiental conservadora, verticalizada, despolitizada. O que convoca uma EA que mobilize o pensar.

O trabalho de Tavares (2019) “Articulação entre Educação ambiental e direitos humanos na formação inicial de professores de Ciências e Biologia: potencialidades e limites” orienta que além dos conceitos básicos, incluam no debate, direitos humanos, preservação e justiça ambiental.

Os grupos sociais urbanos em situação de vulnerabilidade e a Educação Ambiental

Neste tópico, reunimos trabalhos que discutem a educação em serviço, tendo como foco trabalhadores que recolhem os resíduos sólidos urbanos das ruas, selecionam, classificam e vendem para a reciclagem, valorando o que se chama de “lixo”. Lixo como um rejeito inservível, produtos dos usos humanos.

Iniciaremos com Couto (2013), que em seu trabalho “Aprendizagem Social e Formação Humana no Trabalho Cooperativo de Catadores (as) em São Paulo”, analisou como pessoas se articulam em cooperativas e movimentos sociais, assumindo a identidade de agentes

ambientais, educadores e multiplicadores de EA. Os catadores estabelecem ricas relações entre o trabalho, ensino, aprendizagem e interação social, articulando-se entre a dimensão política, educativa e o cotidiano, de onde emergem práticas de letramento, onde se constrói uma cultura própria e de valorização dos resíduos sólidos ressignificando o papel social do catador com formação, humana, social, política, técnica e ambiental (Couto, 2013, p.13).

O mesmo observou Gomes (2015), que analisou a contribuição da EA para a formação humana junto a uma turma de trabalhadores em cooperativa de resíduos sólidos. Constatou que o aprendizado a partir dos conhecimentos cotidianos dos educandos, despertou o sentimento de pertencimento, que lhes conferiu a consciência do direito à educação e inserção social.

Considerações finais

Ao término desta pesquisa, os sentidos e significados que dávamos à imbricada relação da Educação Ambiental com o conceito de Justiça Ambiental, passou por mudanças. Ao reconhecer que o humano está para a natureza assim como ela está para o humano e demais seres vivos, é impossível olhar com os mesmos olhos as questões que envolvem as pessoas em situações de vulnerabilidade social e ambiental. Compreender que as relações de poder são exercidas de múltiplos centros, valoriza a formação política das chamadas “minorias”. É o/a homem/mulher do campo, que luta por justiça social e ambiental com seus meios de sobrevivência e que constrói a partir dos saberes fazeres de uma comunidade, condições de gerir suas vidas.

No ambiente urbano também se verifica situações de vulnerabilidade, a exemplo dos catadores antes informais dos resíduos sólidos urbanos, o “lixo”, encontram nas cooperativas a qualidade de vida e a oportunidade de aprender a ler e a escrever, abrindo as janelas dos seus olhos para o mundo.

Assim vimos nesta pesquisa que os saberes construídos, seja na educação formal ou não formal, instrumentalizam os sujeitos à ação, e a EA, se configura como um campo do saber essencial para que tenhamos a esperança de vida possível para as futuras gerações, onde a justiça ambiental incorpore como condição indispensável, a justiça social.

Referências

- ACSELRAD, Henri. **Ambientalização das lutas sociais: o caso do movimento por justiça ambiental**. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Estudos Avançados: Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/hSdks4fkGYGb4fDVhmb6yxk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 ago. 2024.
- ALEXANDRE, Jaqueline M.; SILVEIRA, Antonio F. **O saber fazer de uma comunidade tradicional e a escola: possibilidades de diálogos**. 37a Reunião Nacional da ANPed – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT22-3840.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2024.
- BALDIN, Nelma. **Novas metodologias para a Educação Ambiental: “histórias de vida” para dar vida a um rio**. 34º Reunião Nacional da ANPed - 29 a 01 de agosto de 2012, Universidade de Caxias do Sul - Rio Grande do Sul. Disponível em: https://www.ucs.br/ucs/tplAnped2011/eventos/anped_sul_2012/programacao/AnpedSul_caderno_programacao.pdf. Acesso em: 20 ago. 2024.
- BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Capítulo VI do Meio Ambiente**. Brasília: Presidente da República, 2020. Disponível em: <https://www.idam.am.gov.br/wpcontent/uploads/2021/01/Constitui%C3%A7%C3%A3o-federal-ART-225.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Política Nacional da Educação Ambiental. L9795. [html%20Politica%20Nacional%20da%20EA%201999.html](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1999/04/leis_9795.htm) acesso em: 10/08/24.
- CALGARO, Cleide; RECH, Moisés J. **Justiça Ambiental, Direitos Humanos e Meio Ambiente: uma relação em construção**. *Rev. de Direito e Sustentabilidade*. Maranhão, v. 3, n. 2, p. 1-16, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://indexlaw.org/index.php/revistards/article/view/2261/pdf>. Acesso em: 29 jul. 2024.
- COUTO, Gabriela A. **Aprendizagem social e formação humana no trabalho cooperativo de catadores(as) em São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19072012-151313/pt-br.php>. Acesso em: 28

jul. 2024.

FILGUEIRA, André Luiz de S. **Racismo ambiental, cidadania e biopolítica: considerações gerais em torno de espacialidades racializadas. Ateliê Geográfico** - Goiânia-GO, v. 15, n. 2, ago/2021, p. 186-201. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/atelie/article/download/69990/37336/328284>. Acesso em: 10 jul. 2024.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: nascimento de uma prisão. Ed. Vozes. Petrópolis, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2024.

FREIRE, Simone G.; CAPORLÍNGUA, Vanessa H. **A Educação Ambiental e o direito: imbricações necessárias para ressignificar a dignidade para todas as formas de vida**. 38º Reunião Nacional da ANPEd. Maranhão, out. 2017. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/-arquivos/trabalho_38anped_2017_GT22_115.pdf. Acesso em: 16 jul. 2024.

GIL, Antonio C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 176 p. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 13 jul. 2024.

GOMES, Dinorá de C. **A confluência da Educação Ambiental com a Educação Popular na alfabetização de adultos trabalhadores em cooperativa de resíduos sólidos**. 37a Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT22-4583.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2024.

HERCULANO, Selene. **Riscos e desigualdade social: a temática da Justiça Ambiental e sua construção no Brasil**. I Encontro da ANPPAS – Indaiatuba, São Paulo, out. 2002. Disponível em: https://www.professores.uff.br/seleneherculano/wpcontent/uploads/sites/149/2017/09/Riscos_v4_e_desigualdade_social.pdf. Acesso em: 10 jul. 2024.

JABER, Michelle; SILVA, Regina. **As táticas de re-existência no enfrentamento dos conflitos socioambientais no Estado de Mato Grosso - Brasil**. 37a Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro

de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/as-taticas-de-re-existencia-no-enfrentamento-dos-conflitos-socioambientais-no-estado-de-mato-grosso-brasil/>. Acesso em: 20 jul. 2024.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo. EPU, 1986.

OLIVEIRA, Aline L. de. **Contribuições da participação à práxis política e emancipatória em Educação Ambiental**. 34º Reunião Nacional da ANPED. Pernambuco, out. 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/135-gt22>. Acesso em: 20 jul. 2024.

OLIVEIRA, Carolina A. G. de.; SÁNCHEZ, Celso. **Educação Ambiental de base comunitária na experiência das mulheres da Baía de Guanabara, RJ**. 40º Reunião Nacional da ANPED. Pará, set./out. 2021. Disponível em: http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=24. Acesso em: 16 jul. 2024.

PACHECO, Tania; FAUSTINO, Cristiane. **A Iniludível e Desumana Prevalência do Racismo Ambiental nos Conflitos do Mapa**. In: PORTO, M.F., PACHECO, Tania; LEROY, Jean P., comps. Injustiça ambiental e saúde no Brasil: o Mapa de Conflitos [online]. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2013, p. 73-114. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/468vp/pdf/porto-9788575415764-04.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2024.

RIBEIRO, Adilon P.; BAGGENSTOSS, Grazielly A. Racismo Ambiental no Brasil: mecanismos de proteção de Direitos Humanos e a recomendação n. 123/2022 do Conselho Nacional de Justiça. **Captura Críptica: direito, política, atualidade**. Florianópolis, v.12, n.1, 2023. Disponível em: <https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/capturacriptica/article/view/5846/5184>. Acesso em: 10 jul. 2024.

TAVARES, Natalia. **Articulação entre Educação ambiental e direitos humanos na formação inicial de professores de Ciências e Biologia: potencialidades e limites**. In: 39º Reunião Nacional da ANPED. Rio de Janeiro, out. 2019. Disponível em: http://anais.anped.org.br/p/39reuniao/trabalhos-?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=24. Acesso em: 15 jul. 2024.

TREIN, Eunice S. **A Educação Ambiental Crítica: crítica de que?** Revista Contemporânea de Educação, vol. 7, n. 14, agosto/dezembro

de 2012. Disponível em:- <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/download/1673/1522/2847>. Acesso em: 31 jul. 2024.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VARELLA, Marcelo D.; LEUZINGER, Márcia D. O meio ambiente na Constituição de 1988: sobrevôo por alguns temas vinte anos depois. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, n. 179, jul./set. 2008. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/176554/000843895.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 30 jul. 2024.

ROCHA, Davi M e VIEIRA, Fabio P. **Educação ambiental decolonial e alternativas educacionais coexistentes**. 40º Reunião Nacional da ANPED. Pará. out. 2021. Disponível em: http://anais.anped.org.br/-sites/default/files/arquivos_25_15. Acesso em: 15 jul. 2024.

VIEIRA, Fabio P. **Por uma educação ambiental ecológica:** aprendendo com saberes das quebradeiras de coco. 40º Reunião Nacional da ANPED. Pará, out. 2021. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites-/default/files/arquivos_42_21. Acesso em: 15 jul. 2024.

VIEIRAS, Rosinei R. **Resistências e relações de poder na produção cotidiana da educação ambiental:** uma problematização atravessada pelo crime socioambiental na bacia do rio Doce. 38º Reunião Nacional da ANPED. Maranhão, out. 2017. Disponível em: http://anais.anped.org.br/p/38reuniao/-trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=24. Acesso em: 15 jul. 2024.

SOCIALIZAÇÕES DE IDOSOS NO MUNICÍPIO DE SERRINHA UM OLHAR INTERVENTIVO DA PEDAGOGIA SOCIAL DO PROGRAMA UATI-CAMPUS XI

Mikaele dos Santos Silva Araújo

Centro Municipal de Educação Infantil José Marcolino de Oliveira

Introdução

Conforme a lei de nº 8.842/94, Art. 1º, “A política Nacional do Idoso tem por objetivo assegurar os direitos sociais do idoso, criando condições para promover sua autonomia, integração e participação efetiva na sociedade”. E Ainda de acordo a lei 10.741/03 que institui o Estatuto do Idoso, em seu Art. 1º aponta que hoje no Brasil é considerado idoso todo o indivíduo com idade igual, ou superior a 60 (sessenta) anos.

O contingente idoso do Brasil vem aumentado em grandes proporções, caracterizando um processo de envelhecimento populacional, desse modo, estudos apontam que a criação de espaços significativos de participação social do idoso nas comunidades é uma necessidade, e pode aumentar a visibilidade do segmento idoso, lutando por direitos de cidadania e contra a exclusão social e preconceito. Nessa perspectiva de proporcionar garantia de direitos, afim, de garantir uma melhor qualidade de vida a população idosa é que surgem projetos voltados para a terceira idade, tais como a Universidade Aberta a terceira Idade-UATI que adota a Pedagogia Social inspirada nas concepções de Paulo Freire nos primórdios da Educação popular.

Assim, a referida pesquisa é fruto de inquietações que surgiram quando iniciei as atividades do componente curricular Educação de Jovens e Adultos, quando foi possível perceber que ao se tratar de Educação de Jovens e Adultos, existiam poucas discussões voltadas para a população idosa. Logo, surge o questionamento: De que maneira as ações interventivas da pedagogia social do programa Universidade Aberta a Terceira Idade (UATI) contribuem para a percepção e a socialização do idoso no município de Serrinha? O estudo tem como Objetivo Geral: Compreender de que maneirara as ações interventivas do programa Universidade Aberta a Terceira Idade apresenta para percepção e socialização do idoso a partir

da Pedagogia Social, e Objetivos Específicos: Observar como se dá a percepção e socialização do idoso no município de Serrinha a partir do programa UATI e das intervenções da Pedagogia Social; Analisar o papel da Pedagogia Social no processo de socialização; e Identificar as contribuições do programa UATI para o processo de percepção e socialização de idosos no município de Serrinha. O trabalho ancora-se nos seguintes autores: Caliman (2010); Freire (1979); Graciani (2014), Gohn (2010) Neri (1961), Beauvior (1990), dentre outros. A metodologia utilizada baseia-se na abordagem qualitativa tendo como inspiração o estilo etnográfico de pesquisa. Como achados da pesquisa podemos citar a valorosa contribuição que UATI, por meio da Pedagogia Social, para percepção do ser idoso e socialização do segmento da Terceira Idade em Serrinha, contribuindo para desconstrução de preconceitos e estereótipos negativos disseminados pelo imaginário social, referente a figura do idoso.

Referencial teórico

Os preconceitos acerca da velhice elucidam as faces da discriminação e opressão que muitos idosos sofrem, por serem considerados sujeitos improdutivos e sem capacidade de aprender. Nesse sentido, o idoso fica caracterizado como um peso para a sociedade, a qual por muitas vezes o oprime, considerando que seus conhecimentos são ultrapassados e suas experiências não tem significado.

Segundo Oliveira (1999) a sociedade coloca o idoso numa situação típica de marginalização social, na proporção em que ergue contra ele inúmeras barreiras sociais e desenvolve atitudes de preconceitos e discriminação social.

Partindo desse ponto, a educação torna-se indispensável meio de inclusão, e ao tratar-se de idosos, é necessário um olhar mais humano para com esses, que por diversas vezes são vítimas de preconceitos e estereótipos.

Para Freire (1978, p. 60) não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase “coisas”, com eles estabelece uma relação dialógica permanente.

Inspirada nas concepções de Paulo Freire nos primórdios da Educação popular, no Brasil surge a Pedagogia Social.

A Pedagogia Social no Brasil tende a ser concebida como uma ciência que pertence ao rol das ciências da educação, uma ciência sensível

a dimensão da sociabilidade humana, e se ocupa da educação social de indivíduos historicamente situados. Uma educação que ocorre de modo particular onde as agências formais de educação não conseguem chegar; nas relações de ajuda a pessoas em dificuldades. (CALIMAN, 2010, p. 102)

O pedagogo social possui papel importante no atendimento as necessidades educativas dos educandos, a proposta é de educar (e cuidar – em todos os seus sentidos) através de teorias, recursos e técnicas didático-pedagógicas, aos problemas e aos sofrimentos humanos na esfera da socialização, com atuação em áreas de risco visando à minimização.

Desse modo, ao se pensar o processo de envelhecimento, torna-se importante relacionar este à sociedade, uma vez que o homem é integrado ao meio social, independentemente de sua idade. Assim, é necessário pensar numa nova dimensão social daqueles sujeitos que nunca saíram da sociedade, mas que em diversas vezes se encontram marginalizados da mesma.

A Pedagogia Social sendo uma ciência que tem como campo de desenvolvimento ao âmbito da educação não formal, essa exercida nos programas tais como as Universidades Abertas à Terceira Idade, possuem um papel fundamental na socialização da população idosa, tendo em vista que a educação não formal como afirma Gohn (2010, p.33) é um processo sociopolítico. O ingresso do idoso nas Universidades Abertas vem contemplar uma forte e crescente demanda por educação que existe nos segmentos populacionais, que envelhecem a margem da educação, e que veem contribuir no processo de socialização desses idosos. Assim, segundo Cachioni e Neri (2004, p. 111) o trabalho com idosos em uma proposta pedagógica deve ser realizado de forma que abranja a todos os participantes, proporcionando uma reflexão da realidade, gerando conhecimento sobre ela. Isso porque, à medida que o homem reflete sobre o seu contexto e responde aos seus desafios, ele se compromete, cria cultura, constrói a si mesmo e torna-se sujeito.

A partir dos anos 80, o envelhecimento populacional tem-se tornado um fenômeno que atinge grande parte do mundo, tanto em países desenvolvidos quanto nos países em desenvolvimento (OMS, 1984). No entanto, no Brasil ainda são poucas as discussões, e iniciativas para socialização do segmento idoso neste sentido, Santos (1990) nos indica que a sociedade brasileira não parece estar preparando seus cidadãos para esse processo envelhecimento.

Com a implementação da política nacional do idoso, e criação

do Estatuto do Idoso, houve alguns avanços, porém no que tange as representações sociais dos indivíduos idosos, ainda há associação de estereótipos, sejam negativos, ou em alguns casos de supervalorização.

Segundo Veloz, Schulze, Camargo (1999) o poder chegar a uma idade avançada, já não é mais privilégio de poucas pessoas. Em contraposição, muitas sociedades não são consequentes com essas mudanças demográficas, no seguinte sentido: as mesmas atribuem valores relacionados com a competitividade para seus grupos, valorizam a capacidade para o trabalho, para a independência e para a autonomia funcional, entre outras. Só que, na realidade, muitas dessas crenças, valores, e expectativas, nem sempre podem ser acompanhados pelos idosos. Neri (2003) nos indica que atos de negatividade, crenças equivocadas, preconceitos e estereótipos em relação a velhice, é tão velho quando a própria rejeição do ser humano, para com o sofrimento, a doença, morte e a dependência.

Dentre os estudos, Medrado (1994), na cidade de Carnaíba (Bahia), encontrou representações sobre o idoso caracterizadas por conteúdos tais como: “não serve para nada, inutilidade, não vai para a frente, não tem saúde, só doença, não tem destino, não volta”, etc. Em outro trabalho desenvolvido por Santos (1990), acerca da influência da aposentadoria sobre a identidade do sujeito, a pesquisadora refere que nas sociedades modernas a ênfase continua sendo dada à juventude e à capacidade de produção. Nas mesmas, “ser velho representa um afastamento do mundo social” (p.22).

Neri (2003) em estudos realizados sobre as representações sociais da velhice em textos de jornais, e na mídia, nos indicam a existência de crenças que servem como base para preconceitos avaliados como supervalorização, ou em estereótipos avaliados pela super simplificação, da imagem do idoso. Dando destaque ao termo *ageism* criado por Butler para designar preconceitos que resultam em falsas crenças para com os idosos.

Butler (1969) aponta que tais preconceitos existentes em torno dos idosos, são tão agravantes quanto a discriminação racial, religiosa ou sexual, e dão margem a praticas segregacionistas com relação a oportunidades sociais e desigual para os idosos.

Não obstante a esse contexto Paltrow (1990) ressalta que a proteção compaixão e supervalorização dada aos idosos, por vezes são tão prejudiciais quanto as visões negativas.

Além dos negativos, há também estereótipos positivos, que por vezes, por meio da supervalorização de atributos, tais como sabedoria, podem

criar falsas expectativas em idosos, e não idosos, e prejudicar assim a imagem social e autoimagem dos primeiros. (PALMORE, 1990 p.14)

Há de se compreender que as representações sociais sobre o ser idoso, e a velhice, emergem da do interesse coletivo ao longo da história, em dadas sociedades como afirma Beauvior:

É o sentido que os homens conferem à sua existência, é seu sistema global de valores que define o sentido e o valor da velhice. Inversamente: através da maneira pela qual uma sociedade se comporta com seus velhos, ela desvela sem equívoco a verdade – muitas vezes cuidadosamente mascarada – de seus princípios e de seus fins. (BEAUVOIR, 1990, p. 108).

Assim pode-se perceber que de modo geral o tema do envelhecimento, não costuma ser constante discutido socialmente, não é um tema grato, e que ainda é rodeado de adjetivos predominantemente negativos relacionados as percas e ao caráter de patologias, e ou de supervalorizações.

O que é a velhice? Quase sempre essa palavra vem acompanhada de palavras nada gentis e decadência, inutilidade, dependência. O envelhecimento traz sim algum declínio, em relação ao corpo jovem e sofre preconceito social. Mas o aumento da longevidade, tem mostrado que a velhice não é a idade da decadência ela ainda tem muita potência, e que os idosos não são indesejáveis, eles desejam, e envelhecer pode ser uma grande novidade.

Trazer uma definição do que é ser idoso em dias atuais, é relevante para que desperte a reflexão do contexto do envelhecimento, e contribua assim para o rompimento de preconceitos existentes no imaginário social. Junior (2004) nos aponta que, as primeiras abordagens científicas em torno da velhice começaram a surgir no século XVI e cientistas como Bacon e Descartes *apud* Junior (2004) já se demonstravam interesse em analisar aspectos referentes ao envelhecimento, porém, o médico francês Jean Marie Charcot, em 1867, foi o primeiro a apresentar um trabalho científico sobre a terceira idade.

Para tanto, Cachioni, (1999), discorre que, a expressão “terceira idade” (*troisième âge*) foi elaborada a partir das iniciativas francesas, que deu início também a perspectiva educacional das Universidades Abertas a Terceira Idade. Assim regressivamente a segunda idade seria aquela fase do pleno desenvolvimento, em que o indivíduo está integrado às atividades sociais, e a primeira seria a infância. No entanto como afirma Junior (2004) são várias dúvidas existentes sobre o significado deste termo e suas

implicações sociais para a atualidade.

Mascaro (1997, p. 35): “Em nossos dias, uma pessoa de 60 anos, saudável, interessada na vida, produtiva, pode ser considerada velha? [...] Mas, por outro lado, quantas pessoas aos 40 ou 50 anos já estão desgastadas, doentes, e parecem tão velhas?” Neste sentido entende-se o processo de envelhecimento como um estado de espírito e que ocorre de maneira individual. Logo, Neri (1991, p. 79), indica que o envelhecimento começa de forma ambígua, haja vista que “[...] as idades funcionam meramente como ‘relógios sociais’, estabelecendo agendas para o tempo e o ritmo esperados”.

Assim, Salgado (1996) traz a probabilidade de uma definição de modo individual, formadas diante de representações pessoais sobre a velhice ao longo da do convívio social. Logo para o autor, tal definição de maneira individual “[...] é um critério que, muito embora nada tenha de científico, deve ser levado em consideração, pois dele resulta a autoconfiança necessária à autoimagem, determinante que é de comportamentos mais integrativos, ou menos integrativos”. (SALGADO, 1996, p. 4).

Para tanto não há de se estabelecer um conceito fechado para a velhice, pois deve-se considerar as diversidades sociais e de vivências atrelados a estes sujeitos (BEAUVOIR, 1990, p. 104), já nos traz: “A velhice não tem o mesmo sentido nem as mesmas consequências para os homens e para as mulheres.” pois:

Ao lado da indagação sobre o que é velhice, podemos lançar outras questões como, por exemplo: o que vem a ser infância, a juventude e, mesmo, a idade adulta? As ciências que por longo tempo já vêm desenvolvendo amplos estudos sobre essas etapas da vida ainda não conseguiram compor definições que satisfaçam integralmente a natureza especulativa dos homens, pois, para qualquer proposta apresentada, sempre serão descobertos aspectos não considerados, mais ou menos importantes segundo as diferentes óticas de análise, convertendo as definições em simples aproximações, de caráter absolutamente temporal. (SALGADO, 1996, p. 5).

Logo, pensar no que venha ser o processo de envelhecimento, bem como o ser idoso na sociedade atual, exige uma vasta reflexão, principalmente para compreender a diferença entre o processo de envelhecimento, as diversas velhices, e o “ser velho”, termo no qual se opta por não utilizar, entendendo o velho como algo pejorativo que perdeu a sua habilidade, função ou serventia, atualmente utiliza-se termo idoso, como explicito na Lei nº 10.741/2003 que dispõe sobre o Estatuto do Idoso, o que, não inviabiliza que este segmento ainda seja alvo de discriminações

e estereótipo, para a sociedade, sobre tudo o que tange o poder público, que ainda investe pouco em políticas públicas para estes sujeitos. Como podemos observar na fala de Pinheiro Junior:

A categoria idosa é concebida pela sociedade como sinônimo de gastos e complicações principalmente nos setores da previdência e saúde pública. Se, em muitos casos, a violência dessa exclusão não base manifesta de forma concreta, em tantos outros ela se faz simbólica, ou seja, revestida de um caráter assistencialista que, em muitas situações, obriga o idoso a se “retirar para morrer na montanha”, como em algumas sociedades históricas. Entender o processo de Alteridade parece ser um dos caminhos para a compreensão do mecanismo de exclusão social a que o idoso está sujeito, para assim se extrair do fenômeno do envelhecimento algumas respostas sobre a sua inserção, por exemplo, nas universidades da terceira idade e sua relação com a (re) inclusão desse grupo (PINHEIRO JUNIOR, 2003).

Assim entende-se que diante deste cenário de discriminação e marginalização social da figura do idoso, ah de se acreditar na possível transformação e mudança desses aspectos por meio da educação, e espaços tais como os das Universidades Abertas, para emancipação e empoderamento dos idosos, proporcionando a superação deste processo discriminatório, e auxiliando na aceitação e construção de suas identidades, “[...] pois é esta discriminação internalizada que frequentemente leva os idosos a uma atitude de negação, buscando parecerem mais jovens para serem aceitos e acolhidos, obscurecendo suas características, seus atributos e sua identidade”. (MINAYO; COIMBRA JR., 2002, p. 14).

Aspectos metodológicos

O presente estudo tem como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa inspirada no estilo etnográfico. E teve como campo de estudo o programa Universidade Aberta a Terceira Idade- UATI, desenvolvido pela Universidade do Estado da Bahia no Departamento de Educação Campus XI.

O programa é desenvolvido no Centro de Pesquisa Ciência e Tecnologia (CPCT), extensão da universidade, situado na Praça Astrogilda Paiva Guimarães popularmente conhecida como Praça Morena Bela, no centro da cidade de Serrinha/BA, Bairro do Ginásio.

O presente estudo teve como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa inspirada no estilo etnográfico. Conforme Triviños (1987). Esta abordagem aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações

humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas, Minayo (2010). A pesquisa de campo inspira-se nos princípios da pesquisa etnográfica, a qual é definida por Bell (2008) como o estudo de povos em cenários ou “campos” naturais, por métodos de construção de dados que captam seus significados sociais e atividades habituais, envolvendo a participação direta do pesquisador no local.

Para construção dos dados foram utilizados: a consulta de documentos, Gill (2010). A observação participante Bell (2008). No entanto esse método exige do pesquisador um tempo prolongado de envolvimento com o objeto pesquisado. Tal observação foi realizada entre o segundo semestre do ano de 2017 (dois mil e dezessete) ao ano de 2018 (dois mil e dezoito). Como uma forma de construir dados mais específicos também foi realizada uma entrevista semiestruturada ou semiaberta Gill (2010). Foram escolhidas cinco idosas do programa como grupo de amostragem, para realizar entrevista.

Resultados e discussões

Por vezes o conhecimento adquirido nos cursos de graduação em pedagogia, consiste em centralizar as ações da pedagogia ao ambiente escolar, no entanto o campo de atuação do pedagogo tem-se ampliado ao longo dos anos, pensar neste profissional em espaços não escolares ainda consiste em um desafio.

Cabe pensarmos na pedagogia como um campo de conhecimento da investigação, refletindo sobre a atuação do pedagogo para além dos muros da escola abrangendo várias dimensões.

A pesquisa nos levou a perceber a primeiro momento que UATI Campus XI, possui um papel admirável, frente a socialização das pessoas idosas em Serrinha, diante das observações, identificou-se que as atividades realizadas no programa, embasadas nos princípios da pedagógicos da Pedagogia Social, contribuem para que os idosos do programa se percebam enquanto sujeitos participantes ativos na construção da cidadania, tal como desperta, algumas habilidades como a criatividade, coordenação motora, além de proporcionar a elevação da autoestima, e o desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos alunos do programa, conforme podemos observar na fala da colaboradora Maria quando esta indica uma mudança na socialização e no seu modo de vida, e bem-estar atrelado a sua participação no programa, como pode ser observado abaixo:

Eu tava me envolvendo muito com a vida dos meus filhos, bastavam sentir uma dor, e eu já fazia daquilo uma doença grande, e agora não, á sentiu isso... Você vai melhorar, eu to saindo aqui viu, não é nada grave não, ta tudo bem, por que faço isso? Por que agora tenho uma atividade, uma programação, o idoso, não pode ficar sem uma programação. (MARIA, 2019)

Diante deste quadro, podemos observar a influência da Pedagogia Social neste processo de assunção das colaboradoras como sujeitos da própria história, e da história, como agente de transformação de si, do outro e do mundo, como fonte de criação dos seus projetos pessoais, e sociais em uma dada sociedade, Graciani (2014).

A importância da dimensão do fazer pedagógico, das atividades do programa UATI e demais programas que promovam a socialização dos idosos por meio da pedagogia social e ações educativas pode ser observada nas falas das colaboradoras, quando estas relatam, que procuraram a UATI por já terem cumprido com jornadas de trabalhos e para não ficar em casa buscaram a inserção no programa.

A contribuição da UATI para além da socialização, contribuem também para elevação da autoestima das alunas como pode-se observar nas narrativas abaixo:

A gente se mantém ativo e dar uma condição de você se transformar na sociedade, ter um novo olhar com as pessoas, com si próprio, com sua autoestima, com você gostar de você mesmo, de você criar condições melhores pra sua vida, não é? E... a UATI nos dá essa condição, nos coloca ativo. (VIDA, 2019)

Eu tava aposentada do estado, eu não queria ficar dentro de casa, queria alguma atividade, como a gente via assim, em feira na UEFS né, e aí os movimentos né, eu dizia aí é bom, quando entrei no programa queria pra não ficar em casa mesmo sabe. (LIA, 2019)

Eu entrei na UATI no meio do primeiro ano, já tem mais de seis anos pra cá, eu vim por informações das pessoas que me informaram, que era muito bom. Eu vivia muito em casa, só no trabalho de casa, e a gente não pode viver só assim, só pensando no trabalho a vida se torna vazia, pra ter uma depressão é fácil. (MARIA, 2019)

Neste contexto Oliveira (1999) nos aponta que por diversas vezes a sociedade coloca o idoso numa situação típica de marginalização social carregadas de preconceitos que elucidam opressão. Diante das observações e análises das atividades desenvolvidas na UATI percebe-se então a importância da pedagogia social para o processo de socialização no que tange a visão de, dá voz aos sujeitos marginalizados, pois como aponta

Graciani (2014, p.21) [...] a Pedagogia social suscita reflexão e ação junto aos excluídos, respeitando e validando suas histórias pessoais de subsistência e sobrevivência como representação que denunciam a crueldade da realidade social, tendo em vista a sua promoção político-social.

As narrativas das alunas do programa, nos faz refletir sobre a dificuldade e escassez de programas e políticas públicas que pautem o idoso, no Brasil, as Universidades abertas nesse sentido trazem um diferencial, também faz-se necessário pensar no princípio da pedagogia social, que é o que norteia as Universidades Abertas a Terceira Idade, no sentido de mediante os princípios educativos, não formais, dar visibilidade, a pessoas que por vezes são colocadas a margem da sociedade e por meio da extensão, convidar a universidade a partilhar uma mais explícita inserção no fazer sociopedagógico (GUERRA, 2012). E assim pode-se concluir que a UATI, constitui-se um elemento de grande relevância para percepção do ser idoso, bem como, para socialização destes.

Considerações finais

Toda via, a UATI apresenta um papel de desconstrução de estereótipos sobre o ser idoso, empoderando seus alunos integrantes do programa, e contribuindo para um envelhecimento digno, e bem-sucedido, valorizando suas experiências adquiridas ao longo da vida, tornando-os, conscientes, conhecedores de seus direitos, e ativos no convívio social. Essa pesquisa torna-se relevante para a academia, pois o campo de atuação do pedagogo se ampliou ao longo dos últimos anos, e hoje ele atua em diversas áreas, e campos educativos, que vão além dos limites da escola, onde, o pedagogo tem a opção de trabalhar em instituição público ou privado, em organizações não governamentais, podendo desempenhar suas atividades no âmbito da pedagogia social, como por exemplo, no trabalho com idosos em projetos sociais, tais como a UATI, objeto de estudo do presente trabalho.

Referências

BORGES, M. C. M., (2003). Políticas públicas e sociais no Brasil. IN:SIMSON, O. R.

M. V., & Neri, A. L., & Cachioni, M. (Org) **As múltiplas faces da velhice no Brasil**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

BELL, Judith. **Projeto de pesquisa:** guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL (1988). **Constituição de 1988.** Constituição da República Federativa

do Brasil. Diário Oficial da União, out.1988. Disponível em: <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:constituicao:1988-10-05;1988>Acesso: 21 de junho de 2017.

CACHIONI, Meire; NERI, Anita. **Educação e gerontologia:** desafios e oportunidades. Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano, Passo Fundo, p. 99-115, jan./jun. 2004.

CALIMAN, Geraldo. **Pedagogia Social:** seu potencial crítico e transformador. Revista de Ciência da Educação - UNISAL- Americana/ SP 2010- p.341-368.

FREIRE, Paulo. (1979). **Educação e Mudança.** 31a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5°. ed. São Paulo: Atlas, 2010. GRACIANI, S. S. Maria; **Pedagogia Social.** 1°ed. São Paulo Cortez, 2014.

JUNIOR. G.P. **Sobre alguns conceitos e características de velhice e terceira idade:** uma abordagem sociológica. Campinas /SP, (2004).

MASCARO, S.A. **O que é velhice.** São Paulo: Brasiliense, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 29°. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, Rita. **Terceira idade:** Do repensar dos limites aos sonhos possíveis. 1° ed. São Paulo: Ed. Paulinas, 1999, 288 p.

PINHEIRO JUNIOR, G. **O Brasil de cabelos brancos:** dos conceitos e números sobre a velhice a universidade da terceira idade. 2003. 100 f. (Monografia de Conclusão de Curso em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de Campinas - Instituto de Ciências Humanas. Campinas, 2003.

SALGADO, M.A. **Conceituação de velhice.** Terceira Idade, São Paulo, ano VI, n. 11, mar. 1996. SESC.

FEIRA DOS SABERES: SABOREANDO AS HISTÓRIAS DOS FEIRANTES DE PRODUTOS MEDICINAIS NATURAIS DE BOM JESUS DA LAPA

Valéria Barbosa Evangelista

Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB,
Campus DCHT XVII, de Bom Jesus da Lapa

Franciele Santos da Silva

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB, Campus
DCHT XVII, de Bom Jesus da Lapa

Gabrielli Aparecida de Souza Ferreira

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB, Campus
DCHT XVII, de Bom Jesus da Lapa

Introdução

Este estudo, denominado “Feira dos saberes: saboreando as histórias dos feirantes de produtos medicinais naturais de Bom Jesus da Lapa”, apresenta os saberes que os feirantes de produtos medicinais naturais constroem diariamente por meio das atividades que desempenham durante o fazer da sua profissão, mostrando o quanto o princípio educativo se faz presente no trabalho desses sujeitos e no espaço em que atuam.

Dessa maneira, a feira é um espaço rico em saberes, tradições, produtos, encontros e trocas de experiências. Neste local, além do que é comercializado, diversos conhecimentos são construídos e compartilhados. Nesse sentido, é bastante interessante a realização de pesquisas em campo, as quais partem de motivações pessoais, sociais e acadêmicas.

Sendo assim, este trabalho tem uma grande relevância pessoal para as pesquisadoras, pois a escolha do tema e do local a ser pesquisado se originou a partir dos debates realizados nas aulas, concretizadas em 2022, do componente “Trabalho e Educação”, e também por meio das experiências vividas pelas graduandas na feira que foi pesquisada.

Já na perspectiva acadêmica, esta pesquisa é relevante para ampliar

os conhecimentos em relação à educação não formal, além de possibilitar a compreensão das relações entre trabalho e educação, servindo também para dar visibilidade e difundir os saberes presentes nos mais diversos lugares.

Diante disso, esse artigo também é relevante para a sociedade, pois estimula o interesse das pessoas que constituem a feira em conhecerem melhor as suas próprias histórias, e também da população do município e de outros estados para compreenderem quem são os feirantes da nossa cidade, além de evidenciar e valorizar os saberes tradicionais hereditários que cada um apresenta a partir do trabalho que realiza no referido espaço público.

Sendo assim, o objetivo principal deste estudo é proporcionar a compreensão da maneira como as atividades realizadas pelos feirantes fazem parte do princípio educativo do trabalho. Ademais, de maneira mais específica, buscou-se entender o processo educativo no trabalho que os feirantes desenvolvem, além de analisar como a feira contribui para o desenvolvimento dos saberes dos feirantes.

Para o embasamento teórico dessa pesquisa foram utilizados os autores Almeida (2009), Braudel (1998), Denzin e Lincoln (2006), Frigotto (2005), Leontiev (2004), Lopes (2007), Marconi e Lakatos (2011), Marx (1968), Brasil (2008), Rezende e Cocco (2002), Severino (2013), Tardif (2014) e Tofanelli et. al (2009).

Assim, a partir do embasamento nos autores mencionados, foi possível explorar o histórico das feiras no Brasil, as vivências dos trabalhadores desses espaços, a relação entre as feiras e os saberes docentes e as questões que permeiam o princípio educativo do trabalho.

Referencial teórico

Um breve histórico das feiras no mundo e no Brasil

As feiras, que se fazem presentes em diversos lugares do mundo, são ambientes permeados de saberes, culturas, encontros de pessoas e comercialização de diversos produtos. Esses espaços são importantes e vêm contribuindo secularmente para o desenvolvimento das relações sociais, culturais e econômicas de muitas cidades e países.

De acordo com Almeida (2009), em relação ao histórico das feiras, alguns registros apontam que elas existem desde a antiguidade, sendo presentes também na cultura dos astecas, gregos e romanos. Porém, só

a partir do século XI, com a revolução comercial, é que as feiras foram oficializadas pelo o Estado, tornando-se assim locais reconhecidos e de interesse para os governantes das cidades, principalmente os que governaram Roma, uma vez que esses ambientes propiciavam movimentações de novos produtos trazidos de outros lugares, além da comercialização dos produtos locais.

Além disso, cabe ressaltar que as feiras medievais ocorriam nas beiras dos castelos, locais chamados por Braudel (1998, p. 15) de “cercanias”. Assim, as feiras organizadas pelos burgos, nesses espaços, permitiram a fixação e a expansão das comunidades, formando então as conhecidas cidades atualmente.

Almeida (2009, p. 22) ainda corrobora dizendo que as feiras “[...] firmaram-se entre as camadas mais populares [...]”. Sendo assim, elas eram primordiais, sobretudo, para as pessoas mais pobres, que encontravam nesses ambientes possibilidades de adquirir recursos materiais e imateriais para a sua sobrevivência.

Ademais, o que levou os surgimentos das feiras em diversos lugares do mundo como relata Almeida (2009), foi a demanda por ambientes onde fosse possível juntar a grande maioria dos produtos excedentes para que houvesse a troca ou venda por aqueles que tinha necessidades. Logo, esses espaços foram surgindo da necessidade de sobrevivência individual e coletiva de toda a sociedade.

No Brasil, como afirma (Almeida, 2009), as primeiras feiras existem desde o período colonial, sendo marcadas pelas atividades de escambo que aconteciam entre indígenas e os portugueses. Em 1910, houve a oficialização desses espaços pelos representantes brasileiros, a fim de estreitar e dinamizar as relações entre os feirantes, consumidores e/ou produtores, para assim ter uma redução das falhas relacionadas à entrega dos diversos produtos que eram produzidos e comercializados.

Ainda segundo Almeida (2009), com o passar dos anos as feiras ficaram cada vez mais reconhecidas e frequentadas pela sociedade. No Brasil, atualmente, existem diversos tipos de feiras bastante prestigiadas por terem grandes estruturas, sofisticação e diversidade de produtos de setores variados. Portanto, os espaços feirantes foram crescendo e revelando um ambiente mais diversificado no decorrer dos séculos, envolvendo também as dimensões tradicionais e acadêmicas da vida em sociedade.

Os trabalhadores da feira e o princípio educativo do trabalho

O trabalho é fundamental para a sobrevivência humana, distinguindo os seres humanos de outros animais. Além de sua função transformadora e humanizadora, ele também possui uma vertente educativa, relevante para entender o cotidiano dos trabalhadores. Segundo Marx (1968), o trabalho permite que as pessoas desenvolvam seu potencial corporal e mental, mas no modelo capitalista, ele é muitas vezes alienado, resultando em grande produção com pouco usufruto para os trabalhadores. Cabe ressaltar, ainda, que nem todo trabalho perpassa o princípio educativo, e que a configuração atual da maioria das relações trabalhistas colabora para a manutenção do modelo capitalista e alienador de produção.

Frigotto (2005), diante do modelo capitalista de produção, defende pensar as ações trabalhistas a partir de uma perspectiva na qual as pessoas não sejam o mercado, mas que o mercado seja uma dimensão pautada no real contexto social em que o trabalhador possa exercer suas atividades para si e também dividir igualmente o produto gerado pelo trabalho coletivo. Assim, para que o princípio educativo esteja presente no trabalho, é necessário que os trabalhadores entendam a importância das tarefas realizadas, além da capacidade de transformação e a importância atrelada às suas funções.

Ademais, é necessário que os saberes tradicionais detidos pelos trabalhadores sejam tão valorizados quanto os conhecimentos acadêmicos. A detenção de saberes medicinais, fitoterápicos e espirituais são imprescindíveis, pois para Leontiev (2004), são conhecimentos repassado entre gerações. Desse modo, percebe-se que o aspecto educativo é bastante presente no trabalhar das pessoas, pois há aplicação de propriedades da matemática, da ciência e de outros segmentos para manter as relações trabalhistas ali presentes.

A feira e os saberes docentes: relações de proximidade

As feiras são espaços ricos em saberes, que surgem da dinâmica de funcionamento, da formação e do trabalho dos diversos sujeitos que as compõem. Além dos saberes formais, também incluem saberes familiares e culturais. Tardif (2014) define esses saberes como plurais, abrangendo formação profissional, saberes disciplinares, curriculares e experienciais, todos ligados à educação. Assim, os saberes docentes vão além da simples transmissão de conhecimentos nos espaços educacionais.

O primeiro tipo de saber docente apontado por Tardif (2014) é o saber da formação profissional, que é transmitido pelas instituições escolares e universitárias, e que muitas vezes são incorporados nas práticas docentes através do processo de formação inicial e contínua. No entanto, é válido ressaltar que as práticas docentes são marcadas também por saberes pedagógicos, os quais vão além dos científicos, e estabelecem a união dos saberes sociais com os saberes docentes.

O segundo tipo de saber citado por Tardif (2014) é o disciplinar, que representa os diversos campos do conhecimento e é dividido em disciplinas que estão presentes nas escolas, universidades e cursos. Estes saberes, que integram a prática docente a partir da formação inicial e contínua dos professores, surgem a partir da tradição cultural e dos grupos sociais que produzem esses conhecimentos.

O terceiro saber docente trazido por Tardif (2014) diz respeito aos saberes curriculares, que estão estreitamente relacionados com as escolhas dos assuntos e a maneira como serão transmitidos nos ambientes educacionais. São, então, os saberes sociais selecionados como representações para a formação dos educandos nesses espaços.

O quarto e último saber que compõe os saberes docentes, de acordo com Tardif (2014), é o experiencial, que surge a partir das experiências individuais e coletivas, e que por elas é legitimado. São aqueles desenvolvidos a partir do meio, do trabalho cotidiano realizado na prática da profissão, no ser e no saber fazer.

Assim, nota-se que os saberes docentes são enlaçados pela união de diversos saberes, os quais perpassam não só os ambientes escolares e acadêmicos, mas também os saberes construídos nas relações sociais e culturais estabelecidas entre as pessoas cotidianamente.

Metodologia

Este estudo no mercado municipal Dona Firmina adotou uma abordagem qualitativa, favorecendo diversas interpretações dos fenômenos pesquisados, focando nas dimensões subjetivas, conforme apontam Denzin e Lincoln (2006). A escolha dessa abordagem ocorreu antes da pesquisa de campo, permitindo criar vínculos entre as pesquisadoras e os sujeitos. Além disso, utilizou-se pesquisa bibliográfica, pois conforme Severino (2013), ela acontece a partir da leitura de diversos materiais, dessa maneira, ela serve para integrar conhecimentos existentes ao tema.

Além disso, o presente artigo também se caracterizou como pesquisa de campo, pois o estudo se desenvolveu mediante a interação com os sujeitos em seu meio natural de trabalho. A respeito disso, Severino (2013) aborda que a pesquisa de campo acontece a partir do uso de dados que são colhidos nas condições naturais e no próprio ambiente em que acontecem os fatos. Dessa forma, a pesquisa de campo foi um importante instrumento para que as pesquisadoras pudessem conhecer os sujeitos pesquisados e o trabalho que eles desenvolvem no Mercado Municipal Dona Firmina.

Para a realização do presente projeto, no que diz respeito à coleta e à compreensão das informações fornecidas pelos participantes, foi utilizada a entrevista semiestruturada, que de acordo com Marconi e Lakatos (2007) se caracteriza no encontro de duas pessoas com o objetivo de colher informações através da conversação. Assim, a partir da utilização do recurso mencionado, esperou-se uma colaboração entre pesquisadores e pessoas pesquisadas, a fim de que as informações obtidas servissem de base para a análise do objeto de estudo.

Para analisar os dados obtidos, foi utilizada a análise de conteúdo, que segundo Bardin (2010), é um conjunto de técnicas de análises de comunicações, com o objetivo de descrever conteúdos de mensagens e indicadores que repassem conhecimentos relativos às condições de produção e recepção das mensagens. As etapas do método de Bardin englobam a sistematização inicial de ideias e a organização do material da pesquisa, que acontecem anteriormente à exploração do material referente ao tema.

Compartilhando saberes: vivências no Mercado Municipal Dona Firmina

Diante dos aspectos teóricos mencionados nos tópicos anteriores e dos conhecimentos obtidos acerca da educação, do trabalho e do princípio educativo, buscou-se reunir dados que comprovem na prática a existência dos aspectos teóricos estudados. Visando este fim, foram realizadas pelas estagiárias entrevistas com os feirantes e vendedores, sobretudo de produtos medicinais naturais, que atuam no mercado ao qual se refere este artigo. Desse modo, a seguir, serão elencadas as informações fornecidas por eles.

No que diz respeito ao gênero dos feirantes participantes da pesquisa, quatro se identificavam como homens, e oito entrevistadas eram do sexo feminino. A faixa etária dos participantes variou entre 28 e 66 anos,

e todos eles afirmaram residir na cidade de Bom Jesus da Lapa. Outro fator muito frequente e abordado nas falas dessas pessoas foi o fato de terem aprendido a exercer a profissão com os pais ou avós, assim denotando a semelhança com o pensamento já mencionado de Leontiev (2004), o qual discute a importância das tradições e saberes compartilhados de geração para geração.

Sobre o tempo em que atuam no mercado, grande parte dos trabalhadores relatou que atua na feira há muitos anos. Muitos deles exercem a profissão de vendedor desde a infância ou adolescência, como é possível observar na fala de um dos entrevistados:

Tem muitos anos que eu trabalho aqui na feira; acho que tem uns 26 anos. Mas que eu vendo coisas é desde nova. Eu saía com melancia na cabeça pra vender na rua, e tem 26 anos que eu tô no mercado (B, 65 anos).

Assim, percebe-se que muitas pessoas garantem, há muitos anos, na comercialização de produtos naturais, suas fontes de renda.

Ainda em relação à comercialização de produtos orgânicos e sua importância para o sustento dos feirantes, é necessário reconhecer as feiras como espaços extremamente significativos para as relações de compra e venda. De acordo com Tofanelli et. al (2009), as feiras são locais onde há comercialização de vários alimentos. Geralmente, são produtos que vêm diretamente do campo, e são comercializados pelos próprios produtores rurais. Nessa perspectiva, percebe-se que as relações econômicas observadas nas feiras são importantes, tanto para produtores quanto para os consumidores, pois é essa troca que garante a movimentação financeira para os vendedores, além de fornecer aos compradores acesso aos produtos dos quais precisam.

Em relação aos tipos de produtos vendidos, na construção deste artigo, buscou-se focar em entrevistar vendedores que ofertam ervas e outros produtos naturais relacionados. Desse modo, os feirantes pesquisados vendem raízes, temperos e remédios caseiros. Sobre os remédios caseiros, um dos produtos mais interessantes, e que foi mencionado por vários entrevistados, foi a garrafada, como é possível notar em uma fala de uma das vendedoras:

Já teve umas 5 mulheres que não conseguiam engravidar de jeito nenhum, mesmo pagando tratamentos caros. Aí me procuraram pra comprar a garrafada e conseguiram ter bebê. A mulher do mercadinho mesmo acabou de parir, e ela conseguiu por causa da garrafada que eu faço (M, 44 anos).

Assim, percebe-se que a diversidade de produtos vendidos está associada não só ao consumo na alimentação, mas também, muito fortemente, a alternativas de remédios naturais.

Ainda em relação aos produtos vendidos e suas possibilidades de uso medicinal, é interessante observar os conhecimentos que os feirantes possuem acerca de cada erva e de cada indicação que deve ser feita de acordo com a necessidade do cliente, o que pode ser observado na fala de uma das entrevistadas:

Aqui é amburana [...] isso aqui serve para estômago, gastrite, pra quando a gente come uma comida que faz mal, dar dor de barriga, aí faz o chá. Aqui tem a sucupira, serve para coluna e anemia, é colocado no biotônico [...] esse daqui é para pele, é salsa carola e serve para coceira, caroço, pele enlutada. Aqui é a bucha paulista [...], serve para sinusite, dor de cabeça, labirintite e é perigoso, é abortivo. Isso aqui o pessoal vem direto caçar para abortar menino. Alecrim do mato, isso aqui serve para banho. Você vai para a escola ou pra roça e chega com o corpo cansado, quebrado. bota pra ferver, toma banho e bota pra defumar. (M, 44 anos).

Dessa maneira, observa-se que todas essas informações dizem respeito a conhecimentos empíricos e apreendidos no decorrer da vida, os quais devem ser valorizados e legitimados tanto quanto o conhecimento científico, que segundo (Lopes, 2007, p. 150) “é um conhecimento de segunda aproximação, mas não se encontra pronto na natureza”, pois precisa de constante elaboração.

Nessa perspectiva, observa-se que, apesar de a maioria dos feirantes não ter completado as etapas escolares, os conhecimentos detidos por eles acerca da utilidade das ervas são extremamente relevantes e válidos para a sociedade, e foram obtidos a partir de aspectos como a observação, a instrução obtida pelos ancestrais e o compartilhamento de experiências de êxito em tratamentos. Assim, nota-se que os conhecimentos adquiridos em outras esferas da sociedade são tão importantes quanto os conhecimentos acadêmicos.

Outrossim, o uso das ervas para banhos e rituais espirituais também foi mencionado por alguns dos feirantes, como é possível relatar em uma das falas:

As pessoas buscam as ervas para remédios, mas também buscam para banhos. Sabe quando você chega do trabalho cansado e sem energia? É só tomar um banho de ervas. Aqui tem o Tipi, que qualquer pessoa pode usar, mas quem procura mais é quem trabalha para a espiritualidade mesmo (M., 44 anos).

Assim, percebe-se que os saberes dos feirantes perpassam diversas vertentes do conhecimento, assim sendo válido também destacar a importância do trabalho de comercialização das ervas no fornecimento de suprimentos a espaços religiosos e/ou pessoas adeptas ao uso das ervas de maneira esotérica, as quais necessitam dessas ervas para realizarem seus rituais e devocionais.

Um outro ponto importante é que em relação ao uso de ervas no consumo humano, para diferentes fins, é notável que isso acontece há muitos anos. De acordo com Rezende e Cocco (2002), há registros do uso de plantas na terapia humana desde os primórdios da história, há cerca de sessenta mil anos, conforme estudos arqueológicos apontam. Portanto, de acordo com este pensamento e com as experiências obtidas no mercado Dona Firmina, percebe-se que há uma gama imensurável e fascinante de conhecimentos relativos à fitoterapia e sua relevância.

No que diz respeito à fitoterapia, confirmando a importância desta prática, foi feito pelo Ministério da Saúde, em 2008, o lançamento do Programa Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos. Em 2010, foi instituído o programa Farmácia Viva, o qual visava a inserção da fitoterapia no SUS e a garantia à população do acesso seguro e o uso racional de plantas medicinais. Além disso, outro objetivo almejado com essa iniciativa foi o incentivo ao fortalecimento da agricultura familiar e o desenvolvimento tecnológico e industrial da saúde. Assim, tendo em vista os aspectos mencionados, reafirma-se que a fitoterapia e a divulgação dos conhecimentos relacionados às ervas são extremamente benéficos e pertinentes para as partes envolvidas.

Ademais, quando perguntados sobre o que aprenderam no período em que trabalharam na feira, diversos aspectos foram mencionados pelos feirantes, como é possível observar nas seguintes falas:

Eu aprendi a fazer remédio e a vender aqui na feira. Também aprendi a tratar bem os clientes. Aprendi a calcular, principalmente por causa do meu pai (C, 31 anos).

Aprendi para que servem as coisas, né? Às vezes, dentro de casa, minha filha ta doente, e eu já sei o que tenho que dar para ela pra poder sarar (A, 36 anos).

Portanto, nota-se que os saberes detidos pelos feirantes ultrapassam a questão dos produtos comercializados, pois também dizem respeito à logística, às estratégias de vendas, ao relacionamento com os clientes, com outros vendedores e com o próprio espaço no qual trabalham. Assim, percebe-se que a riqueza de saberes construídos e difundidos na feira é

muito ampla e valiosa, e que por isso, merece ser pesquisada, valorizada e protegida pela comunidade geral. Desse modo, a partir do conhecimento e do respeito aos costumes dos antepassados, é possível repassar saberes às próximas gerações e manter as tradições, mesmo que os modelos de produção e comercialização mudem com o passar do tempo.

Considerações finais

Diante do que foi abordado acima, é perceptível que os espaços das feiras apresentam uma vasta e riquíssima diversidade de produtos e, principalmente, de saberes que são importantíssimos para a sociedade, vistos que, são conhecimentos tradicionais, culturais, econômicos e políticos compartilhados durante as relações estabelecidas entre as pessoas, de diferentes gerações, que frequentam esses espaços. Dessa maneira, é primordial ressaltar que os relatos obtidos a partir das falas dos feirantes de produtos medicinais naturais apresentam contribuições significativas para a população em geral, que perpassando por saberes ancestrais e espirituais, podem ajudar muitas pessoas nas resoluções de seus problemas relacionados à saúde.

Assim, analisando os aspectos apresentados na pesquisa, observados e captados na feira, podemos perceber que as atividades desenvolvidas pelos sujeitos que trabalham nesse espaço se constituem como princípio educativo do trabalho no momento que eles reconhecem a importância do seu serviço e dos saberes construídos a partir das atividades que os mesmos desenvolvem na feira e também no momento em que os pesquisados mostram como todos esses saberes fizeram diferença nas suas vidas e nas vidas das pessoas que adquirem os seus produtos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Shirley Patrícia Nogueira de Castro e. **Fazendo a Feira: Estudos das artes de dizer, nutrir e de fazer etnomatemático de feirantes e fregueses da feira Livre do Bairro Major Prates em Montes Claros-MG** Dissertação de mestrado em Educação. Universidade de Montes Claros-MG. Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Social. Montes Claros-MG, 2009.

BRAUDEL, Fernand. **Os Jogos das Trocas** v.2. Martins Fontes, São Paulo, 1998.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Portaria Interministerial nº 2960, de 9 de dezembro de 2008**. Aprova o Programa Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos e cria o Comitê Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos. Disponível em: <http://portalsaude.saude.gov.br/>. Acesso em 21 de julho de 2022.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens**. 2º ed. Tradução- Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral dos trabalhadores**. In: COSTA, Hélio da e CONCEIÇÃO, Martinho. Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional profissional. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Rubens Eduardo Frias (tradução). 2a edição. São Paulo. Centauro, 2004. Disponível em: https://www.academia.edu/22546933/O_developmento_do_psiquismo_Leontiev_Alexis. Acesso em 21 de julho de 2022.

LOPES, Alice Casemiro. **Currículo e Epistemologia**. Editora Unijui/Ijuí, 2007. 232 p. 150

MARCONI, M. De A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

MARX, Karl. **O Capital (crítica da economia política)**. Livro 1, Vol. 1. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1968.

REZENDE H. A., COCCO M. I. M. **A utilização de fitoterapia no cotidiano de uma população rural**. Revista Escola de Enfermagem, USP; v. 36(3), p.282-8.2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 1º ed. São Paulo: Cortez, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes E Formação Profissional**. 17. ed. — Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TOFANELLI, M.B.D.; FERNANDES, M.S.; CARRIJO N.S.; FILHO, O.B.M. **Levantamento de perdas em hortaliças frescas na rede varejista de Mineiros**, Hortic. bras.v.27, n1, 2009.

EDUCANDO PARA A MODERNIDADE: IDEAIS MODERNIZADORES E EDUCAÇÃO NAS PÁGINAS DO FOLHA DO NORTE (1930-1950)

Sirlene Pereira Bispo

Universidade Estadual de Feira de Santana

Elizabete Pereira Barbosa

Universidade Estadual de Feira de Santana

Introdução

A História da Educação da Bahia já possui uma grande produção acadêmica, mas as especificidades das diferentes cidades ainda é pouco investigada, sendo uma área lacunar no campo de produção. Nessa perspectiva, para pensar sobre a educação da Infância, suas características e história e situá-la em Feira de Santana é necessário considerar o contexto das primeiras décadas dos anos de 1990.

Nestes termos, algumas produções que têm como enfoque a História da Educação tem sido desenvolvida também pela área de História, ainda assim a relação entre educação e ideais modernizadores não tem sido frequente, especialmente ao se considerar o período do nacional estatismo. Entender, portanto, como os ideais modernizadores advindos da Europa e Estados Unidos influenciaram os projetos de sociedade e educação em Feira de Santana entre 1930 e 1950 é a questão central desta pesquisa.

Na Bahia, até a década de 1920, vivia-se um ambiente de verdadeira crise na educação, mas não apenas nela. A sociedade era palco e atuante de revoluções, greves e manifestações por melhorias sociais e a educação foi vista como única capaz de responder demandas, tanto sociais como econômicas e políticas. De acordo com a discussão feita por Luz (2013), existia uma ideia disseminada de “salvação pelo ensino primário”. Percebe-se, no entanto, que essa crise pode ser considerada como parcial, desde que não transformou de forma profunda as relações econômicas e sociais (Lombardi, 2014). Funcionou sim, como forma de acirrar a relação entre Estado e sociedade, tendo a educação como elemento central.

Falar em ideais modernizadores nesse período é, portanto, falar sobre os ideais de civilidade e controle das elites sobre o povo, com vias

ao controle dos rumos do país para manutenção e ampliação dos seus privilégios. A presente pesquisa justifica-se pela observação da baixa produção de pesquisas sobre os ideais modernizadores na Bahia e sua relação com a educação, número ainda mais exíguo quando o enfoque é para a cidade de Feira de Santana. Essa carência é ainda mais forte para a área da Educação e remete à necessidade de discussão sobre os fenômenos políticos, econômicos e sociais, atrelados ao cenário educacional da cidade na época. O objetivo deste estudo é compreender os projetos de educação e sociedade expressos em matérias do Jornal Folha do Norte na cidade de Feira de Santana.

Esta é uma pesquisa documental, de caráter historiográfico e tem como objeto de análise os arquivos digitalizados do Jornal Folha do Norte que circularam em Feira

de Santana, com periodicidade semanal, especificamente entre 1930 e 1950. Os jornais estão disponíveis no acervo digital da Biblioteca Monsenhor Galvão, no Museu Casa do Sertão da Universidade Estadual de Feira de Santana– (UEFS).

O período escolhido é devido, portanto, aos efervescentes debates sobre educação ocorridos na época, como apresentado por Barbosa (2020). Segundo a autora “nos anos de 1920, 1930 e 1940, apesar do discurso vibrante, os passos foram tímidos e as ações tiveram pouco alcance em direção à ampliação da escolarização pública” (Barbosa, 2020, p. 213). Ela discute que o período, especialmente a partir de 1930, é permeado por um ideário renovador que é acompanhado por grandes marcos na educação como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, a constituição de 1934, a ditadura do Estado Novo e a Constituição de 1937, a criação do INEP em 1938 e a constituição de 1946.

Referencial teórico

Procuramos fazer uma incursão histórica, de modo a compreender as nuances e influências sofridas pelo contexto educacional no país, no estado da Bahia e na cidade de Feira de Santana entre 1930 a 1950. O mergulho teórico deste texto perpassa, dentre outros, pelos renomados professores Dermeval Saviani e Mário Manacorda, no intuito de compreender a História da Educação em esfera nacional, contextualizando o período escolhido; Sônia Regina Mendonça que nos auxilia com a discussão sobre modernização, industrialização e contexto político da época, cercando-nos

dos conceitos necessários ao desenvolvimento da pesquisa; Francisco de Oliveira nos ajuda a entender o contexto baiano da época trazendo um enfoque para as questões político sociais e consequentemente contribuindo para a interpretação das questões educacionais; e além deles, os estudos sobre a História da Educação feirense de Ione Celeste Sousa e Antônio Roberto da Cruz. .

Em sua obra *A industrialização brasileira*, Mendonça (2004) mostra que a industrialização no Brasil remonta ao final do século XIX, num contexto de crescimento da indústria cafeeira, principalmente no sudeste do país. Esse mercado impulsionou o investimento do capital estrangeiro, causando, com a união desses dois agentes, a subordinação da grande indústria ao capital cafeeiro.

Luz (2013) ao estudar o período de 1924 a 1928, salienta que, na época, a Bahia vivia um câmbio de poderes oligárquicos, passando das mãos de J.J Seabra para as de Góes Calmon, período que só é superado, em sua concepção, a partir de 1930. Isso ocorre ao mesmo tempo em que o modelo agroexportador da Bahia, baseado na indústria açucareira começa a declinar em consequência da ascensão da indústria cafeeira no Sudeste, especialmente em São Paulo, que passa a funcionar como eixo da economia brasileira.

Nas décadas de 1930 e 1940, o Brasil passa, portanto, por uma consolidação no setor de indústria, com forte repercussão na educação, que é perpassada naquele momento por um processo de reorganização. É também daquele período a primeira turma formada na Escola Normal de Feira de Santana e o início da chamada “ruralização do ensino” que implementou a estratégia de interiorização e veio a ter repercussões na realidade da cidade, neste cenário a Escola Normal passa a ser chamada de Escola Normal Rural a partir de 1935. A Escola Normal Rural funcionou entre 1935 e 1949, quando foi substituída pelo decreto 14.307 pela Escola Normal e Ginásio Estadual de Feira de Santana, nesse período ela compôs uma estratégia de interiorização do ensino que é um dos nortes dessa pesquisa.

O processo de industrialização e a revolução de 1930 trouxeram consigo uma necessidade de renovação da sociedade. Essas aspirações foram sentidas através das manifestações populares, fomentadoras da revolução, mas também no próprio significado dela. No entanto, a revolução apesar de renovadora em diversos aspectos, foi responsável por substituir uma elite oligárquica por uma elite industrial, mantendo, inclusive, a atuação

da primeira, através do coronelismo, sentido principalmente nas cidades interioranas. Os rumos das renovações postas em curso daí em diante tem, portanto, íntima ligação com os interesses dessas burguesias. Nelson Coutinho (2006) chama atenção para uma “modernização conservadora” nos termos de Moore Jr. A lógica desse processo seria a manutenção de características da sociedade fundiária pré capitalista, sem a possibilidade de um pacto com as camadas populares.

Em relação a “modernização conservadora” Mendonça (1986, p. 26) acredita que “deve ser privilegiada a vertente da mudança, no lugar daquela da continuidade”, isso porque, apesar de não radical, as mudanças ocorridas após 1930 tiveram a elite industrial como principal beneficiária, num Estado que, ao tentar assentar as diversas vozes da revolução atuou de forma modernizante, através da centralização e do intervencionismo, como forma de assegurar a industrialização do país. Falar em ideais modernizadores nesse período é, portanto, falar sobre os ideais de civilidade e controle das elites sobre o povo, com vias ao controle dos rumos do país para manutenção e ampliação dos seus privilégios.

Em Feira de Santana um movimento de modernização também é posto em execução, como evidenciado por Sousa (2001) e Oliveira (2016), orientado por um projeto de nação que usa como base a educação e a imprensa. Procurava-se acompanhar o processo de modernização da sociedade com vistas aos novos anseios postos pela industrialização. Tal realidade é reflexo do que vinha acontecendo no país e no estado, mas com características específicas.

Aspectos metodológicos

Para análise dos dados, foi utilizada a Análise de Conteúdo (A.C) a partir dos seguintes procedimentos: pré-análise, exploração sistemática do material, tratamento dos resultados obtidos (categorização) e interpretação (Bardin, 2016). Estas divisões em categorias de representação percebidas nos jornais serão definidas *a posteriori* da leitura dos mesmos.

O critério de inclusão para seleção das notícias utilizadas foi o de **notícias sobre educação em Feira de Santana ou sobre o contexto nacional geral** e o critério de exclusão foi o de **notícias sobre educação em contextos específicos de outras cidades, estados ou países**

O uso de fontes documentais em pesquisas científicas, apesar de mais evidente hodiernamente, suscita ainda várias dúvidas para quem se

aventura em utilizá-la. De início, vale situar que apesar da predileção pelas fontes escritas, o universo dos documentos não se restringe a elas, numa concepção mais ampla, o documento pode ser visto atualmente como tudo que é vestígio do passado e que serve de testemunho (Cellard, 2012).

Assim posto, fica evidente que fazer análise de documento, muitas vezes vai significar extrapolar o texto, ultrapassando a já superada concepção positivista, em que documento era igual a texto (Le Goff, 1984). Cellard (2012) é uma das referências que nos orienta nesse sentido. Ao nos apresentar os elementos para uma avaliação preliminar, ele diz que o contexto importa, e por vezes, vai dizer mais que o próprio texto. Analisar documentos é, portanto, analisar a história do documento e considerar que este é instrumento da memória. E é justamente a contestação da memória que aprofunda os estudos de fontes documentais em pesquisas historiográficas de Educação (Vidal; Paulilo, 2020). Arquivos e artefatos escolares deixam de ser as únicas fontes, e passam a caminhar lado a lado com outras fontes, como os jornais.

A escolha da fonte documental justifica-se pelo fato de, na época, os jornais serem os grandes aliados de instituições de ensino e de uma elite intelectual para divulgação e perpetuação dos seus ideais. Segundo Schwarcz (1993) as revistas e jornais eram meios pelos quais os “homens da ciência” cumpriam com o objetivo de potencializar a produção científica no país, divulgavam suas teorias e regiam a direção do futuro. Era comum, inclusive, que tais instituições tivessem seu próprio periódico, tanto as de ensino superior, quanto as secundárias. Mirelle Araújo da Silva (2011), em sua pesquisa sobre *O Lavrador*, jornal cearense produzido pela Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, com fundação em 1934, discute como tal periódico atendia aos objetivos de uma elite latifundiária para qual a “formação de professores especializados para atuarem no campo seria importante por qualificar os futuros trabalhadores rurais para a agricultura e a pecuária” (Silva, 2011, p. 67).

Dentre os diversos trabalhos que se preocuparam em pautar a metodologia da pesquisa documental, raros são os que se empenham em demarcar o percurso metodológico utilizado em suas pesquisas. Cellard (2012) nos oferece uma boa ferramenta para orientar esse percurso ao estabelecer os elementos preliminares de análise, que, segundo ele, são: contexto, autores, confiabilidade, natureza do texto e conceitos-chave. De acordo com tais elementos é necessário “Conhecer satisfatoriamente a conjuntura política, econômica, social e cultural que produziu um documento determinado” (p. 299); “ter previamente uma boa ideia da

identidade da pessoa que se expressa, dos seus interesses e dos motivos que a levaram a escrever” (p. 300); “assegurar-se da qualidade da informação transmitida” (p. 301); “levar em consideração a natureza do texto, ou o seu suporte, antes de tirar conclusões” (p. 302), “Compreender satisfatoriamente o sentido empregado pelo autor de um texto” (p. 303), respectivamente. Com todos esses elementos atendidos procede-se, enfim, à análise propriamente dita, que consiste no complexo exercício de reunir todas essas partes em coesão com o referencial teórico escolhido.

O percurso trilhado por essa pesquisa procurou atender a tais pressupostos. Para tanto, foi necessário uma emersão teórica sobre a pesquisa documental no contexto da História da Educação. Além disso, o conhecimento histórico acerca da época estudada se fez relevante, para não tirar do contexto as informações contidas nos jornais, e para ter fundamentação suficiente para ler as entrelinhas das notícias.

Resultados e discussões

No movimento de renovação da educação é possível delimitar a Psicologia como um eixo estruturante, desde que situou-se como base norteadora, estando presente nas questões pedagógicas e na tentativa de compreensão dos aspectos sociais. Essa crença na educação como determinante da mudança social, é chamado por Ribeiro (2010) de pedagogismo, para a autora a prática “evidencia que, na realidade, o fenômeno educacional está sendo concebido como isolado do contexto, uma vez que a ação que este exerce sobre aquele não é bem definida” (Ribeiro, 2010, p. 76). Sentimos necessidade em aprofundar nesse aspecto da educação nova num comparativo entre o método intuitivo e as influências de John Dewey, na passagem de uma concepção passiva para uma visão ativa do aprendiz; e depois avaliando como era vista a juventude e a infância na cidade, principal alvo das novas metodologias de ensino.

Em Feira de Santana, os cursos de preparação profissional, com destaque para questões agrícolas e de comércio parece ter sido o que realmente teve destaque. Isso assevera que a elite agro industrial e a burguesia industrial, alimentavam, através da ação sobre o povo, interesses em comum. A situação de desigualdade, que fez com que esse cenário se instaurasse destoava da percepção de escola democrática de John Dewey, para ele, o desenvolvimento do aluno e a educação em si, como fins, só seriam possíveis numa sociedade democrática.

Assim, percebemos a adesão feirense ao ideal modernizador presente na pedagogia de Anísio Teixeira, bem mais do que à perspectiva de escola democrática de Dewey (1979). Sendo possível afirmar que os exemplos apresentados, conferem um caráter muito mais tradicionalista à educação citadina, atrelado à metodologia passiva de Pestalozzi, que apesar de dar importância à prática e à natureza, não colocava o aluno como agente do seu aprendizado.

Ao pensar a história da educação não se pode pensar numa história só, o enredo vai se desenrolando nas várias cidades, principalmente sob as influências das ideias republicanas que ganham força no período, no cenário nacional. Dentre estas ideias, a crença nos poderes da educação produz um significativo efeito e foi um fator importante para que um modelo de escolarização se configurasse, tendo como fundamentação o discurso renovador da Escola Nova.

Foi perceptível a necessidade de educar o filho do pobre, como tantas vezes apareceu nas matérias de jornais disseminadas por Vicente Reis, delegado da *Liga Baiana contra o Analfabetismo* na cidade. Por vezes, essas matérias divulgavam o sucesso na adesão de um novo prédio escolar em alguma localidade rural da cidade, fato que, no entanto, vinha acompanhado pelo lamento da pouca ou nenhuma infraestrutura conferida ao mesmo para o seu pleno funcionamento. Ficou evidente que, além do viés assistencialista, a perspectiva de identificar nos jovens um potencial perigo, originário de uma delinquência futura, que precisa ser controlada e combatida através da educação.

Nestes termos, de acordo com Barbosa (2015) no período em estudo, no Brasil há uma crescente efervescência das políticas públicas e uma redefinição das ideais pedagógicas, nesse alargamento, a educação da infância alcançou muita relevância nos textos das políticas educacionais. O objetivo era criar um ensino que atendessem às exigências da modernização econômica que se desejava no país. Entretanto, em Feira de Santana a educação continuava marcada pelo espírito tardio estando sempre à sombra dessas políticas de cunho nacional.

Considerações finais

Resgatar a historicidade da educação significa, antes de tudo, compreendê-la em várias dimensões. É preciso resgatar principalmente o movimento, reação e intervenção organizada dos segmentos políticos,

sociais e econômicos sobre as condições e falta delas para a educação no referido lugar.

Apesar das ideias de renovação e progresso na educação, permaneceu ainda um elo com a pedagogia tradicional. Ademais, no campo prático, as aspirações teóricas dos renovadores pareceram não ter alcançado total efeito em Feira de Santana.

Os resultados evidenciam que Feira de Santana além de ter vivenciado um processo de escolarização tardio tem sua origem ligada a iniciativas isoladas deixando de fora a grande maioria, portanto a execução das políticas de educação não parou de se afastar dos cidadãos.

A cidade que tinha fazendeiros representando diferentes frações das elites, que se coadunavam na tentativa de manutenção dos seus status, não fugiu facilmente das metodologias de ensino tradicionais. Além disso, apresenta uma educação com viés assistencialista para as crianças e numa perspectiva de controle social de comportamentos para os jovens.

Referências

BARBOSA, Elizabete Pereira. **A Fábrica, a Casa e a Escola: As Políticas de Educação para a Infância no Recôncavo Fumageiro da Bahia (1925 -1946)**† Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, p. 228. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18531>. Acesso em: 10 de agosto de 2024.

Ordenamento jurídico e o acesso escolar: contradições entre o legal e o real na educação do Recôncavo da Bahia. In: AMORIM, Ivonete Barreto de; SILVA, Sandra Célia Coelho G.; PEREIRA, Rosuel Lima (orgs). **Educação, Sociedade e Intervenção: diálogos entre pesquisas** /– Salvador: EDUFBA, 2020. 311 p.

Disponível em: <https://www.mpies.uneb.br/wp-content/uploads/2024/05/Educacao-Sociedade-e-Intervencao-Dialogo-entre-pesquisas.pdf>. Acesso em: 10 de agosto 2024.

Os sujeitos e suas histórias de escolarização no Recôncavo fumageiro da Bahia. In: DICK, S. M.; CARRERA, G. O.; VENAS, R. F.(org) **A Bahia na história da Educação**. Salvador, Edufba, 2018, p. 125- 141.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**† Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70, 2016.

CELLARD, A. A análise documental. In : POUPART, J. et al (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2012.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado brasileiro: gênese, crise e alternativas.

In: LIMA, Júlio César F.; NEVES, Lúcia Maria W. (Org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2006. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/j5cv4/pdf/lima-9788575416129.pdf>. Acesso em: 10 de agosto de 2020.

CRUZ, Antônio Roberto Seixas da. Mestras para o Sertão: Criação e Funcionamento da Escola Normal de Feira de Santana. In: SOUSA, Ione Celeste Jesus de; CRUZ, Antônio Roberto Seixas da. **Escolas Normais da Bahia: Olhares e abordagens**. - Feira de Santana: UEFS Editora, 2012.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação.

Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. — 4. ed. — São Paulo: Ed. Nacional, 1979. (Atualidades Pedagógicas; v. 21)

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: **História e Memória**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1984.

LOMBARDI, José Claudinei (Org.). Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais. 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2003.

LUZ, José Augusto Ramos da. **A salvação pelo ensino primário: Bahia (1924-1928)** Feira de Santana. UEFS Editora. 2013.274 p

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação** São Paulo, Cortez, 1984.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 1984. vol. 65, n. 150, pp. 407-425, maio-agosto. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf. Acesso em: 10 de agosto de 2024.

MENDONÇA, Sônia Regina de. **A industrialização brasileira**. — 2a ed. — São Paulo: Moderna, 2004.

MENDONÇA, Sônia Regina de. **Estado e Economia no Brasil**: opções de desenvolvimento. – 3a ed. – Rio de Janeiro: Graal, 1986.

MENDONÇA, Sônia Regina de. Estado e Ensino Rural no Brasil: uma discussão historiográfica. In: MENDONÇA, Sônia Regina de (org). **Estado e Historiografia no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2006. P. 137-146.

OLIVEIRA, Clovis Frederico Ramaiana Moraes. **Canções da cidade amanhecendo**: urbanização, memória e silenciamentos em Feira de Santana, 1920- 1960. – Salvador: EDUFBA, 2016. 436 p.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira**: a organização escolar. – 21 ed. – Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2010.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

A crise estrutural do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Crise capitalista e educação brasileira**. UBERLÂNDIA. MG. NAVEGANDO PUBLICAÇÕES, 2017. Disponível em: https://irsas.cascavel.pr.gov.br/arquivos/29062017_crise_capitalista_e_educacao_brasil.pdf. Acesso em: 10 de agosto de 2024.

História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Editora Autores Associados, 2013, 472 p.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Mirelle Araújo da. **O Lavrador**: a função do Jornal na formação do professor ruralista de Juazeiro do Norte. – 1 ed. Fortaleza: Editora IMEPH, 2011.

SOUSA, Ione C. J. de. **Garotas tricolores, Deusas fardadas: as normalistas em Feira de Santana, 1925 a 1945**. SP: EDU/PUC-SP: 2001.

A Escola Normal de Feira de Santana - 1930/1950: cotidiano, normatização e insubordinação. In: SOUSA, Ione Celeste Jesus de; CRUZ, Antônio Roberto Seixas da. **Escolas Normais da Bahia: Olhares e abordagens**. - Feira de Santana: UEFS Editora, 2012.

VIDAL, Diana Gonçalves ; PAULILO, Andre Luiz. Arquivos e

Educação: Prática de arquivamento e memória. **Revista de Educação Pública**, v. 29, p. 1-17, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/9329/pdf>. Acesso em: 10 de agosto de 2024.

OS IMPACTOS DO NEOLIBERALISMO NAS SUBJETIVIDADES, NA EDUCAÇÃO E NA SOCIEDADE À LUZ DE DARDOT E LAVAL, FLORESTAN, GENTILI E SACRISTÁN

Aderilson Anunciação de Oliveira

Universidade do Estado da Bahia

Kellen Gama Pêpe

Universidade do Estado da Bahia

Monica Moreira de Oliveira Torres

Introdução

Este artigo apresenta uma investigação que busca sintetizar os impactos do Neoliberalismo na vida da humanidade. Como metodologia, o estudo utilizou o viés da pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico (Pereira, 2019), desenvolvida a partir da inspiração e estudo do tema, problematizando como o neoliberalismo vem causando alterações nas dimensões educativas, pessoais e sociais, e como essas discussões podem contribuir para as pesquisas em andamento dos autores deste trabalho.

Feitas tais considerações, é relevante pontuar que a metodologia se fundamentou nos referenciais teóricos de Dardot e Laval (2016), Florestan Fernandes (1975), Gentili (1996), e Sacristán (2000), presentes no plano de aulas proposto no componente Educação, Desenvolvimento e Modernidade do PPGIES - Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Intervenção Educativa e Social, oferecido pela Universidade do Estado da Bahia, Campus XI, Serrinha/BA.

Este trabalho está organizado em cinco seções distintas, desenvolvidas a partir de ampla consulta e análise do referencial teórico; a primeira traz o Neoliberalismo: conceito e contexto; seguida do tema Projetos Neoliberais de Educação; a terceira aborda A Subjetividade e a Pessoaalidade no Neoliberalismo, a quarta seção aduz acerca do Neoliberalismo e a Sociedade Contemporânea e, a última seção traz a questão norteadora do estudo: Os impactos do Neoliberalismo na Educação, nas Subjetividades e na Sociedade, culminando em considerações finais.

Em sede de considerações parciais restou observado que os impactos do neoliberalismo são diversos e podem trazer consequências desastrosas, tanto para o contexto educacional quanto para o contexto social. Tais realidades se atravessam e se afetam de múltiplas formas. Portanto, pesquisar sobre o neoliberalismo e seus impactos é algo fundamental para que possamos pensar na construção de novas subjetividades, novas formas de educação e consequentemente novas formas de organização social, objetivando a construção de uma sociedade mais equânime.

Metodologia

Como metodologia, o estudo utilizou o viés da pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico (Pereira, 2019), desenvolvida a partir da inspiração e estudo do tema neoliberalismo e seus impactos significativos nas esferas educativas, pessoais e sociais em todo o mundo. Nesse contexto, problematiza como o projeto hegemônico vem causando alterações nas dimensões educativas, pessoais e sociais, e como essas discussões podem contribuir para as pesquisas em andamento dos autores deste trabalho.

A metodologia desta trabalho fundamentou-se nos referenciais teóricos de Dardot e Laval (2016), Florestan Fernandes (1975), Gentili (1996), e Sacristán (2000), presentes no plano de aulas proposto no componente Educação, Desenvolvimento e Modernidade do PPGIES.

A elaboração do presente trabalho resultou nas discussões que seguem em cinco seções, a saber, Neoliberalismo: conceito e contexto; Projetos Neoliberais de Educação; A Subjetividade e a Pessoaalidade no Neoliberalismo, O Neoliberalismo e a Sociedade Contemporânea e, por fim, a seção que traz a questão norteadora do estudo: Os impactos do Neoliberalismo na Educação, nas Subjetividades e na Sociedade.

Como considerações parciais, este trabalho aponta que o neoliberalismo impacta profundamente a subjetividade ao reforçar o individualismo, provoca desigualdades sociais ao priorizar a concentração de riqueza e influencia negativamente a educação, ao torná-la mais mercantilizada e menos comprometida com a formação integral dos indivíduos e o bem-estar coletivo.

Desenvolvimento

Neoliberalismo: conceito e contexto

Para compreender as alterações provocadas pelo neoliberalismo seja nas subjetividades, na sociedade e na educação do mundo contemporâneo é imprescindível, inicialmente, entender seu conceito e contextualização. Desse modo, o neoliberalismo é um conjunto de ideias e políticas que defende a redução da intervenção do Estado na economia, promovendo a livre iniciativa, a competição e o mercado como mecanismos reguladores da sociedade. Para Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo não é apenas uma doutrina econômica, mas uma racionalidade política abrangente que molda todas as esferas da vida social, “o neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as seguem no caminho da ‘modernidade’” (Dardot; Laval, 2016, p.14).

Seu fundamento se baseia na ideia de que o mercado é a forma mais competente de organizar a sociedade, pois é capaz de alocar recursos de maneira mais eficiente do que a intervenção estatal. Nesse sentido, a liberdade individual é associada à liberdade de mercado, e a valorização do empreendedorismo e a competição é colocada como a chave para o progresso econômico e social.

Historicamente, é possível afirmar que o neoliberalismo emergiu no período pós-Segunda Guerra Mundial, pois a crise econômica que se seguiu ao conflito gerou uma descrença nas políticas intervencionistas do Estado que buscavam a regulação da economia e o pleno emprego. Nesse contexto, surgiram intelectuais e economistas liberais que defendiam uma mudança radical na abordagem econômica e modificavam profundamente a organização política, econômica e social das nações: o neoliberalismo.

Sinteticamente e sob o prisma de Dardot e Laval (2016), em “A Nova Razão do Mundo”, o neoliberalismo é uma racionalidade política e econômica que se estabeleceu em um contexto de crise das políticas intervencionistas do Estado, ganhando força em um mundo cada vez mais globalizado.

O entendimento e análise desse projeto político econômico hegemônico é imperioso para a compreensão dos impactos do neoliberalismo na vida das pessoas, haja vista que este afeta diretamente as subjetividades, as sociedades, a educação e todas as esferas da vida humana, pois não há nada que o neoliberalismo ainda não tenha tocado. Conhecer-

lo e refleti-lo é fundamental para o debate acerca das dinâmicas sociais e econômicas da atualidade, para o reconhecimento dos desafios enfrentados pelas sociedades em busca de equidade e justiça social, para a construção de um mundo mais justo e solidário.

Projetos neoliberais de educação

As discussões travadas sobre os modelos educacionais e suas influências na sociedade é objeto de estudo e de reflexão para os pesquisadores em Educação. Assim, os projetos neoliberais de educação não passariam despercebidos, pois vem ganhando destaque, principalmente porque sua abordagem é visivelmente voltada ao mercado e à lógica do capitalismo, de modo a aniquilar o lugar do Estado e das coletividades em nome de uma suposta defesa do capital individual.

Para compreender a essência e as implicações desses projetos no contexto educacional, a leitura do autor Sacristán (2000), na obra *a Educação que temos e a Educação que queremos* é fundamental, uma vez que nela, o teórico reflete a educação brasileira atual destacando a presença de ideias e práticas neoliberais.

No projeto neoliberal a educação é um investimento individual, cujo objetivo principal é fornecer habilidades e competências para que os indivíduos se tornem mais produtivos no mercado de trabalho. Essa visão reducionista desconsidera a dimensão ética e política da educação, tratando-a meramente como uma preparação para o mundo produtivo.

O autor ressalta que o projeto neoliberal de educação frequentemente submete a escola a lógicas empresariais, com foco em resultados e métricas de desempenho padronizadas, negligenciando a diversidade de contextos sociais e culturais. Isso pode levar à padronização do currículo, ignorando a riqueza da pluralidade de saberes e dificultando a formação de indivíduos críticos e cidadãos conscientes.

Diante da crítica ao modelo neoliberal de educação, Sacristán (2000) propõe repensar o sistema educacional, buscando uma educação que promova a emancipação e o desenvolvimento humano integral. Uma educação que se preocupe não apenas com o desenvolvimento de habilidades técnicas, mas que também priorize a formação de cidadãos críticos, capazes de compreender o mundo e atuar de forma consciente e responsável.

Sacristán (2000) aponta que a educação construída sob os moldes

da modernidade está longe de ser libertadora:

Os debates em torno dos novos procedimentos de controle e de poder das sociedades, ligados ao domínio do conhecimento e às tecnologias do disciplinamento moderno [...] viram na educação o sistema de distribuição do conhecimento que interessa aos poderes estabelecidos, do que se deduzia a correspondente responsabilidade das escolas. Para certas simplificações das teorias marxistas, o sistema escolar é um meio de controle das classes dominantes que governam a sociedade por sua influência no Estado. A denúncia da opressão e da desigualdade nesta última etapa do século estendeu-se às relações de gênero e às de qualquer outra coletividade que se considere oprimida, ficando evidenciado que a educação construída sob o guarda-chuva da modernidade está longe de ser libertadora, ou que, na melhor das hipóteses, é mais para uns do que para outros (Sacristán, 2000, p.57).

Em seu turno, Gentili (1996), em seu trabalho *Neoliberalismo e educação: manual do usuário*, suscita que o neoliberalismo conseguiu se estabelecer enquanto projeto hegemônico graças a duas conquistas alcançadas por ele: a primeira diz respeito “ao fato de ter conseguido impor uma intensa dinâmica de mudança material”; já a segunda se refere ao estabelecimento de uma “dinâmica de reconstrução discursivo-ideológica da sociedade” (p. 09).

O autor supracitado ainda expõe que o neoliberalismo entende que a educação vive um momento de crise que diz respeito apenas a eficiência, eficácia e produtividade. Para os neoliberais:

A crise das instituições escolares é produto, segundo este enfoque, da expansão desordenada e “anárquica” que o sistema educacional vem sofrendo nos últimos anos. Trata-se fundamentalmente de uma crise de qualidade decorrente da improdutividade que caracteriza as práticas pedagógicas e a gestão administrativa da grande maioria dos estabelecimentos escolares (Gentili, 1996, p. 04).

Os projetos neoliberais de educação provocam reflexões sobre a importância de repensar os rumos da educação na sociedade contemporânea, que seja mais humanista, democrática e inclusiva. Segundo está ótica a única forma da educação alcançar esse lugar seria por meio do apadrinhamento do empresariado, pois eles como detentores do capital possuem condições de colocar a educação “trilhos do desenvolvimento”. Fortalecendo, deste modo, uma defesa de uma educação privada, por entende-la ser mais eficiente, eficaz e produtiva que a pública.

Ainda sobre o desenvolvimento de práticas humanistas, democráticas e inclusivas podemos pensá-las, a partir de um viés crítico,

como um desafio para educadores, gestores e toda a sociedade, e se não houver utopia, consoante traz Sacristán (2000), a sociedade estará fadada a um sistema educacional incapaz de formar cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com o bem-estar coletivo.

A Subjetividade e a personalidade no Neoliberalismo

No contexto do neoliberalismo, a lógica da competição e da busca incessante pelo sucesso individual se destacam e influenciam diretamente a forma como as pessoas se percebem e interagem com o mundo ao seu redor. Assim, com a escalada do neoliberalismo, seus valores e ideias influenciam o indivíduo e afetam as suas subjetividades.

A ideia difundida pelo projeto neoliberal de que cada indivíduo é o único responsável pelo seu próprio sucesso ou fracasso cria uma cultura de empreendedorismo de si, em que a pessoa é incentivada a se ver como uma empresa em busca de maximização de lucros pessoais; assim o sujeito mergulha numa competição desatada e na busca incessante pelo sucesso individual.

Para Dardot e Laval (2016, p.322), essa nova racionalidade passa a ser a mediadora de todas as relações sociais: “o homem neoliberal é o homem *competitivo*, inteiramente imerso na competição mundial”. A competição introjeta-se até na esfera da subjetividade dos indivíduos. A vida passa a ser vista como uma empresa – um capital a ser continuamente valorizado –, na qual o indivíduo é empreendedor de si mesmo.

Os autores definem neossujeito (esse novo indivíduo a partir do neoliberalismo) como aquele que deve sempre “naturalizar” as regras do jogo neoliberal, isto é, se adaptar à nova realidade do Estado-empresarial – na qual previdência, saúde, educação e lazer são produtos que os consumidores (cidadãos) têm a “liberdade de escolher” e adquirir – e conviver com o desemprego permanente, a precarização das relações de produção e das relações sociais de produção. Nesse sentido apontam que:

[...]o neossujeito é obrigado a fundamentar-se em si mesmo, em nome da livre escolha, para conduzir-se na vida. Essa intimação à escolha permanente, essa solicitação de desejos pretensamente ilimitados, faz do sujeito um brinquedo flutuante: num dia ele é convidado a trocar de carro; no outro, de parceiro; no outro, de identidade; e no outro, de sexo, ao sabor de suas satisfações e suas insatisfações. [...] Ele tem de concordar em entregar-se ao trabalho, em curvar-se às exigências mundanas da vida. Se é exigido dele que o faça, é enquanto empresa de si mesmo, de modo que o eu pode apoiar-se num gozo imaginário

pleno num mundo completo (Dardot; Laval, 2016, p.358 e 361).

Portanto, esse neossujeito é moldado pelas regras e dinâmicas do mercado e que se submete e que de forma paradoxal, combina a independência formal dos indivíduos com sua crescente dependência real, haja vista que parece ser um sujeito autônomo e livre para tomar decisões, mas, na realidade, encontra-se sujeito a um sistema econômico e político que determina suas opções e escolhas de forma sutil e coercitiva.

Nesse cenário competitivo e de empreendedor de si mesmo, o sujeito que busca incessantemente pelo sucesso individual chega à exaustão e a perda da sua autonomia subjetiva. E se esse indivíduo não alcança os padrões do sucesso, a consequência é ansiedade, frustração, questionamentos sobre suas capacidades e seus valores como ser humano.

Trazidos esses fundamentos, pode-se afirmar que o neoliberalismo impacta na saúde mental dos indivíduos que não alcançam o sucesso desejado, pois cria uma pressão social para que todos alcancem altos níveis de produtividade e sucesso material. Aqueles que não conseguem se destacar ou que enfrentam dificuldades econômicas podem sentir-se culpados e desvalorizados, levando a uma sensação de fracasso e frustração, como apontam Dardot e Laval:

Seguindo o quadro clínico do neossujeito, vemos que a empresa de si mesmo tem dois rostos: o rosto triunfante do sucesso sem pudor e o rosto deprimido do fracasso diante dos processos incontroláveis e das técnicas de normalização. Oscilando entre depressão e perversão, o neossujeito é condenado a ser duplo: mestre em desempenhos admiráveis e objeto de gozo descartável. (Dardot; Laval, 2016, p. 363)

Portanto, é óbvio que esse sistema hegemônico é perverso, pois busca tão somente os resultados econômicos, não se preocupa, não fomenta, bem menos financia o bem-estar emocional dos indivíduos. Ao contrário, promove uma cultura mais exclusiva e competitiva, onde o valor de uma pessoa está restrito ao seu sucesso material, desconhecendo sua plenitude como ser humano.

O Neoliberalismo e a sociedade contemporânea

Como visto na primeira seção deste artigo, o neoliberalismo constitui uma política econômica fundada no livre mercado, nas privatizações, na desregulamentação e diminuição da intervenção do Estado na economia, por óbvio, ele também vem moldando significativamente a sociedade contemporânea e ampliado as desigualdades sociais e concentração de

riquezas das classes hegemônicas.

Neste contexto, o pensamento do sociólogo brasileiro Florestan Fernandes emerge como uma fonte essencial de análise para compreender os impactos desse sistema no tecido social. Em seu livro “Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina” aborda a ideia do capitalismo dependente como uma estrutura que sustenta as sociedades da América Latina.

É relevante pontuar o sistema de classe sociais trazido pelo autor, pois é esse sistema responsável pela dinâmica do desenvolvimento, sem as classes e suas relações não seria possível a dependência; o autor não atribui a dependência exclusivamente à dominação externa. A burguesia local é fundamental na articulação do capitalismo heterônomo, é parceira das burguesias hegemônicas. Assim, Fernandes enfatizou que o capitalismo dependente está enraizado em estruturas sociais e políticas específicas nos países periféricos, na elite dominante, que mantém o controle sobre os recursos e solidifica as desigualdades sociais.

Florestan Fernandes (1975) destacou a importância das relações sociais e da estrutura de classes na perpetuação do capitalismo dependente, argumentando que as elites locais, aliadas às elites estrangeiras, desempenham um papel fundamental na manutenção dessa dependência, enquanto as classes trabalhadoras enfrentam condições de exploração e desigualdade.

As políticas neoliberais privilegiam as elites econômicas, enquanto reduzem os direitos sociais e o acesso aos serviços públicos para a maioria da população. Esse cenário contribui para a formação de uma sociedade fragmentada e marcada por profundas disparidades sociais.

Portanto, o neoliberalismo não é um processo neutro, mas sim uma estratégia de classe que beneficia as elites em detrimento das classes mais vulneráveis. Nesse contexto, a luta das classes sociais ganha uma nova dimensão, com grupos marginalizados buscando resistir às políticas neoliberais e reivindicar seus direitos e interesses.

A partir da análise de Florestan Fernandes em “Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina”, fica claro que o neoliberalismo tem tido um impacto profundo na sociedade atual. A concentração de poder econômico, a desigualdade social, a precarização do trabalho e a dificuldade de acesso à educação são algumas das consequências desse modelo econômico.

Fernandes enxerga nos movimentos sociais e nas organizações da

classe trabalhadora uma possibilidade de contrapor as políticas neoliberais e de reivindicar direitos sociais, o que pode resultar em transformações significativas na estrutura social. Assim, a compreensão das dinâmicas sociais sob o neoliberalismo é crucial para fomentar o debate e buscar alternativas mais justas e equitativas para a sociedade contemporânea.

Os impactos do Neoliberalismo nas subjetividades, na educação e na sociedade

Diante das discussões anteriormente postas faz-se necessário tecer reflexões que auxiliem na compreensão de quais modos o neoliberalismo atravessa os sujeitos (a partir das suas subjetividades), as sociedades (por meio da instalação da sua ideologia) e consequentemente a educação. Vale reforçar que esses atravessamentos não dizem respeito a uma construção acidental de tal contexto e condições de consolidação.

Ao contrário, eles são a forma de funcionamento deste sistema que aniquila a cada dia, de forma intencional, a capacidade da sociedade em articular-se coletivamente para o seu combate. Em outras palavras, o que se pensa tratar-se de um desdobramento é, na verdade, o *modus operandi* de um sistema político, econômico e social que busca intervir na forma de funcionamento da sociedade contemporânea, objetivando transformá-la numa estrutura de subserviência ao capital sem preocupar-se com os desdobramentos disto seja a nível coletivo ou individual.

O neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições, direitos. Ele também produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades. Em outras palavras, com o neoliberalismo, o que está em jogo é nada mais nada menos que a forma de nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos. O neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as seguem no caminho da “modernidade”. Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa (Dardot; Laval, 2016, p.14).

Neste interim, o neoliberalismo formata uma nova sociedade na

qual a competição, a meritocracia, o consumismo e a liquidez das relações são os modos de direcionamento social mais eficazes. Consequentemente, cria-se a ilusão de que o futuro do indivíduo está nas mãos dele e que ele tem condições de competir em pé de igualdade com todos os outros. Assim, o sucesso para ser um fim inevitável para aquele que se dedica e o fracasso é resultante da falta de dedicação. Anulando, desta forma, todas as outras variáveis que atravessam o sujeito (Dardot; Laval, 2016).

Questões como raça, condição socioeconômica, território, gênero e orientação sexual não são postos dentro da equação que analisa a capacidade do sujeito em lograr êxito. O contexto não é considerado, as diversas formas de subjetivação e as múltiplas vulnerabilidades não são consideradas. Tornando a compreensão do todo impossibilitada, pois se encontra nesse contexto fragmentado. Como desdobramento disto temos uma sociedade composta por sujeitos acrílicos, individualistas, consumistas, sem condições de articular-se em grupo para combater as violências geradas por essa forma de funcionamento social que é o neoliberalismo (Gentili, 1996).

A escola não é uma bolha fechada em si mesma, pelo contrário. Ela pode ser lida como um espaço no qual essa realidade se materializa. Isso pode ser visto desde o momento em que as vagas são disponibilizadas para os sujeitos, a educação formal não é oportunizada de modo igualitário, nem equânime para todos os sujeitos. Há regiões e sujeitos que são mais privilegiados que outros. Sacristán (2000) aponta, por exemplo, como o professor dentro da ótica neoliberal se apresenta como apenas um transmissor de um conhecimento descontextualizado, sem reflexões, nem condições de promover cidadania, nem a emancipação dos sujeitos.

Os determinantes e condicionantes sociais podem ser postos a serviço do capital para ampliar as desigualdades sociais impossibilitando a educação de promover a emancipação dos sujeitos dos lugares de vulnerabilidade e ao invés disto acaba tornando-a instrumento de discriminação. Para Gentili (1996) a

discriminação educacional articula-se desta forma com os profundos mecanismos de discriminação de classe, de raça e gênero historicamente existentes em nossas sociedades. Tais processos caracterizam a dinâmica social assumida pelo capitalismo contemporâneo, apesar dos mesmos se concretizarem com algumas diferenças regionais evidentes no contexto mais amplo do sistema mundial. De fato, o capitalismo avançado também tem sofrido a intensificação deste tipo de tendências no seio de sociedades aparentemente imunes ao aumento da pobreza, da miséria e da exclusão (Gentili, 1996, p. 39).

Nesta forma de funcionamento da educação a curiosidade, a autonomia e a capacidade crítica são tidas como irrelevantes. O importante é que o aluno tenha condições de executar funções que serão úteis para a manutenção do mercado de trabalho e do capitalismo. Resultando numa escola que serve apenas como uma fábrica de mão-de-obra sem valor que a qualquer momento pode ser substituída por outra que realize a mesma função com um custo menor. Elementos como direitos trabalhistas são impensáveis, porque o simples fato de ter um trabalho é tido como um grande feito, afinal a cada passo que o desenvolvimento tecnológico vai acontecendo, mais desnecessário se torna o homem, pois as máquinas produzem mais, custando menos.

Sacristán (2000) insiste em reforçar que o ambiente educacional possui grande potencial para que mudanças sociais aconteçam. Cabe a escola, enquanto espaço de formação da cidadania, uma mobilização que consiga atrair toda a sociedade para a luta por uma educação pública de qualidade, que seja mais conectada com a realidade dos alunos, mais equitativa, mais centrada nos alunos, mais flexível e mais integral e interdisciplinar. A utopia que a educação pode produzir serve de farol para a materialização de uma sociedade que tenha condições de abolir-se do neoliberalismo.

Considerações finais

Tendo em vista o objetivo geral desse texto que busca problematizar como o projeto hegemônico vem causando alterações nas dimensões educativas, pessoais e sociais, e como essas discussões podem contribuir para as pesquisas em andamento dos autores deste trabalho, é admissível suscitar que o neoliberalismo tem produzido efeitos profundos na educação, nas subjetividades e na sociedade em geral.

O neoliberalismo afeta as singularidades, pois a mentalidade neoliberal tem influenciado as subjetividades individuais, promovendo a ideia de que o sucesso está atrelado à responsabilidade pessoal e à capacidade de se adaptar às demandas do mercado. Afeta a sociedade de modo geral, aumenta as desigualdades, concentra as riquezas nas classes dominantes, enfraquece os movimentos sociais e reduz direitos sociais. Na educação molda as práticas educacionais, orientando o sistema de ensino para uma lógica mais voltada ao mercado, enfatizando a competição, a eficiência e a busca por resultados quantificáveis.

No que diz as contribuições do referencial teórico utilizado neste trabalho às pesquisas dos autores, a saber, Grupo Operativo no contexto escolar e Readaptação Funcional de Professores, respectivamente; é fato que o neoliberalismo afeta os objetos de estudo das pesquisas supracitadas e que suas influências serão percebidas nas pesquisas em andamento.

Ao pesquisar Grupo Operativo no contexto escolar estaremos buscando a promoção de saúde mental dentro da escola. Cabe reforçar que o processo de adoecimento mental da comunidade escolar ocorre a partir de determinantes e condicionantes sociais que incidem diretamente sobre os sujeitos produzindo as mais variadas formas de expressão do adoecimento psicológico. E tratar disso sem considerar as múltiplas variáveis que compõe tal realidade seria assumir uma postura biomédica ao invés de preconizar um prisma holístico que entende o sujeito como biopsicossocial. Seria intervir de modo acrítico, promovendo saúde mental não compreender a sua relevância para a emancipação dos sujeitos, mas sim para disponibilizar sujeitos uteis ao capital, ou seja, sujeitos produtivos.

Em seu turno, ao analisar cientificamente a Readaptação Funcional de Professores, é impossível não verificar a presença das ideias neoliberais na crescente ênfase na eficiência, competição e mercantilização do conhecimento. Nesse ambiente, os professores se deparam com a pressão para serem mais produtivos, alcançarem metas mensuráveis de desempenho e se tornarem empreendedores de sua própria carreira; conseqüentemente adoecem e se adoecem e são afastados da sala de aula deixam de ser produtivo (sob o prisma neoliberal). Conseqüentemente, os professores readaptados são levados, na maioria das vezes, ao isolamento, dificultando a colaboração e a troca de experiências entre colegas. São esquecidos pelas políticas educacionais, pois não atendem mais as regras do mercado.

Cabe pontuar que este trabalho não teve por objetivo esgotar as discussões a respeito dos variados impactos do neoliberalismo à luz dos autores supracitados. Por conseguinte, reforçarmos a relevância de mais estudos que consigam explicitar tais impactos e tantos outros que não foram abordados. Ao compreender o pesquisador como um sujeito que vive em um contexto e conseqüentemente é atravessado pela sua pesquisa, é fulcral que os seus escritos sejam lidos como um elemento que perpassa o ambiente acadêmico e atravessa toda a sociedade. Assim, uma escrita é também uma expressão de luta, pois a neutralidade só é possível em sujeitos apolíticos, sujeitos estes inexistentes.

Referências

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016. 402 p.

FLORESTAN, Fernandes. **Capitalismo dependente e as classes sociais na América latina**. Rio de Janeiro. ZAHAR, 1975. 116 p.

GENTILI. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Escola S/A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo** CNTE, Brasília, 1996, p. 188.

SACRISTÁN, José Gimeno. **A educação que temos e a educação que queremos** IMBERNON, F. A Educação no século XXI: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 37 - 63.

ENGAJAMENTO ESTUDANTIL SOB A ÓTICA DA GESTÃO UNIVERSITÁRIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Keila Ferreira Gomes

Universidade Federal do Oeste da Bahia

Tony Silva Almeida

Universidade Federal do Oeste da Bahia

Introdução

A realidade da gestão universitária de um *Campus* perpassa por diversos desafios, sejam eles de gestão acadêmica, administrativa e de pessoas ou econômico no sub-financiamento de suas ações e política nas narrativas da polarização política atual. As instituições de ensino criadas no processo de expansão do ensino superior no Brasil, como é o caso da Instituição no presente estudo, possuem, além dos desafios ocasionais de gestão pública, a necessidade de fortalecimento da comunidade a partir do esforço em conjunto do corpo técnico, docente e discente.

Cardozo *et al* (2022) explicitam que a educação é o principal feito de transformação dos seres humanos sendo a Universidade uma instituição essencial na sociedade. A partir disso, as transformações sociais e econômicas além das medidas governamentais têm cada vez mais estimulado discussões acerca de uma melhor eficiência nas ações dentro da gestão pública com a finalidade de melhor atender a sociedade e satisfazer seus usuários.

Kampff (2018) correlaciona o sucesso estudantil dentro das instituições de ensino, por meio do conceito do engajamento estudantil, à qualidade das experiências dos estudantes dentro da instituição de ensino durante sua vida acadêmica e aponta a necessidade da intervenção institucional através de estratégias específicas para o fomento a esse engajamento. Segundo a autora, as instituições de ensino podem direcionar suas estratégias para uma oferta de currículos mais flexíveis, atividades acadêmicas com metodologias participativas, estruturas de apoio às necessidades do estudante com opções que favoreçam a integração social, acadêmica e profissional. Diante disso,

A questão norteadora deste relato de experiência é: **Como as**

ações administrativas da gestão universitária podem contribuir com o engajamento estudantil?

Para tanto a proposta deste estudo acerca do engajamento estudantil e das estratégias institucionais da gestão universitária, é apresentar uma experimentação inicial de ações estratégicas dentro do contexto universitário de pequeno porte, demonstrando decisões administrativas que podem favorecer a melhoria dos serviços prestados a partir do fomento ao engajamento estudantil. Essa proposta visa levantar as informações e estratégias da gestão enquanto fomentadora e orientadora da formação e do desenvolvimento estudantil, e visa colaborar com a busca pelo êxito acadêmico e a permanência dos estudantes.

Referencial teórico

A modernização do atendimento no setor público com vistas ao acompanhamento de inovações de mercado para com o atendimento ao consumidor, traz consigo a necessidade de reconfiguração da forma de gestão pública especificamente neste estudo da gestão universitária. Silva *et al* (2020) observam que essa nova realidade de prestação de serviços, forma a necessidade de reconhecimento das mudanças que ocorrem no campo econômico, político e social onde encontramos uma sociedade cada vez mais encorajada a buscar o conhecimento, sendo esse o elemento central quando tratamos de administração pública e transparência.

Diante de tal cenário é crescente a necessidade do desenvolvimento de uma gestão universitária a partir de fundamentos de criatividade e ampliação do escopo de serviços oferecidos para acompanhar as necessidades de seus principais usuários: os estudantes. Dewes e Bozan (2018) destacam que a gestão universitária tem sua natureza fundada nos pilares da gestão acadêmica, na estratégia e políticas organizacionais, nas políticas públicas, no modelo de gestão que a própria instituição possui e nos fatores contextuais sociais, culturais e históricos do território.

Em atenção ao tempo e espaços no ambiente universitário Dewes e Bozan (2018) classificam como privilegiados principalmente em referência a dispersão de novos saberes que são construídos pela comunidade, deste modo os autores propõem o ambiente universitário como sendo um local propício para pensar novas maneiras de viver individualmente e coletivamente. E do mesmo modo propõem ser fundamental o alinhamento de novas formas de configuração das instituições de ensino com foco em

sua contribuição social atualmente.

Silva e Ribeiro (2020) revelam em seu estudo que o engajamento estudantil tem suas características voltadas para permanência estudantil e a própria formação universitária, trazendo indicadores como: a) motivação para continuar nos estudos, b) prazer em ter desafios intelectuais durante a vivência do estudante na universidade, c) bons relacionamentos interpessoais e profissionais com colegas e professores, d) boa percepção e satisfação com a organização do curso e da infraestrutura e e) boa abordagem sobre o futuro da carreira em que estão se formando.

Soares e Del Prette (2015) relatam que os estudos acadêmicos em ensino superior têm buscado compreender as relações do indivíduo estudante e os aspectos institucionais e contextuais da experiência acadêmica com a finalidade principal de estimular os benefícios dessa relação e de atenuar os riscos da experiência educacional do desenvolvimento do estudante. Em termos gerais temos aqui uma fórmula para a promoção das iniciativas institucionais locais, como é o caso em estudo, com base no engajamento estudantil e em como a relação estudante e instituição de ensino pode ser abordada.

Silva e Ribeiro (2020) conotam que são palpáveis os desafios que as Instituições de Educação Superior têm se deparado nos últimos tempos. As autoras evidenciam que um exemplo disso é a promoção do engajamento estudantil como forma de ampliação da permanência estudantil e do sucesso dos estudantes durante sua trajetória acadêmica. Deste modo é necessário que essas instituições busquem promover iniciativas e estratégias que visem ao favorecimento da inclusão do estudante dentro da instituição (KAMPFF, 2018; SILVA, RIBEIRO, 2020)

Nessa concepção, An e Loes (2022) consideram as instituições de ensino como fonte inicial de recursos e serviços que são primordiais para que os estudantes possam obter sucesso. A abordagem dos autores reconheceu a participação e a necessidade de políticas institucionais que possam fomentar a formação das habilidades e competências sociais e culturais dos estudantes.

Kampff (2018) complementa que a investigação do engajamento estudantil na educação superior possui perspectivas de políticas de permanência e êxito na formação universitária. Para Kampff (2018) o *engajamento* estudantil precisa ser avaliado sob a ótica da gestão e a partir do estudante. Deste modo, faz-se necessário o desenvolvimento, dentro da gestão universitária, de estratégias institucionais de retenção, que devem

ter o foco principal em apoiar os estudantes a progredirem e persistirem em seus estudos a partir de seu próprio engajamento bem como pelo empenho institucional na promoção de iniciativas e estratégias específicas que contribuem e enriquecem a formação do estudante (KAMPFF, 2018).

O cenário contextualiza a necessidade de promoção de ações e estratégias de engajamento estudantil e maior aprofundamento acerca das ações e acompanhamento de outros setores que possam contribuir com a gestão universitária, como atuação dos setores colegiados e dos conselhos locais.

Aspectos metodológicos

Este estudo caracteriza-se como um relato de experiência profissional. O relato de experiência profissional é um texto que descreve minuciosamente uma experiência profissional que possa contribuir para a área de atuação do participante que para Mussi, Flores e Almeida (2021) é um manuscrito que permite a apresentação crítica de intervenções científicas e/ou profissionais e salientam ainda a necessidade desse manuscrito se apresentado a partir de uma perspectiva acadêmica.

Córdula e Nascimento (2018) definem o relato de experiência como uma expressão escrita de vivências que é capaz de dar contribuições na construção de conhecimentos variados, os autores pontuam que o conhecimento humano é interligado ao saber escolarizado e as aprendizagens que advém das experiências de vida das pessoas em comunidade.

Para este estudo realizamos o processo de análise do relato de experiência, na qual procuramos seguir os critérios baseados na estrutura proposta por Mussi, Flores e Almeida (2021).

Neste sentido, o presente relato foi construído a partir de experiências de gestão administrativa por meio de necessidades levantadas e com base no fortalecimento de ações voltadas para apoiar e promover o engajamento estudantil no *Campus* da Universidade Federal do Oeste da Bahia, do município de Bom Jesus da Lapa, Bahia. O marco temporal deste relato de experiência é o quadriênio da gestão 2019-2023 do *Campus* de Bom Jesus da Lapa da Universidade Federal do Oeste da Bahia. O Centro Multidisciplinar de Bom Jesus da Lapa (CMBJL) é uma unidade acadêmica descentralizada da UFOB, sediada no *Campus* da cidade de Bom Jesus da Lapa, no estado da Bahia. Bom Jesus da Lapa fica localizada na mesoregião do Vale-São Francisco da Bahia e, segundo o último censo,

possui 65.550 habitantes com residência permanente.

A experiência se trata de ações e estratégias administrativas da gestão universitária que foram construídas e baseadas nos critérios e orientações sob a óptica do engajamento estudantil. Tais ações foram construídas ao longo da gestão a partir de momentos específicos, o primeiro deles foi o Plano de Gestão, nele já foram evidenciadas algumas situações problema em que o *Campus* se encontrava, o seguinte foi Relatório de Avaliações Externas elaborado com base no relatório de avaliação dos Cursos após visitas de entidades externas ao *Campus*, também a Oficina de consulta à comunidade na elaboração do PDI foi utilizada para a criação do cenário em que o *Campus* se encontrava, a Pesquisa da direção sobre a usabilidade da infraestrutura física confirmou as principais indicadores de engajamento estudantil dos estudantes do *Campus*, o planejamento orçamentário que foi direcionado para atender as demandas de promoção do engajamento estudantil e os normativos internos que possibilitaram implementação de projetos institucionais que melhoraram a relação entre professor e aluno.

As experiências interventivas partiram da Direção Geral e da Coordenação Administrativa do *Campus* e foram ambientadas nas estratégias e decisões administrativas do *Campus* relacionados ao planejamento administrativo e orçamentário, ações de fomento à extensão e à integração estudante-estudante, estudante-professor e estudante-funcionários.

O público das ações interventivas a partir da gestão universitária foram os próprios estudantes dos cursos de Engenharia Mecânica e Engenharia Elétrica do *Campus* de Bom Jesus da Lapa. No perfil desses estudantes predominou o gênero masculino com cerca de 80% dos estudantes, em sua quase maioria encontramos 45% dos estudantes que se enquadram na classificação vulnerável social e a regionalidade ocorrendo que 70% dos estudantes são da cidade sede do *Campus* e de cidades vizinhas e a faixa etária de jovens com idade média entre 17 a 24 anos.

Resultados e discussões

Após o período do quadriênio da Gestão, foi constatado a partir dos resultados que a participação da Gestão com estratégias institucionais voltadas para a promoção do engajamento estudantil tiveram o potencial de motivar os estudantes a progredirem e persistirem em seus estudos a partir de seu próprio engajamento conforme destaca Kampf, 2018, as instituições de ensino superior devem qualificar suas estratégias em

favorecimento do engajamento estudantil, priorizando estruturas que sejam apoio a integração dos estudantes e um ambiente acadêmico que possa contribuir com a superação de dificuldades e gerar novas boas experiências. Apresentamos a seguir, o mapa de ações realizadas no plano de estratégias institucionais (Quadro 01), visando o engajamento estudantil.

Quadro 1 – Mapa de ações realizadas/estratégias institucionais

Referência	Estratégia institucional
Plano de gestão	Aumento dos horários de funcionamento do <i>Campus</i> , aumento do horário de funcionamento da biblioteca, permissão de acesso ao <i>Campus</i> para atividades de pesquisa e extensão, criação de espaços de vivências e de estudos, ampliação dos horários de funcionamento aos finais de semana, renovação do parque tecnológico, ampliação do acesso pelos estudantes a equipamentos de informática, definição dos temas abordados nas jornadas pedagógicas com apresentação dos dados que confirmavam os principais desafios e problemas e a evolução dentro desses problemas com posterior oficinas e palestras voltadas para o entendimento e a melhoria da prática docente no contexto, fortalecimento da pesquisa e extensão no <i>Campus</i> a partir da criação, construção e destinação de espaços físicos específicos para as atividades e o fortalecimento das redes sociais oficiais do <i>Campus</i> .
Relatório de avaliações externas	Criação de salas de atendimento individual e exclusivo para atendimento de alunos, e atendimento do aluno pelos coordenadores do curso e ampliação do acervo físico da biblioteca.
Oficina de consulta à comunidade na elaboração do PDI (necessidades da comunidade)	Problemática da retenção e da evasão estudantil e ampliação do entendimento da gestão sobre a demanda de novas ações articuladoras de forma institucional para a abordagem dos problemas evidenciados durante a construção do PDI.
Novas relações com a Assistência Estudantil do Centro	Criação do 1º Ciclo de Estudos Na busca Sucesso Acadêmico pela gestão do <i>Campus</i> de Bom Jesus da Lapa. A instituição tem uma relação direta com o estudante através do professor em sala de aula e através dos projetos, e também através da assistência estudantil, dessa forma surgiu a necessidade de uma nova abordagem para a promoção e qualificação dos serviços da assistência estudantil e assim foi realizado o projeto Na busca Sucesso Acadêmico em 2021 e 2022.
Planejamento orçamentário anual	Levantamento de aquisições baseado no Planejamento Pedagógico dos cursos e das necessidades das ações de extensão, possibilitando o direcionamento do orçamento para custeio de atividades e viagens de campo.
Normativos internos	Implementação da Resolução CMBJL/UFOB n 04 de 20 de setembro de 2021, que regulamenta a Orientação Acadêmica no CMBJL.

Usabilidade da Infraestrutura física do <i>Campus</i>	A gestão realizou internamente uma pesquisa institucional sobre a usabilidade da infraestrutura física, onde os estudantes demonstraram seu grau de satisfação e engajamento em atividades e quais ações poderiam deixar sua experiência estudantil mais rica.

Fonte: elaborado pelos autores com base na experiência profissional

Tais estratégias trouxeram como principais melhorias a ampliação do funcionamento administrativo do *Campus* ampliando o fluxo de estudantes nas salas e ambientes de estudos, a aquisição de materiais básicos para uso nos projetos de extensão, o que provocou uma maior movimentação dos professores para inscrever seus projetos incentivando a participação dos estudantes.

Relatórios internos também demonstraram um aumento significativo na participação de estudantes em projetos de extensão, foi verificada uma diminuição no período de 2020 e 2021 devido ao período de realização de atividades híbridas durante a pandemia do Covid-19.

Quadro 2 – Estudantes participantes de projetos

Ano	Estudantes Participantes de Projetos
2023	53
2022	57
2021	17
2020	30
2019	59

Fonte: elaborado pelos autores com base nos relatórios dos sistemas de gestão acadêmica.

Ademais, outra vertente levantada foi o aumento da procura dos serviços da biblioteca universitária e a assistência estudantil, isso surge como um acolhimento através do amparo e da integração dos estudantes e do corpo técnico administrativo através dos serviços de: a) criação de planos de estudos individuais, b) oficinas coletivas sobre métodos de estudo, c) palestra com psicóloga e administradora sobre liderança e autoconhecimento, d) entrevistas com relatos estudantis e de professores sobre experiências na vida acadêmica.

Outrossim, as questões orçamentárias também entram de maneira latente e desafiadora para a gestão, no período foram realizados diversos levantamentos temáticos junto aos colegiados sobre as necessidades de aquisições dos cursos de acordo com seus projetos pedagógicos, visando

uma melhor esquematização do orçamento, e trazendo a perspectiva de custeio de materiais para uso em projetos de extensão o que aumentou e incentivou a proposição de novos projetos por parte dos professores. A readequação do orçamento também deu possibilidade para o aumento de visitas técnicas que promoveram experiências educacionais fora da instituição e a integração entre os próprios colegas e professores.

Ressaltamos que tais resultados coincidem e estabelecem relações quanto aos estudos de Silva e Ribeiro (2020) e puderam ser mensurados através das próprias medidas interventivas da Gestão. A ação interna de captação de informações sobre a usabilidade da estrutura de *Campus* sob a forma de uma pesquisa interna, retornou à gestão constatações que atestam a necessidade de manutenção das estratégias de promoção do engajamento estudantil: A relação dos estudantes com o ambiente do *Campus* foi indicada como boa ou ótima para mais de 70% dos respondentes. Sobre a qualidade das suas relações sociais na Universidade, mais de 70 % indicaram como sendo ótima ou boa para Administração, Assistência estudantil, chegando a 90% entre seus pares e com os docentes e 58% fazem uso dos serviços Psico-Sócio-Pedagógicos e Orientação acadêmica. A ampliação do horário de funcionamento melhorou a dedicação aos estudos de 100% dos respondentes e a criação de novos espaços de estudo impactou positivamente a rotina de estudos de mais de 74% dos respondentes

Desta maneira, as perspectivas referentes à infraestrutura de *Campus* trouxeram consigo a preparação, a ambientação e a contextualização dos estudantes dentro da vida acadêmica, esse engajamento estudantil poderá resultar em estudantes mais motivados, mais integrados e propensos a uma melhor experiência na universidade que, conseqüentemente melhora seus índices de desenvolvimento acadêmico, melhorando dados de evasão e retenção conforme destacado por Soares e Del Prette (2015).

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo apresentar estratégias da gestão universitária que contribuem para o engajamento estudantil, para isso realizamos um relato de experiência profissional a partir de ações de gestão construídas e direcionadas para a formação de um ambiente propício e acolhedor para o estudante, fortalecendo as práticas de boa gestão com foco na melhoria de atendimento do usuário no serviço público. Tais estratégias designam uma nova perspectiva de gestão paramentada nas necessidades de compreender e propor em uma concepção conjunto os

principais pontos de atenção que uma instituição deve ter para com sua política de infraestrutura de apoio ao estudante.

Em termos de limitações deste estudo, ressaltamos a ausência de entrevistas com os participantes da experiência profissional e a coleta de informações de forma mais direta com os usuários.

Enfatizamos a necessidade de pesquisas que enfoquem a criação de mecanismos de gestão de todos os níveis organizacionais de instituições de ensino que possam contribuir para com o engajamento estudantil. Nessa perspectiva propomos o fortalecimento da integração entre toda a comunidade acadêmica, ou seja, os discentes, os docentes, os técnicos e a gestão universitária e a manutenção de ações e estratégias de gestão voltadas para o engajamento estudantil.

Referências

AN, B.P., LOES, C.N. Participation in High-Impact Practices: Considering the Role of Institutional Context and a Person-Centered Approach. **Res High Educ** **64**, 520–546 (2023). DOI: <https://doi.org/10.1007/s11162-022-09715-6>. Disponível em <https://link.springer.com/article/10.1007/s11162-022-09715-6#citeas>. Acesso em: 30 jul. 2024.

CARDOSO, D. dos S.; FOSSATTI, P.; DE SOUZA, R. V. Gestão universitária e as práticas humanizadas: perspectivas para os desafios contemporâneos : Gestión universitaria y prácticas humanizadas: perspectivas de desafíos contemporâneos. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 8, n. 12, p. 79821–79840, 2022. DOI: 10.34117/bjdv8n12-201. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/55534>. Acesso em: 30 jul. 2024.

CÓRDULA, E. B. L.; NASCIMENTO, G. C. C. A produção do conhecimento na construção do saber sociocultural e científico. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 18, p. 1-10, 2018. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/12/a-produo-do-conhecimento-na-construo-do-saber-sociocultural-e-cientfico>. Acesso em: 31 jul. 2024.

DEWES, A.; BOLZAN, D. P. V. Gestão universitária a partir da narrativa de professores gestores de departamentos didáticos. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 39–53, 2018.

DOI: 10.5902/2318133830806. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/30806>. Acesso em: 30 jul. 2024.

KAMPFF, Adriana Justin Cerveira. **Engajamento Estudantil e percursos formativos no ensino superior**. In: ZABALZA, Miguel B.; MENTGES, Manuir; VITÓRIA, Maria Inês Côrte (Orgs.). *Engajamento na educação superior: conceitos, significados e contribuições para a universidade contemporânea*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p. 85-98.

MIORANDO, B. S.; LEITE, D. Dimensões do engajamento estudantil para o contexto brasileiro: a emergência política da participação para a inovação pedagógica na Educação Superior. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 170–187, 2019. DOI: 10.15448/2179-8435.2018.2.31563. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/31563>. Acesso em: 30 jul. 2024.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, out. 2021. DOI:<https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010> Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000500060&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 31 jul. 2024.

SILVA, AGF da; BARRETO, LK da S.; QUEIROZ, MVAB; SOUZA NETO, RA de; TRIGUEIRO, ES de O. Análise bibliométrica sobre abordagens de gestão universitária em publicações na plataforma Web of Science entre 1945 e 2020. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 2, pág. e36911226023, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i2.26023. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/26023>. Acesso em: 30 jul. 2024.

SILVA, . de S. S.; RIBEIRO, . L. Engajamento estudantil na educação superior. **REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA**, [S. l.], v. 12, n. 26, p. 50–63, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/904>. Acesso em: 30 jul. 2024.

SOARES, Adriana Benevides; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Habilidades sociais e adaptação à universidade: Convergências e divergências dos construtos. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 33, n. 2, p. 139-151, jun. 2015. DOI <http://dx.doi.org/10.14417/ap.911>. Disponível em: https://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312015000200001&lng=pt&nrm=iso?script=sci_arttext&pid=S0870-82312015000200001&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 30 jul 2024.

ESCOLARIZAÇÃO E IDENTIDADE: UM ESTUDO A PARTIR DOS DADOS DE AUTODECLARAÇÃO DE PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA DO OESTE BAIANO

Iure Dourado Coelho

Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Patrícia Ramos Nogueira

Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Edna Souza Moreira

Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Introdução

Este estudo discute os dados de autodeclaração de pertencimento étnico-racial de jovens matriculados no Ensino Médio, em uma escola da cidade de Muquém do São Francisco, no oeste baiano. Os dados apresentados foram coletados a partir da análise dos relatórios de matrícula dos estudantes da referida instituição e de seus dois anexos, ambos localizados em comunidades quilombolas do município. Desse modo, a problemática aqui apresentada busca questionar os significados implícitos nos dados coletados que evidenciam, sobretudo, baixos índices de autorreconhecimento étnico-racial, mesmo entre estudantes heteroidentificados como negros e entre estudantes quilombolas. Para tanto, parte-se da hipótese de que a não realização da autodeclaração implica revezes no processo de construção e de reconhecimento da identidade dos sujeitos pesquisados, o que sugere, além da costumeira ação das dinâmicas sociais, a participação da instituição educativa e de seus processos nessa conjuntura.

A relevância deste estudo consiste na problematização das implicações dos dados de autorreconhecimento étnico-racial de estudantes do Ensino Médio, à luz das obras de estudiosos que se debruçam sobre

as questões étnico-raciais, como Munanga (2004), Hooks (2019), Gomes (2011), Borges (2020), dentre outros. A partir da análise dessas informações, é possível discutir a efetividade de políticas públicas de fomento à valorização da identidade e da cultura, como a Lei nº 10.639. Ademais, esta discussão pode contribuir para a reflexão em torno das ligações entre o pertencimento étnico-racial e os processos de escolarização de jovens estudantes brasileiros.

Gomes (2011, p. 110) aponta que a discussão do impacto das questões étnico-raciais nos processos de escolarização permite a análise das ligações entre esses dois temas. Para a autora, a indissociabilidade entre raça e escolarização implica “dados concretos da realidade brasileira, para além das dimensões subjetivas e identitárias”. Ou seja, a relação entre raça e escolarização produz efeitos práticos, os quais são notórios, principalmente, para os membros de grupos marginalizados, como as pessoas negras. Em consonância, Borges (2020) aponta que a escola, com seus discursos homogeneizantes e práticas quase sempre carregadas de simbolismo racista, produz nos estudantes negros o sentimento de “não lugar”, isto é, não pertencimento ao ambiente escolar e, por conseguinte, pode gerar falhas e prejuízos nos processos de constituição de suas identidades - o que pode refletir nos dados de autodeclaração de pertencimento étnico-racial.

Com vistas ao melhor detalhamento do processo de pesquisa aqui relatado, este texto é dividido em cinco partes: esta seção introdutória, que apresenta as características da pesquisa realizada, bem como o tema e a hipótese norteadora do estudo; o referencial teórico que norteou este trabalho; os aspectos metodológicos atinentes ao processo de coleta e de análise dos dados; uma seção destinada à apresentação e à discussão dos dados coletados, a fim de analisá-los a partir de sua problematização e de seu confronto com as postulações dos autores utilizados como referências teóricas; e, por fim, nas considerações finais, será apresentada uma síntese das conclusões e hipóteses geradas pelo estudo. Os resultados apresentados neste trabalho apontam, como mencionado anteriormente, baixos índices de autodeclaração de pertencimento étnico-racial por parte dos estudantes. Nos anexos localizados em comunidades quilombolas, por exemplo, não houve estudantes autodeclarados “pardos quilombolas” nem “pretos quilombolas”, opções disponíveis no formulário de matrícula.

Referencial teórico

Parte primordial do estudo dos dados de autodeclaração de pertencimento étnico-racial de estudantes negros consiste na problematização do contexto em que esses sujeitos vivem e das suas condições de reconhecimento e de assunção de sua identidade. Isso implica, também, compreender o papel da escola nesse processo. Historicamente, as instituições de ensino têm sido espaços de negação de identidades e de elementos históricos, ao mesmo passo em que contribuem para a manutenção das estruturas racistas e epistemicidas da sociedade brasileira. Silva (2005) argumenta que os currículos escolares carregam um forte teor racial, de modo a representar os interesses da classe hegemônica e a negar ou marginalizar os aportes epistemológicos de povos marginalizados, como as pessoas negras afro-brasileiras. Essa conjuntura, como apontado por Borges (2020), pode contribuir para a construção do sentimento de “não lugar” por parte dos estudantes, isto é, não pertencimento ao ambiente escolar e não reconhecimento de suas dinâmicas e de seus processos como pertinentes à sua existência e preocupados com a sua aprendizagem.

Como denunciado por Almeida (2019, p. 25), a sociedade brasileira é profundamente marcada pelo racismo, que se manifesta nas dinâmicas, nas estruturas e nas instituições sociais. Segundo o autor, nessa conjuntura, atos e processos racistas são produzidos sob o pressuposto da legalidade. Almeida, amparado em sua tese sobre o racismo estrutural, aponta que o racismo é, sobretudo, resultado do funcionamento das instituições que atuam sob critérios de raça, invalidando umas e privilegiando outras. Em uma sociedade racista, com estruturas racistas, o racismo passa, muitas vezes, “despercebido”. Entretanto, seus efeitos práticos e as mazelas deles decorrentes produzem efeitos notórios nos processos de existência de pessoas negras, como a não auto identificação de pertencimento étnico-racial.

A escola, enquanto instituição social, é também espaço de manifestação e de reverberação dos ideais racistas fundantes da sociedade brasileira. Um sintoma dessa realidade é observável quando consideradas algumas indagações, como: Quantos teóricos negros estão presentes nos currículos escolares? Quantas obras artísticas e literárias produzidas por pessoas negras chegam até os alunos? Quais imagens, representações, artistas, perspectivas e personalidades políticas e/ou históricas são apresentados aos estudantes no ambiente escolar? Tais questionamentos fortalecem a premissa da existência do “Cânon literário”, como apontado por Silva

(2005). Esse cânon é composto pelas ideias, epistemologias e ideologias da classe hegemônica, o que, para Santos (2007) resulta do processo de epistemicídio ao qual os povos africanos trazidos para as américas foram submetidos. Segundo o autor, esse processo epistemicida ocorre quando há a destruição ou a invalidação dos conhecimentos de um grupo social - no caso do Brasil, da população afrodescendente e indígena -, com a imposição do conhecimento hegemônico e a consequente manutenção das desigualdades sociais e culturais. Na visão do autor, essa realidade não se resumiu ao processo de colonização e é reproduzido hodiernamente, com a sobreposição dos “ideais” eurocêtricos sobre as demais culturas e epistemologias.

Almeida (2019) considera a raça como uma tecnologia, uma questão econômica, política e moral. Para o autor, o racismo se constroi e se perpetua, em parte, por meio do modelo de educação vigente. Tal ideia é também defendida por Gomes (2012) que, ao discutir os princípios da Constituição Federal (1988) para a educação, afirma que a diversidade ainda não foi devidamente equalizada pela escola, pelo seu currículo e pelas políticas de Estado. Essa situação resulta em processos de escolarização muitas vezes fadados ao fracasso.

Freire (1974) defendia que a educação é um meio fundamental para a emancipação da classe oprimida. Entretanto, o modelo de educação amparada na epistemologia hegemônica, que se arrasta por séculos, impossibilita a concretização de tal perspectiva, uma vez que as políticas de acesso, permanência e representatividade no currículo ainda não são suficientes para a promoção de uma educação libertadora, com a proposta pelo educador e referendada por muitos outros pensadores. Nessa perspectiva, uma possibilidade apresentada para a superação do cenário posto é a transformação da educação racista vigente em uma educação antirracista, a qual, conforme hooks (2019), pressupõe espaços e ações para discussões sobre as questões raciais, possibilitando, assim, um olhar crítico sobre o racismo e a disseminação do debate sobre a diversidade, a importância do respeito e urgência de ações para o enfrentamento a práticas discriminatórias..

Conforme Gomes (2021), a implementação da educação antirracista supera a dimensão das práticas conteudistas, pois deve partir de todas as esferas educacionais, envolvendo, por exemplo, aspectos dessa educação na formação inicial e continuada de professores, na reformulação do currículo, na avaliação e no monitoramento dos processos de ensino/aprendizagem, para garantir as práticas antirracistas e o respeito e a valorização à

diversidade étnico-racial dos estudantes. A educação antirracista é, sob esse prisma, uma possível forma de enfrentamento ao racismo e de combate ao preconceito no ambiente escolar.

Aspectos metodológicos

O percurso metodológico de construção deste trabalho parte de uma abordagem qualitativa que, como apontado por Minayo (2009, p. 16), se centra em fenômenos cujos significados não podem ser resumidos a dados numéricos e abarca a materialização de uma pesquisa do tipo estudo de caso que, conforme Fonseca (2002, p. 33 Apud Gerhardt; Silveira, 2009, p. 41), se caracteriza pelo estudo “de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social”, de modo que o pesquisador não busca promover uma intervenção no fenômeno estudado, mas sim revelá-lo a partir de sua percepção.

Para tanto, este estudo baseia-se na análise dos relatórios de matrícula de estudantes do colégio estadual escolhido como *locus* da pesquisa. Esta ação configura o que Gil (2002, p. 45) descreve como pesquisa documental, a qual “vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”. A análise desses materiais, como defende o autor, exige um cuidado com o tratamento dos dados, tanto para extrair deles o máximo possível de informações quanto para assegurar a fidedignidade das mesmas.

Resultados e discussões

A pesquisa que originou este trabalho foi desenvolvida entre os meses de outubro de 2022 e setembro de 2023 e, no decorrer do projeto, foram analisados os relatórios de matrícula de estudantes de quatro colégios estaduais - dois localizados em Muquém de São Francisco e dois em Riacho de Santana, ambos municípios baianos. Foram problematizados os processos de escolarização de jovens negros, a partir da análise dos dados de pertencimento étnico-racial e de rendimento escolar (evasão, aprovação, reprovação e distorção idade-série), tendo como fontes de dados os relatórios de matrícula, disponíveis no Sistema Integrado de Gestão da Educação (SIGEduc). Neste trabalho, entretanto, a análise se centra nos dados de autodeclaração de pertencimento étnico-racial dos estudantes de

apenas uma das escolas pesquisadas. As informações são referentes ao ano de 2023. A instituição está localizada no centro da cidade de Muquém do São Francisco e possui dois anexos localizados em comunidades quilombolas do referido município.

Em 2023, a escola campo de pesquisa possuía 195 alunos matriculados em turmas do Ensino Médio, sendo 128 estudantes na sede da escola, 40 estudantes no anexo “A” e 27 estudantes no anexo “B”. A sede recebe alunos de diferentes bairros e comunidades rurais do município. Os anexos recebem, principalmente, estudantes oriundos das comunidades quilombolas nas quais os mesmos estão localizados.

Dos 128 estudantes da sede, 60 (46,87%) se autodeclararam pardos; 2 alunos (1,56%) se autodeclararam pretos; 1 aluno (0,78%) se autodeclarou branco; 29 estudantes (22,65%) não declararam cor/raça/etnia no ato da matrícula e não foram encontrados os dados referentes a 36 alunos (28,12%). Não houve estudantes autodeclarados amarelos, pardos quilombolas ou pretos quilombolas.

No anexo localizado na comunidade quilombola “A”, 19 dos 40 estudantes matriculados (47,5%) se autodeclararam pardos; 1 estudante (2,5%) se autodeclarou preto; 15 alunos (37,5%) não realizaram o procedimento de autodeclaração de pertencimento étnico-racial; não foram encontradas as informações referentes a 5 alunos (12,5%) e não há estudantes autodeclarados brancos, amarelos, pardos quilombolas ou pretos quilombolas.

No anexo localizado na comunidade quilombola “B”, 15 (55,55%) dos 27 estudantes matriculados são autodeclarados pardos; 9 alunos (33,33%) não declararam cor/raça/etnia; não foram encontradas as informações referentes a 3 alunos (11,11%) e não há alunos que se declaram brancos, amarelos, pretos, pardos quilombolas ou pretos quilombolas.

Como os dados apresentados denunciam, tanto na sede da escola quanto em seus anexos, evidencia-se um grande número de estudantes que não declararam seu pertencimento étnico-racial. Ademais, mesmo nas comunidades quilombolas, não houve alunos autodeclarados pardos quilombolas ou pretos quilombolas. Tal conjuntura permite e instiga a problematização dos processos de construção e de reconhecimento da identidade étnico-racial desses estudantes. É no mínimo “curioso” que estudantes de comunidades quilombolas não reconheçam o seu pertencimento étnico-racial e não se reconheçam como quilombolas.

Esses dados permitem a formulação de hipóteses em torno de

suas causas e implicações. É possível, por exemplo, que os altos índices de não declaração de pertencimento étnico-racial e a inexistência de pessoas autodeclaradas pardas quilombolas ou pretas quilombolas estejam relacionados aos históricos processos de subjugação dos povos africanos e afro-brasileiros no Brasil. Santos (2007) denuncia que, historicamente, o povo negro foi vítima de um processo de epistemicídio, por meio do qual a cultura e a episteme de origens africanas foram apagadas, silenciadas e condicionadas a espaços de subalternidade. Pessanha (2019) aponta que, dentre os efeitos desse processo nefasto, evidenciam-se os prejuízos à identidade étnico-racial dos descendentes desses povos, os quais sofrem no presente os efeitos de um passado não muito distante, no qual a exploração e a dominação impuseram o silenciamento de povos dominados pelos exploradores europeus.

Ao analisar os efeitos psicológicos do colonialismo, do racismo e da escravização na população negra, Kilomba (2019), argumenta que os traumas gerados por tais fenômenos se encontram incrustados na mentalidade desses sujeitos e produzem revezes que se manifestam, principalmente, na imagem que eles têm de si e de sua história e em seus processos de socialização. Segundo a autora, o racismo cotidiano reproduz dinâmicas semelhantes às vivenciadas em um processo de colonização, ao passo em que, nessa conjuntura, recaem sobre os negros, na atualidade, olhares e estereótipos muito parecidos com as abordagens típicas do período colonial.

Embora não seja o objeto desta pesquisa, a discussão do fenômeno da mestiçagem é importante para a compreensão do problema aqui focalizado. Em uma sociedade como a brasileira, marcada, em parte, pela miscigenação forçada entre diferentes povos, a ideia de identidade - individual e/ou coletiva - é mais complexa. Um indivíduo pode carregar em si bagagens epistemológicas e culturais, bem como traços fenotípicos, oriundos de diferentes povos e nações. A categoria pardo, por exemplo, representa indivíduos que apresentam características que indicam um pertencimento étnico-racial duplo ou múltiplo. Desse modo, a definição de quem é negro pressupõe aspectos para além da aparente cor da pele. Munanga (2004, p. 2) destaca que “[...] os conceitos de negro e de branco têm um fundamento etno-semântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico”. O autor postula que, nessa perspectiva, ser branco, negro, amarelo ou mestiço, supera o entendimento propagado historicamente e ainda presente no senso comum da ideia de raça como uma questão biológica e abarca “[...] categorias cognitivas largamente

herdadas da história da colonização, apesar da nossa percepção da diferença situar-se no campo do visível” (Ibidem).

Em solo brasileiro, esses processos resultaram no enfraquecimento da identidade dos povos africanos e afro-diaspóricos, a partir do uso da Biologia como suposta legitimadora da exploração desses sujeitos por parte dos exploradores europeus. Com o apagamento cultural ao qual foram submetidas, essas pessoas perderam elementos fundantes de suas identidades, uma estratégia de enfraquecimento e de subjugação que trazia em seu cerne o objetivo de eliminação e do extermínio (Nascimento, 2016).

Borges (2020, p. 315) argumenta que na relação entre identidade e diferença, os afro-brasileiros representam o grupo historicamente “desprivilegiado da polarização branco versus negro, tendo como consequência deste binarismo o branco representando a identidade que se quer padronizar e o negro como o diferente, anormal, que precisa se adequar”. Essa conjuntura tem como principal desfecho a validação das representações racistas e discriminatórias que, ainda hoje, imperam no Brasil. A cultura branca, hegemônica, ocupa o espaço de protagonismo e centralidade na produção e representação cultural do país, restando às culturas “diferentes” um lugar de coadjuvância, estereotipia e folclorização. No caso da pesquisa aqui apresentada, os dados não mostram altos índices de autodeclaração de pertencimento à etnia branca, mas evidenciam altos índices de não declaração de pertencimento étnico-racial, o que denuncia o problema presente no processo de construção identitária dos sujeitos pesquisados.

Nessa perspectiva, o estudante sabe que não é branco, mas não se reconhece como negro ou “prefere se abster” do direito de se “auto identificar” - algo semelhante ao que carneiro (2005) denuncia em sua tese de Doutorado, ao apresentar a ideia de “não-ser”. Essa conjuntura se torna ainda mais evidente em razão da inexistência de estudantes autodeclarados quilombolas (pretos e pardos quilombolas). A não declaração do pertencimento étnico-racial e, sobretudo, a não declaração da condição de estudante quilombola, despertam preocupações em torno da identidade desses sujeitos. Este estudo parte da hipótese de que a escola enquanto instituição “formadora” pode, também, exercer influências nessa conjuntura. Afinal, nesses espaços, em tese, os estudantes deveriam ter acesso a conhecimentos e à história do seu povo, de sua comunidade e de sua ancestralidade, como preconiza a Lei 10.639/03 (Brasil, 2003), que instituiu a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura dos povos

africanos e afro-brasileiros no Brasil.

Entretanto, o que se observa nesses espaços, são abordagens folclorizantes, que condicionam os elementos históricos e culturais dos grupos étnico-raciais dominados a situações de estereotipia (Silva, 2005). Nessa conjuntura, o não reconhecimento e/ou a não declaração do próprio pertencimento étnico-racial pode refletir as práticas desenvolvidas no ambiente escolar, as ideologias manifestadas e difundidas no currículo e os históricos processos de silenciamento dos povos dominados.

Tal conjuntura evidencia a urgência da efetivação de ações disruptivas, que problematizem e proponham intervenções com vistas ao fortalecimento das identidades dos estudantes, sobretudo, dos estudantes negros. Para hooks (2019), esse processo perpassa, necessariamente pelo contexto educacional e demanda a concretização de uma educação antirracista, com práticas pedagógicas e concepções curriculares que possibilitem o rompimento de preconceitos, estereotípias, estruturas e concepções racistas. Segundo a autora,

Enquanto as pessoas negras forem ensinadas a rejeitar nossa negritude, nossa história e nossa cultura como única maneira de alcançar qualquer grau de autossuficiência econômica, ou ser privilegiado materialmente, então sempre haverá uma crise na identidade negra. O racismo internalizado continuará a erodir a luta coletiva por autodefinição (hooks, 2019, p. 51).

Borges (2020) atribui ao currículo uma importante função no processo de consolidação de processos educacionais antirracistas. Para a autora, isso implica conceber o currículo como um organismo vivo dentro da escola, presente em todos os tempos, espaços e ações, nas posturas e nos discursos docentes. Ou seja, esse documento é (ou precisa ser) mais que um mecanismo de poder que determina o que e quem pode saber. Precisa compreender, contemplar e valorizar a diversidade étnico-racial e cultural dos estudantes e possibilitar a esses sujeitos a vivência e a expressão de suas identidades e o conhecimento da história de seu povo - o que poderia evitar a perpetuação de cenários como o denunciado neste trabalho.

Considerações finais

A pesquisa realizada evidenciou dados que denunciam lacunas no processo de construção e de reconhecimento da identidade dos estudantes que cursam o Ensino Médio na escola pesquisada. Os altos índices de “não

declaração” de pertencimento étnico-racial, inclusive em comunidades quilombolas, e a inexistência de estudantes autodeclarados pardos quilombolas e pretos quilombolas representam uma situação preocupante, a qual pode estar relacionada aos processos de escolarização desses sujeitos. Nessa perspectiva, este estudo partiu da hipótese de uma possível ligação entre as dinâmicas escolares e o reconhecimento identitário dos estudantes, a partir do confronto dos dados encontrados com as postulações de teóricos referências na área.

As hipóteses aqui apresentadas, referentes à fragilidade dos processos de construção e de reconhecimento da identidade e à ligação entre esses processos e a escolarização dos estudantes, partem da problematização dos dados encontrados pela pesquisa à luz do arcabouço teórico pertinente. Em suma, evidencia-se a partir do estudo aqui apresentado a necessidade de buscar intervenções para o problema observado, possíveis, por exemplo, a partir de práticas antirracistas, que problematizem os conhecimentos e dinâmicas presentes no ambiente escolar e possibilitem aos estudantes o conhecimento de sua ancestralidade (história e cultura) em uma perspectiva de valorização, que fomente o autorreconhecimento étnico-racial.

Referências

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2019.

BORGES, Stefani Edvirgem da Silva. A des-construção dos papéis de representação social: o não-lugar que insurge dos bancos escolares. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n. 6, p. 312-322. [s. l.], 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2518>. Acesso em: 26 jun. 2024.

BRASIL. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, de 10 de janeiro de 2003. Brasília, DF: 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 26 jun. 2024.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

GERHARDT, Tatiana Engels; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs). **Métodos de Pesquisa**. 1a Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAE**, v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

Desigualdades e diversidade na educação. **Educ@ Soc@**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 687-693, jul.-set. 2012.

O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia Aurora**, v. 33, n. 59, p. 123-145, maio/ago. 2021. ISSN 0104-4443 / 1980-5954.

HOOKS, bell. **Olhares negros: raça e representação**. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In. MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MUNANGA, Kabengele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. **Estudos Avançados** [online], v. 18, n. 50, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142004000100005>. Acesso em: 10 jul. 2024.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processos de um racismo mascarado**. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

PESSANHA, Eliseu Amaro de Melo. Do epistemicídio às estratégias de matar o conhecimento negro africano e afrodiasporico. **Problemata: Revista Internacional de Filosofia**, v. 10. n. 2, (2019) - Filosofia Africana: Pertencimento, Resistência e Educação – Edição Especial / Políticas de Resistência: Epistemicídio e Genocídio., p. 167-194. ISSN 2236-8612. [S.L.]: 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/problemata/article/view/49136>. Acesso em: 27 jun. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além da linha abissal: das linhas

globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.) *Epistemologias do Sul*. Porto: Edições Afrontamento, 2007. p. 23-71.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. 2. ed., 9a Reimp., 156p. - Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

O PERFIL DO ESTUDANTE EVADIDO EM UM INSTITUTO FEDERAL DE ENSINO DA BAHIA

Djair Araújo Santos

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

Rosineide Pereira Mubarack Garcia

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Introdução

A educação é um direito humano universal que deve possibilitar ao ser humano a expansão da sua personalidade e o fortalecimento dos seus direitos e liberdade fundamentais. No Brasil, ela é assegurada a todos os cidadãos e cidadãs brasileiros, sendo dever da família e do Estado o seu provimento em harmonia plena com o preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o mundo do trabalho, sem se distanciar do desenvolvimento pessoal (Organização das Nações Unidas, 1948; Brasil, 1988).

Ao tratarmos especificamente da educação superior, ela tem um papel primordial para o desenvolvimento (científico, social, cultural e econômico) nacional, pois um dos seus objetivos é formar diplomados para atender às demandas profissionais de diversas áreas de conhecimento da sociedade brasileira (Brasil, 1996). Por conta dessa e outras razões, este nível de ensino vem crescendo no Brasil, sobretudo, a partir do final da década de 1990, impulsionado principalmente pelo setor privado, e a partir dos anos 2000, por meio do aumento de IES públicas. Isso fez com que o País alcançasse o número de 2.595 unidades de ensino em 2022 e o número de matrículas (em cursos de graduação e sequenciais de formação específica) aumentasse em 33,8%, entre 2012 e 2022, apesar do ingresso nesse nível de ensino ainda ser algo facultativo (Brasil, 2022).

Políticas Públicas como o Programa Universidade para Todos (Prouni), Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, foram essenciais para expansão e ampliação do acesso ao ensino superior. Porém, esse aumento de vagas e IES também veio acompanhado do crescimento da

evasão de estudantes, revelando que se manter na universidade, atualmente, pode ser mais difícil do que ingressar nela (Oliveira, Guimarães e Santana, 2019; Coulon, 2008).

Convém lembrar que o acesso à educação deve ser feito em condições de igualdade entre os estudantes, bem como devem ser garantidos os meios e condições para que eles permaneçam no seu percurso acadêmico e sigam até a finalização dos seus estudos. Apesar dessa obrigatoriedade, é possível observar que mais de 58% dos estudantes que ingressaram na graduação em 2013 acabaram saindo do curso sem o concluir até 2022, refletindo um número considerável de evadidos (em números absolutos, mais de um milhão e meio de estudantes) (Brasil, 1996, 2024). Tal fato resulta em consequências (sociais, orçamentárias, acadêmicas, etc.) que, na maioria das vezes, são negativas e ultrapassam a dimensão individual de cada estudante.

Por se tratar de um fenômeno complexo que envolve uma série de fatores, a evasão vem sendo estudada ao longo do tempo, o que demonstra a relevância dessa temática. Castro e Teixeira (2014) afirmam que, no âmbito internacional, ela vem sendo investigada há décadas. No Brasil podemos evidenciar como um importante marco dentro desse campo investigativo, a criação da Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras em 1995, apesar da existência de alguns estudos anteriores.

Enquanto problema público, o qual Secchi (2023, p. 56) define como a “[...] diferença entre o que é e aquilo que se gostaria que fosse a realidade pública”, a evasão de estudantes é algo a ser combatido. Por isso, é possível encontrar no escopo de algumas políticas educacionais brasileiras a redução da evasão como um dos seus objetivos primordiais. Na Política Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), por exemplo, diminuir as taxas de evasão da educação pública federal e garantir as condições de permanência dos estudantes, são um dos seus propósitos (Brasil, 2024). Portanto, isso ratifica a importância desta temática tanto do ponto de vista acadêmico/científico, quanto do administrativo.

É importante destacar que a evasão é um problema próprio do ambiente educacional e que atinge sem distinção os diferentes níveis e modalidades de ensino, independentemente da categoria administrativa da instituição (privada ou pública). Porém, ao se tratar de instituições públicas, um alto índice de evasão pode inferir uso ineficiente dos recursos, além de passar uma imagem negativa da IES frente à sociedade (Almeida

Neto *et al.*, 2018). Este texto traz à luz os resultados preliminares de uma pesquisa que está sendo desenvolvida em uma IES pública - O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) - *Campus* Santo Antônio de Jesus.

O IFBA Santo Antônio de Jesus iniciou suas atividades em 2016, e a oferta de cursos superiores de tecnologia (Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Produção Multimídia e Redes de Computadores) em 2018. Essa unidade de ensino integra a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), que atualmente é composta pelos Institutos Federais; Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet-RJ) e de Minas Gerais (Cefet-MG); Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e o Colégio Pedro II. Todas essas instituições foram criadas por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e estão aptas para atuar da educação básica à superior.

Em 2023, o IFBA Santo Antônio de Jesus realizou 548 matrículas em seus cursos superiores de tecnologia, os quais apresentaram uma taxa de evasão de 19,34%, no mesmo ano (Plataforma Nilo Peçanha, 2024). Ainda em 2023, a Comissão Própria de Avaliação (CPA) do *Campus* alertou sobre a necessidade da instituição “[...] realizar maiores estudos para entender os fatores que influenciam os discentes a desistirem dos cursos” (CPA/IFBA SAJ, 2023, p.19).

Portanto, a pesquisa que subsidia este texto é motivada pela crença na educação como elemento transformador de realidades, que, nesse caso, pode ser negativamente influenciada pela saída precoce do estudante antes da conclusão do seu curso. Além disso, espera-se que os seus resultados possam colaborar para a elaboração de ações preventivas e atenuadoras do problema, trazendo como consequência o fortalecimento da IES e de toda RFEPCT.

A pesquisa tem ocorrido a partir do seguinte questionamento norteador: como o fenômeno da evasão se manifestou nos cursos de graduação tecnológica do IFBA Santo Antônio de Jesus entre 2018 e 2023?. Dessa forma, o objetivo central tem sido analisar quais fatores foram influentes para a evasão dos estudantes dos cursos superiores de tecnologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) - *Campus* Santo Antônio de Jesus, assim como propor ações para o enfrentamento dessa situação. Para alcançar esse fim, como um dos seus objetivos específicos, a pesquisa prevê a descrição do perfil do estudante

evadido.

O delineamento metodológico da pesquisa inclui revisão bibliográfica, análise documental e levantamento. Quanto às suas características gerais, ela tem natureza aplicada, abordagem mista (quantitativa) e objetivo descritivo-explicativo. Neste texto apresentaremos, além desta introdução, o referencial teórico utilizado, os aspectos metodológicos envolvidos na pesquisa, os resultados seus preliminares e discussão (que nesse caso, enfatizam características do perfil do estudante que evadiu dos cursos estudados) e por último, as considerações finais sobre este trabalho.

Referencial teórico

O referencial teórico utilizado no estudo constitui-se primordialmente de obras que retratam o problema da evasão dentro do contexto da educação superior brasileira, sobretudo na graduação, como forma de se obter um recorte mais preciso em relação à produção consultada. Essas obras fundamentaram a problemática em torno do objeto do estudo, e mais especificamente colaborou para a discussão sobre as concepções sobre o termo “evasão”, expuseram as principais causas e consequências relacionadas ao problema, bem como nos levaram a explorar as medidas propostas para sua mitigação.

Inicialmente, buscou-se obras que auxiliassem na construção do entendimento adotado para pesquisa, no que diz respeito ao termo “evasão”, visto que na literatura não há consenso absoluto sobre tal. Nesse caso, foram consultados Bueno (1993), Ristoff (1995), Andifes *et al.* (1996), Baggi e Lopes (2011), Vitelli e Fritsch (2016), Santos (2017), (Inep, 2017), (Moraes *et al.*, 2020), Coimbra, Silva e Costa (2021), entre outros. Essa consulta fez com que fosse considerado estudante evadido para a pesquisa, aquele que não tivessem vínculo ativo com o curso no período analisado (julho de 2018 a dezembro de 2023), devido a abandono (onde o estudante não renovou a matrícula para o semestre seguinte), cancelamento de matrícula (quando existiu o pedido formal de desligamento do curso), transferência (interna ou externa) e desligamento (quando deriva de regramento institucional).

Como forma de observarmos os números gerais sobre a evasão de estudantes de graduação da educação superior brasileira, mostrando também um pouco da expansão desse nível de ensino, utilizamos-nos de documentos oriundos do Censo da Educação Superior (Censup). Eles

ilustram, por exemplo, que o número de matrículas na graduação cresceu a uma média de aproximadamente 3% ao ano entre 2012 e 2022 (Inep, 2023) e a Taxa de Desistência Acumulada (TDA) (percentual de estudantes que desistiram do curso, por meio de transferência ou quebra de vínculo - evasão, abandono ou desligamento -, em determinado período, em relação ao número de ingressantes do mesmo curso, diminuindo desse número, estudantes que tenham falecido), entre 2013 e 2022, foi 58%.

Quanto aos fatores mais associados ao fenômeno da evasão, o referencial teórico mostrou a face multifatorial do problema, principalmente por meio dos trabalhos de Andifes *et al.* (1996), Cunha e Morosini (2012) e Teixeira, Mentges e Kampff (2019). As causas para saída dos estudantes podem, isoladamente ou em conjunto, influenciar a sua evasão. Elas vão desde questões individuais do estudante, até aquelas que fogem do alcance da IES. Dessa forma, ao estudar o fenômeno é salutar categorizar essas causas para melhor compreendê-las.

Os trabalhos de Silva Filho *et al.* (2007), Baggi e Lopes (2011), Cunha e Morosini (2013), Tontini e Walter (2014), Garcia e Santiago (2015), Gonçalves, Silva e Cortes (2018) e Prestes e Fialho (2018), ajudaram no entendimento que os efeitos ocasionados pela evasão vão além daqueles comumente relacionados ao próprio estudante ou a instituição. Eles atingem toda sociedade e ao modo/ritmo que ela se desenvolve (ou pretende se desenvolver), uma vez que o não atendimento às demandas profissionais, acadêmicas e/ou científicas decorrentes da evasão, pode interferir diretamente nesse processo. Apesar das sérias consequências, a valoração do desfecho proveniente da evasão, vai depender também de quem o observa. Nem toda evasão resulta em uma consequência negativa para o estudante, pois sua saída pode ser ocasionada por um movimento natural em busca de melhores condições de estudos ou realização pessoal.

Os estudos de Manhães *et al.* (2012), Paz e Cazella (2017), Gonçalves, Silva e Cortes (2018), Peretta, Oliveira e Lima (2019) e Noetzold e Pertile (2021), além de muitos outros, nos ajudaram a entender que as ações para o enfrentamento da evasão são as mais variadas. Os autores propõem desde ações preditivas, às quais buscam se antecipar ao problema baseando-se em atributos históricos daqueles estudantes que já evadiram, até aquelas que sugerem intervenções psicológicas. As ações de enfrentamento à evasão têm mais chances de obter resultados, quando estão fundamentadas na averiguação preliminar do problema no contexto em que está se manifestando, sendo que a identificação do perfil do estudante mais vulnerável ao problema é um passo importante nessa direção.

Aspectos metodológicos

A metodologia prevista para o desenvolvimento da pesquisa incluiu resumidamente duas etapas preliminares: revisão bibliográfica/análise documental e levantamento. A revisão bibliográfica e a análise documental foram as etapas iniciais da pesquisa, onde buscou-se reunir elementos que nos dessem lastro teórico para conseguirmos trazer ao trabalho alguns pontos importantes, como: as concepções existentes sobre o termo “evasão”, e partir disso construir um entendimento para o que ele significaria dentro da pesquisa; expor indicadores de evasão de estudantes de graduação brasileira; explorar os fatores e efeitos associados ao fenômeno, bem como conhecer as estratégias propostas pelo autores que estudam essa temática.

A estruturação do trabalho para a fase seguinte de levantamento (que está sendo desenvolvida por meio da aplicação de questionário aos estudantes evadidos dos cursos investigados, buscando saber quais foram os fatores mais influentes na sua evasão) foi baseada nas etapas anteriores.

Através da extração de dados da Plataforma Nilo Peçanha (PNP) - ambiente de coleta, validação e disseminação de informações sobre a RFEPCT -, foi possível reunir dados sobre as características dos estudantes evadidos. Com o auxílio da estatística descritiva foi possível iniciar a identificação do perfil do estudante evadido, o qual, para este trabalho, é caracterizado pelas seguintes variáveis: cor/raça, sexo, renda familiar *per capita* e idade.

Após os dados (perfil do estudante evadido e os fatores mais relevantes para sua evasão) serem reunidos, sistematizados e analisados, eles serão apresentados para um grupo focal (formado por servidores da Comissão de Permanência e Êxito da IES), como forma de absorver contribuições para elaborar uma proposta de ação para enfrentar a evasão nos cursos superiores de tecnologia da instituição.

Resultados e discussões

Para apresentarmos os resultados parciais neste texto, utilizamos dados coletados na PNP referentes ao ano de 2023, pois foram eles que passaram por tratamento de estatística descritiva até o momento. Acrescenta-se aqui, que o indicador considerado para observarmos o fenômeno é a “Taxa de Evasão Anual -

Ev [%]”, pois é o oficial da RFEPCT e “[...] mede o percentual de matrículas que perderam o vínculo com a instituição no ano de referência sem a conclusão do curso em relação ao total de matrículas” (Moraes *et al.*, 2020, p. 27).

A tabela a seguir apresenta a taxa de evasão registrada nos cursos superiores de tecnologia do IFBA Santo Antônio de Jesus, no que se refere à cor/raça declarada pelo estudante no momento da sua matrícula.

Tabela 1 - Taxa de evasão por cor/raça.

Cor/Raça	Número de Matrículas	Número de Evadidos	Ev [%]
Amarela	1	0	0,00%
Branca	113	22	19,47%
Indígena	3	1	33,33%
Parda	238	49	20,59%
Preta	185	31	16,76%
Não Declarada	8	3	37,50%
Total	548	106	19,34%^(*)

Nota: **(*)**Refere-se à taxa de evasão total considerando o número de matrículas e evadidos.

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Ao observarmos a taxa de evasão, constatamos que ela foi maior entre os estudantes que optaram por não declarar sua cor/raça no momento de ingressar na IES, e logo em seguida, entre aqueles que se autodeclararam indígenas. Enquanto isso, a taxa de evasão foi menor entre os estudantes pretos (16,76%), contrastando com o encontrado em Souza e Freitas (2021).

A tabela 2 apresenta a taxa de evasão considerando o sexo do estudante. Pelo que pode-se ver, o indicador mostrou-se levemente maior entre os estudantes do sexo masculino.

Tabela 2 - Taxa de evasão por sexo.

Sexo	Número de Matrículas	Número de Evadidos	Ev [%]
Feminino	153	29	18,95%
Masculino	394	77	19,54%
Não declarado	1	0	0,00%
Total	548	106	19,34%^(*)

Nota: **(*)**Refere-se à taxa de evasão total considerando o número de matrículas e evadidos.

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Um outro aspecto importe que se pode observar é que o número de matrícula de estudantes do sexo feminino é bem menor do que aquele registrado pelos homens, situação bastante comum em áreas tipicamente vistas como masculinhas, como são as ciências exatas, engenharia e computação - cursos predominantes nos Institutos Federais (Melo, 2008 *apud* Souza e Freitas, 2021). Quanto à renda familiar *per capita* do estudante evadido, ela pode ser observada na Tabela 3.

Tabela 3 - Taxa de evasão por renda familiar *per capita* (RFP).

Renda Familiar Per Capita	Número de Matrículas	Número de Evadidos	Ev [%]
0<RFP<=0,5	241	48	19,92%
0,5<RFP<=1	180	33	18,33%
1<RFP<=1,5	70	12	17,14%
1,5<RFP<=2,5	33	6	18,18%
2,5<RFP<=3,5	6	1	16,67%
RFP>3,5	6	3	50,00%
Não declarada	12	3	25,00%
Total	548	106	19,34%^(*)

Nota: **(*)**Refere-se à taxa de evasão total considerando o número de matrículas e evadidos.

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Os dados demonstram que a taxa de evasão foi maior entre os estudantes que declararam terem renda familiar *per capita* maior do que 3,5

salários mínimos (aproximadamente R\$ 4.557,00 por pessoa, em valores de 2023). Apesar disso, ao desconsideramos, para fins de análise, aqueles estudantes evadidos com renda “Não declarada” (25%), observa-se que as taxas de evasão foram bastante próximas entre os de renda menores, porém, acentuando-se levemente entre o público com renda *per capita* entre 0 e 0,5 salários mínimos (que equivalia a aproximadamente R\$ 651,00, em 2023).

É válido ressaltar que a expansão do ensino superior vivenciada nos últimos anos tem oportunizado que um público cada vez mais diversificado ingresse nas instituições, incluindo-se nele, pessoas que apresentam vulnerabilidade socioeconômica, algo que pode refletir diretamente na sua permanência até a conclusão do curso.

Ao analisar a taxa de evasão, levando-se em consideração a idade dos estudantes evadidos, nota-se que ela foi maior entre aqueles com maior idade, conforme demonstra a Tabela 4.

Tabela 4 - Taxa de evasão por faixa etária (em anos).

Faixa Etária (em anos)	Faixa Etária	Número de Matrículas	Ev [%]
15 a 19	24	1	4,17%
20 a 24	294	39	13,27%
25 a 29	131	37	28,24%
30 a 34	40	6	15,00%
35 a 39	26	10	38,46%
40 a 44	14	5	35,71%
45 a 49	10	5	50,00%
50 a 54	4	1	25,00%
55 a 59	4	2	50,00%
(Em branco)	1	0	0,00%
Total geral	548	106	19,34% ^(*)

Nota: **(*)**Refere-se à taxa de evasão total considerando o número de matrículas e evadidos.

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Esses resultados iniciais são o início da descrição do perfil do

estudante evadido - um dos objetivos específicos do trabalho -, informação essa, que irá colaborar para a análise do fenômeno no *locus* de estudo.

Considerações finais

A evasão é um problema típico do contexto educacional que traz consequências, tanto para o estudante quanto para toda a sociedade, interferindo diretamente no atendimento às demandas sociais, no que diz respeito ao mundo do trabalho e acadêmico/científico. Por se tratar de um fenômeno multifacetado, o seu estudo requer certo aprofundamento, sendo que identificar o perfil do estudante que é mais vulnerável à saída do curso pode ser um aspecto muito importante a ser considerado para o seu enfrentamento.

Por fim, cabe destacar que, as fases seguintes da pesquisa serão fundamentais para reunir dados relevantes para proposição de ações voltadas para prevenção e combate à evasão nos cursos superiores de tecnologia do IFBA Santo Antônio de Jesus, cooperando para o seu fortalecimento, enquanto instituição comprometida com a oferta de educação pública de qualidade, a qual, indiscutivelmente, é elemento essencial para transformação de vidas.

Referências

ALMEIDA NETO, Antonio Clodoaldo *et al.* Uma proposta de análise da evasão no ensino superior do IFBA. **Ensino em Foco**, v. 1, n. 1, 2018. Disponível em: <https://publicacoes.ifba.edu.br/index.php/ensinoemfoco/article/view/137>. Acesso em: 12 abr. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo técnico do Censo da Educação Superior**

2022. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 12 abr. de 2023.

BRASIL. **Lei nº 14914, de 3 de julho de 2024**. Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Brasília, DF. 2024. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14914.htm. Acesso em: 07 ago. de 2023.

CASTRO, Alexandre Kurtz dos Santos Sisson de; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. Evasão universitária: modelos teóricos internacionais e o panorama das pesquisas no Brasil. **Psicologia Argumento**, [S. l.], v. 32, 2017. DOI: 10.7213/psicol.argum.32.s02.AO01. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/psicologiaargumento/article/view/19693>. Acesso em: 12 abr. 2024.

COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO (CPA). Instituto Federal da Bahia - *Campus* Santo Antônio de Jesus. **Relatório da autoavaliação institucional 2023 (Ciclo avaliativo 2022)**. Santo Antônio de Jesus, BA. 2023. Disponível em: https://portal.ifba.edu.br/santoantonio/publicacoes/arquivos_cpa-local/relatorio-da-autoavaliacao-institucional-2023-ciclo-avaliativo-2022.pdf. Acesso em: 25 de abr. 2024.

COULON, Alain. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Tradução: Georgina Gonçalves dos Santos; Sônia Maria Rocha Sampaio. Salvador: Edufba, p. 268, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Censo da Educação Superior 2022**: divulgação dos resultados. Brasília, DF. 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em: 12 abr. 2024.

MORAES, Gustavo Henrique *et al.* **Plataforma Nilo Peçanha**: guia de referência metodológica. Brasília, DF: Editora Evobiz, 2020. Livro Eletrônico (131 p.). Disponível em: <https://dadosabertos.mec.gov.br/images/pdf/grm-2020-isbn-revisado.pdf>. Acesso em 14 maio 2023.

OLIVEIRA, Bruna de; GUIMARÃES, Lucas José; SANTANA, Thainá

Nunes Pires. O caminho para a redução da evasão de estudantes nas instituições de ensino superior. **Humanidades & Inovação**, v. 6, n. 18, p. 155-164, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1864>. Acesso em: 10 abr. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese?LangID=por>. Acesso em: 10 abr. 2024.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA (PNP). Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>. Acesso em: 20 abr. de 2023.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: Conceitos, Casos Práticos, Questões de Concursos** – 3a edição. São Paulo, SP: Cengage Learning, p. 272. 2023.

SOUZA, Elisângela de; FREITAS, Lourdes Francisca. Um estudo sobre a evasão nos cursos de graduação dos Institutos Federais. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 20, p. e10757, 2021. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/10757>. Acesso em: 20 abr. de 2023.

REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO DE BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS NO CONTEXTO DAS CRECHES

Suzete Patrocinio de Souza

Universidade do Estado da Bahia

Patrícia Júlia Souza Coelho

Universidade do Estado da Bahia

Introdução

As reflexões acerca da educação de bebês e crianças bem pequenas engloba todo o contexto histórico dos movimentos sociais, as discussões empreendidas pelos teóricos que estudam a referida temática e os professores da primeira infância, considerando, no bojo desse processo, os tempos pretéritos, assim como, as discussões atuais no campo da Educação Infantil.

No que diz respeito à Educação Infantil no Brasil, o destaque vai para o contexto sociocultural das creches e as lutas em prol da garantia e reconhecimento dessas instituições enquanto direito social das crianças de 0 a 3 anos, rompendo o paradigma assistencialista às classes menos favorecidas, a partir da Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, marcos histórico-políticos importantes.

No entanto, é relevante ressaltar que esse reconhecimento foi resultado de diversos movimentos sociais, diante da necessidade de se conferir as crianças, desde os seus primeiros anos de vida, espaços infantis adequados, pois até então eram ignoradas pelo Estado. Portanto, não podemos conceber a creche como uma instituição destinada apenas aos cuidados da criança, que desconsidere o caráter pedagógico das ações e interações desenvolvidas nesse espaço. Os autores/as, Kuhlmann Júnior (2007); (2015); Castelli (2019); Silva (2019); Chaves (2020); Simões (2022); André (2023), em suas discussões, refletem sobre a educação nesse contexto, tendo em vista a articulação entre o cuidar e o educar.

Nessa perspectiva, as instituições de Educação Infantil, além de atender os bebês e as crianças bem pequenas, precisam concebê-los/as como

sujeitos sociais, que se desenvolvem a partir das interações estabelecidas com os seus pares. Pensando nesse e em tantos outros aspectos, surgiu o seguinte questionamento: De que modo se deu o percurso histórico e o processo de reconhecimento da creche, enquanto direito social das crianças, e de que forma se articula às práticas pedagógicas destinadas aos bebês e as crianças bem pequenas? Diante disso, este artigo tem como objetivo principal contextualizar o percurso histórico da creche no Brasil de forma articulada às práticas pedagógicas destinadas aos bebês e às crianças bem pequenas.

Nesse sentido, é importante referendar que a metodologia desse estudo é de natureza qualitativa e de caráter bibliográfico, do tipo Estado do Conhecimento, por meio dos levantamentos de estudos realizados na área. Em tempo, é oportuno destacar os teóricos que sustentaram as discussões apresentadas incluindo Bandioli; Mantovani (1998); Barbosa (2006); Oliveira (2005); Kuhlmann (2007); (2015); Sommerhalder e Alves (2011); entre outros, que, por meio de seus escritos, validam e apresentam contribuições sobre a temática que permeia a educação infantil no contexto da creche.

Salientamos que o artigo está estruturado em cinco seções. A primeira seção consta a introdução com as considerações iniciais; a segunda trata do referencial teórico; a terceira apresenta os aspectos metodológicos; a quarta seção apresenta os resultados e as discussões sobre os dados encontrados. E, por fim, as considerações finais, em que foram apresentadas as análises conclusivas.

Referencial teórico

Para discutirmos a educação de bebês e crianças bem pequenas faz-se necessário trazer uma breve discussão sobre o contexto sócio-histórico da creche no Brasil, pois sua formalização, enquanto direito social das crianças de zero a três anos em nosso país, se deu a partir da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a Educação Infantil como um direito das crianças e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, que detalhou a obrigatoriedade e a organização dos serviços de Educação Infantil, incluindo as creches.

Assim, percebemos que esses avanços são recentes no que concerne à proteção e à promoção dos direitos das crianças, reconhecendo a importância da educação e do cuidado desde os primeiros anos de vida,

pois de acordo com Sommerhalder; Alves (2011, p. 44) “as discussões teóricas e práticas em torno da educação da criança que se difundiram na Europa nos séculos XIX e XX, não tardaram em se expandir a vários países, inclusive o Brasil”. É pertinente destacar que o termo creche é uma palavra de origem francesa que significa “manjedoura”; berço, abrigo de crianças.

Em seus apontamentos Oliveira (2005) explicita o contexto histórico das creches no Brasil, reportando-se ao período colonial:

[...] Até meados do século XIX, o atendimento de crianças pequenas longe da mãe em instituições como creches ou parques infantis praticamente não existia no Brasil. No meio rural, onde se residia a maior parte da população do país na época, famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das inúmeras crianças órfãs ou abandonadas, geralmente fruto da exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco. Já na zona urbana, bebês abandonados pelas mães, por vezes filhos ilegítimos de moças pertencentes a famílias com prestígio social, eram recolhidos nas “rodas de expostos” existentes em algumas cidades desde o início do século XVIII (Oliveira, 2005, p. 91).

Diante do exposto pela autora, no período colonial, não havia instituições formalizadas para o cuidado e a educação de bebês e crianças bem pequenas, o cuidado das crianças era de responsabilidade familiar e comunitária.

Assim, o final do século XIX e início do século XX, o atendimento aos bebês e crianças bem pequenas foi caracterizado por um atendimento assistencialista, considerando que o surgimento das creches no Brasil, na época, estava ligado ao atendimento das crianças de baixa renda, filhos da classe operária, que precisavam ser cuidadas, guardadas para que as mães pudessem trabalhar.

Nesse contexto, portanto, havia apenas a preocupação em prover a assistência às crianças, não estabelecendo relações com caráter educativo. Nessa perspectiva, de acordo com Kuhlmann Júnior (2007); (2015), as instituições de Educação Infantil, surgiram com o objetivo de atender as classes menos favorecidas, envolvendo relações de poder ao longo da história, assim:

A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber (Kuhlmann Júnior, 2007, p. 54).

Desse modo, percebemos que a origem das creches no Brasil está voltada para o assistencialismo, uma educação de caráter compensatória às

classes menos favorecidas. Nessa perspectiva, Barbosa (2006, p. 83) afirma que, “as primeiras creches brasileiras surgiram como um mal necessário, procurando atenuar a mortalidade infantil, divulgar campanhas de alimentação, atender as mães solteiras e realizar a educação moral das famílias”.

Sendo assim, a Educação Infantil pautava-se no paradigma das necessidades. Diante disso, as funções sociais das creches, ao longo da história estão relacionadas às condições socioeconômicas e ao papel da mulher e das famílias perante as relações de trabalho em cada contexto histórico, pois havia a necessidade de apoiar a entrada das mulheres no mercado de trabalho, em via de permitir um equilíbrio das responsabilidades profissionais e familiares.

De acordo com Bandioli; Mantovani (1998, p. 44), “as creches surgiram na transição entre as décadas de 60 e 70, conquistadas através de muitas lutas por parte da classe trabalhadora que buscava veementemente reformas sociais”. Assim, na perspectiva social, as creches ganharam importância e foram reclamadas pelos movimentos sociais organizados. Em tempo, é oportuno ressaltar que as creches são resultado de muitas lutas, principalmente das classes operárias e dos movimentos sociais organizados em prol da infância e das famílias que necessitavam desses serviços.

Nesse contexto, destacamos os múltiplos papéis das mulheres, mães, trabalhadoras, como nos afirma Kuhlmann Júnior (2015, p.77), “[...] a infância, a maternidade e o trabalho feminino também são aspectos presentes na história das instituições de educação infantil”. O autor destaca a complexa relação entre infância, maternidade, trabalho feminino e o papel das instituições de Educação Infantil, colocando esses aspectos dentro de um contexto econômico, confirmando que a evolução das creches no Brasil está entrelaçada com o desenvolvimento da sociedade capitalista e a urbanização.

Para Kuhlmann Júnior (2007), a inclusão das instituições de Educação Infantil no sistema educacional, supera a segregação do lugar dos bebês e crianças pequenas, rompendo com o paradigma do assistencialismo filantrópico para, um paradigma da criança enquanto sujeito de direitos.

Portanto, a partir do reconhecimento das crianças pequenas como sujeitos de direitos, a Educação Infantil deixa de ser vista como uma mera extensão de cuidado e passa a ser reconhecida como uma etapa fundamental para o desenvolvimento educacional e social da criança desde os primeiros anos de vida.

Aspectos metodológicos

A metodologia desse estudo é de natureza qualitativa de caráter bibliográfico do tipo Estado do Conhecimento que, segundo Severino (2007), a pesquisa bibliográfica é realizada a partir do:

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes nos textos (Severino, 2007, p. 12).

Assim, a pesquisa bibliográfica se fundamenta na revisão de literatura e integração das ideias a partir dos estudos realizados por outros autores, possibilitando ao pesquisador construir conhecimentos, fundamentar novas pesquisas e interpretações acerca das produções científicas já realizadas.

Nessa perspectiva, para coletar os dados foi realizado um Estado do Conhecimento, considerando um recorte temporal de (2019-2024). Com o objetivo de conhecer como o tema tem sido discutido, segundo Morosini; Fernandes (2014, p. 155), “estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”. É importante ressaltar que esse método, propicia ao pesquisador, contato com a produções científicas publicadas.

Desse modo, foram definidos alguns descritores para os levantamentos nos Bancos de dados digitais. Tendo em vista, um estudo de caráter científico, as buscas foram realizadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações de Nível Superior (CAPES), visando identificar pesquisas com abrangência ao tema, utilizamos alguns filtros além do recorte temporal dos trabalhos realizados nos últimos cinco anos, como a presença de alguns descritores presentes nos títulos ou nas palavras-chave, sendo eles: “educação”, “bebês”, “crianças bem pequenas”, “creche”, “formação de professores” e “docência na creche”, que serão apresentados na seção seguinte.

Resultados e discussões

Com base nos descritores definidos na metodologia foram

encontrados 31 trabalhos publicados sendo 11 teses e 20 dissertações. No entanto, nesse trabalho foram analisadas apenas seis teses das edições 2019 a 2023, diante da abrangência no que tange a educação de bebês e crianças bem pequenas. Dessa forma, foram anotadas as seguintes bibliografias no quadro abaixo.

Quadro 1. Estado do Conhecimento

Ano	Tipo	Autor	Título	Universidade	Palavras-chave
2019	Tese	Carolina Machado Castelli	Os bebês, e as crianças bem pequenas e a natureza na educação infantil: achadouros contemporâneos	Universidade Federal de Pelotas	Bebês. Crianças bem pequenas. Natureza. Educação infantil.
2019	Tese	Kenia Adriana de Aquino Modesto Silva	O nascimento do pequeno leitor: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Educação Infantil. Educação literária. Mediação de leitura. Leitura com bebês e crianças pequenas. Estratégias de leitura.
2020	Tese	Edlane de Freitas Chaves	A formação em contexto de professoras dos bebês e das crianças pequenas: análise de um processo formativo na creche	Universidade Federal do Ceará (UFC)	Educação infantil; Práticas pedagógicas na creche. Formação continuada de professoras de creche. Formação em contexto.
2022	Tese	Eleonora das Neves Simões	Inventando docências para a creche no curso de pedagogia da (FURG)	Universidade Federal de Pelotas (UFPel)	Formação de professores. Curso de Pedagogia. Docência na Creche. Educação Infantil. Invenção de docências.
2023	Tese	Sheila André	Inserção Profissional: Um olhar para a formação das professoras de bebês e crianças bem pequenas, em tempos de retrocesso	Universidade de São Paulo (USP)	Bebês. Crianças bem pequenas. Natureza. Educação infantil
2023	Tese	Rosalina Rocha Araújo Moraes	Compreensão hermenêutico-filosófica da escuta na docência com bebês e crianças bem pequenas	Universidade Federal do Ceará (UFC)	Docência com bebês e crianças bem pequenas.

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras do artigo, em 2024, com base nos dados coletados nos repositórios da (CAPES) e da (BDTD).

Castelli (2019), a partir de um estudo empírico, buscou compreender

como crianças bem pequenas e bebês podem se relacionar com a natureza na educação infantil e quais os desdobramentos dessa relação para eles. Os dados foram gerados a partir de observações e registros escritos, fotográficos e audiovisuais, entrevistas e documentos em uma escola de educação infantil. Para tanto, a autora acompanhou grupos de crianças bem pequenas e bebês que, junto às suas professoras, mantinham contato frequente com a natureza. Os resultados evidenciaram que o contato de crianças bem pequenas e bebês em espaços com natureza ou por meio de materiais e brinquedos, pode provocar, a partir das ações das crianças e das proposições das professoras, relações afetivas, que aumentam a potência de agir das crianças, dentre as quais foram destacadas relações concernentes à aprendizagem.

Modesto-Silva (2019), em sua pesquisa intitulada: “O nascimento do pequeno leitor: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância”, realizada por meio de um estudo de caso etnográfico, de abordagem qualitativa, na primeira “bebeteca” de uma creche municipal de Presidente Prudente, no oeste paulista, buscou responder à questão: Como mediar práticas promotoras do desenvolvimento da atitude leitora na primeiríssima infância? Os participantes foram a pesquisadora, os bebês e as crianças de duas turmas da instituição: um Berçário e um Maternal. Os resultados destacam que as mediações do educador próprias para o aprendizado e o desenvolvimento da atitude leitora são aquelas que consideram os gestos embrionários da capacidade de ler e as estratégias de leitura em formação, respeitando-se as especificidades dos bebês e das crianças bem pequenas.

Chaves (2020), em sua pesquisa, buscou analisar a perspectiva das professoras que atuam com os bebês e as crianças bem pequenas sobre as possibilidades de um processo de formação em contexto contribuir para transformar as práticas pedagógicas que realizam no cotidiano da creche tendo como *lôcus* da pesquisa foi creche pública de um município cearense. De natureza qualitativa, a metodologia adotada neste estudo foi: “A formação em contexto (avaliação/diagnóstico da situação, planejamento, desenvolvimento e avaliação da formação, em conjunto com as professoras)”, motivada pelo objetivo da pesquisa e a aproximação da pesquisa-ação do tipo colaborativa. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados, a observação participante e entrevistas semiestruturadas (individual e coletiva). Nos resultados, Chaves (2020) ressalta que alguns desafios ainda permanecem para viabilizar uma prática pedagógica que respeite os direitos das crianças e que foram revelados: nas posturas de

algumas professoras que, naquele momento, não se abriram para as mudanças propostas; no posicionamento da diretora, que não assumiu o caráter formativo de sua função pedagógica na creche; na necessidade de investimentos financeiros para melhoria da estrutura física e na aquisição de equipamentos em quantidade suficiente para as crianças. Considerando tais desafios, ficou notória a necessidade de continuidade da formação em contexto na creche investigada.

A pesquisa de Simões (2022) estudou a formação para a docência com crianças de zero a três anos, teve como *locus* de investigação o Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande - (FURG). O objetivo foi analisar como vêm se inventando docências para a creche, considerando aspectos do currículo do Curso de Pedagogia da FURG. A metodologia de pesquisa foi de abordagem qualitativa, com característica do Estudo de Caso e da Etnografia. A coleta de dados se deu com a aplicação de questionários, entrevistas, observações participantes das reuniões e orientações do Estágio Curricular Supervisionado com um grupo de seis alunas estagiárias e três professoras do curso, rodas de conversa com as estagiárias e análise de documentos do curso. Os resultados demonstram que, em meio a contingências e constrangimentos, saberes e práticas tensionantes, as estagiárias utilizam determinadas estratégias para se inventarem como docentes. Uma invenção sempre parcial, provisória e contraditória, que se faz na relação com a instituição de Educação Infantil, com as crianças bem pequenas e os/as bebês, com a memória escolar das alunas e a tradição da Educação infantil, com a instituição formadora, uma invenção que dialoga com uma memória e com uma utopia.

André (2023) investigou como ocorre a inserção de egressas de cursos de Pedagogia que trabalham como professoras de bebês e crianças bem pequenas, na etapa de zero a três anos de idade, em creches municipais de Guarulhos e como se dá o desenvolvimento dessas profissionais nesse período. A pesquisa teórico-empírica, de abordagem qualitativa, foi desenvolvida em três escolas públicas de Guarulhos (EPG). Para coletar os dados foram utilizados: questionário, para a construção de um perfil das egressas dos cursos de Pedagogia em período de inserção profissional; para as entrevistas semiestruturadas, foram selecionadas três professoras; e registro fotográfico de cenas durante as práticas de cuidados nos momentos de interação entre as professoras, os bebês e as crianças bem pequenas. Os resultados confirmaram a necessidade de que os gestores das escolas conheçam o processo de inserção das professoras nas EPG e acompanhem o desenvolvimento dessas docentes nos seus primeiros anos de atuação.

Indicaram, ainda, que é preciso dominar os conceitos que envolvem os cuidados no dia a dia das creches, pois esse conhecimento fará diferença para o desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas, e, também, dará suporte às professoras ingressantes, para que possam realizar o trabalho em condições adequadas, ressaltou ainda, a necessidade da implantação de formações específicas para as professoras nesse período.

Moraes (2023) realizou uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfica, com duas educadoras de uma creche pública municipal de Fortaleza, Ceará, com o objetivo de compreender o fenômeno da escuta no horizonte da docência com bebês e crianças bem pequenas. Os procedimentos metodológicos utilizados pela autora para construir os dados foram: A observação participante, autoscopia e diálogo espontâneo, a interpretação dos dados foi realizada por meio da Análise Discursiva. A análise revelou que a hegemonia dos fenômenos de não-escuta no cotidiano da creche, não está restrito à docência. Está capilarizado em todo o contexto da educação infantil, constituindo um jogo de relações, entre sujeitos e instituições envolvidos na educação da criança. Assim, os resultados apontam que a não-escuta generalizada tem início em instâncias superiores de onde emanam determinações, decisões e atitude marcadas pela ausência da escuta, os achados possibilitaram considerar que fatores como a inadequação dos tempos e espaços, os preconceitos das educadoras remanescentes de uma pedagogia transmissiva, contribuem para a manutenção de uma cultura de não-escuta na educação infantil.

Diante do exposto, as pesquisas apontam que, embora a Educação Infantil seja um direito constituído por Lei e as creches sejam destinadas ao atendimento de crianças de 0 a 3 anos, é necessário reconhecer as singularidades que se constituem nas interações dos sujeitos nessa faixa etária. Tal reconhecimento tem problematizado os discursos da falta ou da carência de algo, que precisam ser superados na educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que perpassa por diversos fatores, desde a formação docente; a organização de espaços e ambientes externos e internos, abertos às suas experiências e necessidades de movimentação, às suas descobertas e aprendizagens; e apontam como imprescindíveis as interações com profissionais sensíveis e observadores, além de reconhecer as concepções de criança e infâncias que estão subjacentes às práticas educativas desenvolvidas.

Em consonância com as reflexões apresentadas por Kuhlmann Júnior (2015), sobre a presença do trabalho feminino nas instituições de Educação Infantil, é oportuno destacar que, por meio do levantamento

de dados, foi possível perceber a que as teses analisadas nesse estudo são resultados de pesquisas realizadas por mulheres com as profissionais que atuam nesta etapa da Educação Básica, demonstrando a predominância do trabalho feminino nas creches, desde seu surgimento, até o atual contexto.

Outrossim, é oportuno destacar que, nos últimos anos observamos um crescimento das investigações no campo da educação das infâncias, incluindo os bebês e as crianças bem pequenas que até pouco tempo viviam às margens das pesquisas acadêmicas, pois as pesquisas e os trabalhos se voltavam para pesquisas que envolvessem crianças de 4 a 6 anos, que fazem parte da Educação Básica obrigatória.

Considerações finais

Tendo como base as reflexões apresentadas no estudo, com destaque para o reconhecimento da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. Tal reconhecimento representa um avanço significativo, permitindo que as creches sejam vistas não apenas como instituições assistenciais ou destinadas apenas para a ação do cuidar, mas como espaços de educação e cuidados coletivos, fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças.

No decorrer do texto, ampliamos as reflexões acerca da educação de bebês e crianças bem pequenas em diferentes contextos históricos, sociais e culturais. É importante ressaltar, que as concepções de criança e infância, considerando as múltiplas infâncias, implica nas práticas educativas, assim, torna-se relevante sunscintar estudos que articule diferentes perspectivas e olhares na Educação Infantil.

Dito isso, buscar uma pedagogia voltada para as crianças, desde a tenra idade, em que as especificidades da educação para os/as bebês e crianças bem pequenas sejam consideradas; em que a experiência de viver esse tempo da vida e suas várias formas de se expressar, de ser, pensar, sentir, fazer e dizer sejam respeitadas; e, que reconheça esses sujeitos como atores sociais, que através das trocas e interações cotidiana, refletem e dão novos significados aos seus modos de ser e estar no mundo.

Referências

ANDRÉ. S. **Inserção profissional: um olhar para a formação das professoras de bebês e crianças bem pequenas, em tempos de**

retrocesso. 2023. 259 f. (Tese Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2023.

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de Educação Infantil.** 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 189-201.

CASTELLI, C. M. **Os bebês, e as crianças bem pequenas e a natureza na educação infantil: achadouros contemporâneos** 2019. 304 f. (Tese Doutorado) – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2019.

CHAVES, E. de Freitas. **A formação em contexto de professoras dos bebês e das bem pequenas: análise de um processo formativo na creche.** 2020. 270 f. (Tese Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

KUHLMANN JR. M. **Infância e Educação Infantil:** uma abordagem histórica. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KUHLMANN JR. M. **Infância e Educação Infantil:** uma abordagem histórica. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

MODESTO-SILVA, K. M D. A. **O nascimento do pequeno leitor: Mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância.** 2019. 279 f. (Tese Doutorado) Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2019.

MORAES, R. R. A. **Compreensão hermenêutico-filosófica da escuta na docência com bebês e crianças bem pequenas.** 2023. 542 f. (Tese Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.- dez. 2014.

OLIVEIRA, Z, de M. R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2005.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

SIMÕES, E. d. N. **Inventando docências para a creche no curso de pedagogia da FURG.** 151 f. 2022 (Tese Doutorado) — Faculdade de

Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2022.

SOMMERHALDER, A; ALVES. F. A. **Jogo e a Educação da Infância: muito prazer em aprender**. 1. ed. Curitiba, PR, 2011.

TRABALHO DOMÉSTICO REMUNERADO E ESCOLARIZAÇÃO NO BRASIL

Geovanna Ferreira dos Santos Lacerda

Universidade do Estado da Bahia

Helder Freitas do Bomfim

Universidade do Estado da Bahia

Introdução

Tendo por temática “Trabalho Doméstico Remunerado e Escolarização no Brasil”, a pesquisa na qual fundamentou-se o presente artigo, busca analisar a conexão entre transformações históricas, marcos legais e a produção científica sobre o tema, utilizando o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2013-2023). Inicialmente motivada por uma justificativa pessoal, a pesquisa é fundamentada na busca por uma intervenção social e estrutural, derivada de um projeto anterior focado no protagonismo de empregadas domésticas nas narrativas educacionais. Percebe-se que, os resultados aqui apresentados são uma síntese dialética, da proposição inicial, da realização possível e por fim a sistematização.

A história do Brasil pode ser compreendida através da história do trabalho doméstico. Desde a colonização ao grande “apogeu” atual do neoliberalismo, as empregadas domésticas, outrora mucamas escravizadas, constituíram o imaginário social e materialmente foram as bases para a formação da sociedade brasileira. De acordo com a Agência Brasil (2022), mulheres negras formavam 65% das trabalhadoras domésticas do país. Observando os dados, compreende-se o que Piedade (2019) afirma quando argumenta, que a faxina tem cor no Brasil. Por sua potencialidade, a escolarização torna-se um dos caminhos a ser percorrido para a superação de determinados entraves sociais e para a conscientização de tópico como o Trabalho doméstico decente. A Emenda Constitucional nº 72 (PEC das Domésticas) garantiu direitos básicos a esses(as) trabalhadores(as), mas sua eficácia, especialmente em relação à escolarização, permanece em questionamento. Essa escrita deriva-se de uma batalha que está dentro da luta de classes, mas que ganha características específicas por meio da interseccionalidade. A pesquisa adota uma abordagem interseccional, sobretudo para compreender as condições educacionais dessas mulheres,

predominantemente negras, pobres e periféricas, destacando as contradições de classe e o papel subalterno que desempenham na sociedade.

A investigação confronta historicidade, legislação e produção científica, traçando um paralelo analítico sobre a escolarização das trabalhadoras domésticas e como essa produção acadêmica reflete os direitos conquistados. O estudo utiliza o método histórico-dialético, com análise documental de cartilhas acerca da temática “Trabalho Doméstico”, e produções científicas, enfocando a escolarização como potencial de intervenção e colaborando na luta contra as opressões vivenciadas por essas mulheres. Tem como base teórica, Saviani (2007), Engels (1876) e Freire (1983) entre outros.

A relevância pessoal e acadêmica da pesquisa reside na conexão com a história familiar da autora e a legitimidade científica dada ao tema, contribuindo para a superação de problemáticas sociais e a melhoria das condições de vida das trabalhadoras domésticas. O estudo espera explanar os resultados da monografia, compreendendo o papel centralizador da intervenção social educativa na realidade do trabalho doméstico remunerado no Brasil.

Referencial teórico

Para operacionalizar os objetivos da pesquisa, a seção apresenta os principais resultados de revisão bibliográfica acerca da temática trabalhada. Do ponto de vista teórico, o texto aproxima o leitor das reflexões sobre educação e trabalho, com ênfase na definição conceitual como uma categoria útil vigente no campo da Pedagogia. Assim como apresenta o perfil do trabalho doméstico enquanto categoria histórica, salientando os aparatos normativos e legais do campo. Por fim, a seção direciona problematizações acerca da escolarização enquanto potencialidade para melhorias das condições de trabalho, acesso a direitos e emancipação social das trabalhadoras domésticas.

Educação e trabalho

Saviani (2006) argumenta que trabalho e educação são categorias exclusivamente humanas, ligadas à racionalidade e intencionalidade que definem a atividade humana. Engels (2004) reforça que o desenvolvimento das habilidades manuais foi crucial para a evolução humana, diferenciando

os humanos dos animais e fomentando a comunicação. Marx (1844) complementa ao discutir o trabalho alienado no capitalismo, onde os trabalhadores se tornam mercadorias. Saviani (2007) e Andrade (2012) destacam a interdependência entre trabalho e educação na formação humana, enquanto Frigotto (2015) observa que a inversão da relação entre trabalho e educação reflete a subordinação ao capital, criando uma educação voltada para o mercado. O neoliberalismo, segundo Gentili (1995) e Frigotto (2006), transforma a educação em ferramenta para o capital, promovendo reformas que visam privatizar o sistema educacional, prejudicando sua função emancipatória. Brandão (1981) e Freire (1992) defendem que a educação tem um caráter dual: reprodução social e emancipação. Freire (1983) critica as reformas educacionais que priorizam controle e militarização, destacando a necessidade de uma educação transformadora para promover a emancipação e enfrentar as desigualdades de classe. A interdependência entre trabalho e educação é central para entender a evolução social e superar os desafios impostos pelo neoliberalismo e a educação voltada ao mercado.

Trabalho doméstico

O trabalho doméstico no Brasil tem raízes na era colonial, quando mulheres negras escravizadas mantinham lares e tradições, como aponta Luna (2017). Após a abolição, muitas continuaram subordinadas nas residências da elite, perpetuando essa condição. Hoje, mulheres negras, com baixa escolaridade e salários precários, ainda predominam no setor (Ministério do Trabalho e Emprego, 2024). A pandemia agravou a informalidade, com poucas trabalhadoras possuindo carteira assinada e a maioria recebendo até um salário mínimo (Agência Brasil, 2024). Esse cenário reflete uma exploração histórica e persistente, com Sanches (2009) destacando a predominância de mulheres negras.

Escolarização

A escolarização reflete as desigualdades estruturais da sociedade, sendo as trabalhadoras domésticas um exemplo dessas disparidades. A educação formal, essencial para o desenvolvimento das elites e adaptação ao mercado de trabalho, limita a ascensão social das classes menos favorecidas, especialmente mulheres negras, que enfrentam barreiras históricas e estruturais. Bourdieu (2007) argumenta que a escola reforça

as divisões sociais ao validar os saberes da classe dominante e marginalizar outros conhecimentos, perpetuando a hierarquização social e dificultando a mobilidade das classes baixas.

Ferraro (2010) destaca a importância de gênero, raça e classe para entender como a escolarização molda a sociedade. Embora a educação possa promover mudanças, mulheres negras enfrentam barreiras significativas. Almeida (2018) observa que o racismo estrutural perpetua a exclusão das mulheres negras da educação, limitando suas oportunidades. Nascimento (2020) reforça que, apesar da importância da educação formal, mulheres negras encontram dificuldades para acessá-la.

Aspectos metodológicos

Esta seção reflete sobre as escolhas metodológicas e desafios enfrentados na pesquisa: a abordagem, tipo de pesquisa, método, procedimentos e modelo de análise. O estudo utiliza o materialismo histórico dialético para construir e analisar dados, com foco na análise documental de cartilhas e teses do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. A pesquisa na qual se baseou o presente artigo, está centrada na contradição do contexto neoliberal e globalizado, especificamente nas dinâmicas do trabalho doméstico remunerado e escolarização. O estudo não busca neutralidade, abordando o trabalho doméstico como uma problemática social.

A abordagem qualitativa foi escolhida, conforme Gil (2021), por permitir a interpretação e descoberta de conceitos e relações entre dados, essencial para compreender fenômenos sociais. A pesquisa qualitativa diferencia-se da quantitativa ao focar em aspectos não quantificáveis e passíveis de interpretações variadas. Mesmo com a inclusão de dados numéricos sobre trabalho remunerado e escolarização, a interpretação é qualitativa, considerando a luta de classes e a dinâmica do neoliberalismo que afeta minorias. O método materialista histórico dialético é crucial para entender as relações sociais sob o capitalismo, como indicado por Utta, Utta e González (2019).

São analisados os seguintes documentos:

a) A cartilha trabalho doméstico e as pesquisas acerca do tema “Trabalho e Escolarização de Empregadas Domésticas” da coleção “Trabalho decente” do Governo do Estado da Bahia. A cartilha, de distribuição gratuita, é organizada pela Secretaria Estadual do Trabalho,

Emprego, Renda e Transporte.

b) A cartilha “Trabalho Decente, Direito da Gente” da Secretaria Estadual do Trabalho, Emprego, Renda e Transporte.

c) Pesquisas do Banco de Dados - Catálogo de Teses e dissertações da Capes.

A pesquisa busca explorar a relação entre escolarização e trabalho doméstico, abordando como a falta de escolarização contribui para uma realidade social excludente. A perspectiva do materialismo histórico dialético visa entender as relações sociais e a oposição de classes, com base na lei da luta dos contrários de Marx (2011). O método materialista histórico dialético é valioso para a mudança social e compreensão crítica, começando pela realidade social e estendendo-se ao entendimento do leitor. Marx (1985) propõe a compreensão da totalidade, que é útil para investigar o trabalho doméstico no Brasil, analisando a Cartilha “Trabalho Doméstico” da SETRE.

A pesquisa documental é fundamental, dividida em três dimensões: conceitual (trabalho e escolarização), normativa (aparatos legais), e de perfil da produção (teses e dissertações da CAPES). A análise documental foca na compreensão de documentos, como as cartilhas e pesquisas sobre trabalho doméstico e escolarização. A Cartilha “Trabalho Doméstico” é analisada para entender políticas públicas e direitos das trabalhadoras domésticas, e como a escolarização é abordada. A análise considera a atualidade e oficialidade do documento, buscando entender a relação entre trabalho e educação.

Resultados e discussões

Trabalho doméstico remunerado e o que dizem os documentos

A Cartilha “Trabalho Doméstico” (SeTRE, 2017) destaca o perfil das empregadas domésticas no Brasil, predominantemente mulheres negras, pobres, acima de 40 anos e com baixa escolaridade, alinhando-se com a Lei Complementar nº 150/2015 e diretrizes da OIT. A cartilha também aborda o trabalho infantil doméstico, com 14 mil crianças envolvidas, uma das piores formas de trabalho infantil segundo a OIT. Alves (2014) e Silva (2016) ressaltam os desafios das empregadas domésticas para obter escolarização, como longas jornadas e falta de recursos. Andrade (2013) defende a educação como um direito universal, negado historicamente a

essas mulheres, perpetuando a desigualdade.

Já a Cartilha “Trabalho Decente: Direito da Gente” (SeTRE, 2023), também analisada no estudo, avança ao incluir a educação como ferramenta de transformação social, promovendo campanhas e parcerias com a Secretaria de Educação para aumentar a escolaridade das trabalhadoras. Essa evolução reflete um foco maior na promoção do trabalho decente e inclusão educacional. Através da cartilha, observa-se um impacto causado pela aprovação da PEC nº 72, conhecida como PEC das Domésticas, em 2013. A PEC garante benefícios como FGTS, seguro-desemprego e salário-família. Contudo, enfrentou resistência das elites, acostumadas a explorar essas trabalhadoras sem conceder direitos. Após a PEC, houve uma migração para o trabalho de diaristas, o que, segundo Monticelli (2021), reflete a precarização do trabalho doméstico. A FENATRAD (2024) destaca que a maioria das trabalhadoras domésticas ainda são mensalistas, com diferenças entre negras e não-negras.

Trabalho doméstico e escolarização no Brasil: o que dizem as publicações

A análise da produção científica sobre “Trabalho Doméstico Remunerado e Escolarização” no portal de teses e dissertações da CAPES (2013-2023) identificou 14 pesquisas gerais sobre trabalho doméstico, mas apenas quatro focadas especificamente na escolarização dessas trabalhadoras. A maioria das pesquisas adota uma abordagem qualitativa e crítica, destacando a importância da educação formal para a segurança trabalhista das empregadas domésticas. Os estudos abordam o impacto do trabalho na escolarização, a necessidade de qualificação profissional e políticas públicas, além de expor a desigualdade educacional e a ineficácia das políticas públicas para essas mulheres. O mapeamento revela a escassez de pesquisas, especialmente no Nordeste do Brasil, e aponta para a necessidade de mais estudos que promovam mudanças sociais e considerem a interseccionalidade. O texto analisa quatro pesquisas que investigam as relações entre o trabalho doméstico remunerado e a educação de trabalhadoras domésticas, evidenciando os impactos negativos desse trabalho na escolarização e na garantia de direitos.

A pesquisa de Alves(2013), intitulada “De Escrava a Cidadã: Educação, Trabalho e Emancipação das Trabalhadoras Domésticas”, foca na profissionalização das trabalhadoras domésticas participantes do Programa

Trabalho Cidadão Doméstico e na articulação interseccional entre classe, gênero e raça, destacando a importância da qualificação profissional.

Bastos (2017) em “Trabalho Doméstico, Relações de Gênero e Educação”, aponta que a ausência de alunas, maior que a dos alunos, deve-se ao fato de muitas trabalharem como domésticas e residirem no local de trabalho, além de ressaltar a inferiorização histórica de mulheres negras.

Gonzaga (2019), em “Tempo para trabalhar, sem tempo para estudar”, explora os efeitos negativos do trabalho infantil, especialmente o doméstico remunerado, sobre a escolarização dos estudantes da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA).

Já Silva (2016), em “Trabalhadoras domésticas na EJA: Um estudo a partir da perspectiva decolonial e da interculturalidade crítica”, investiga a situação de mulheres negras, adultas e idosas, que frequentam cursos de alfabetização oferecidos por uma igreja, ressaltando a ineficácia das políticas públicas e os processos de subalternização que resultam em dificuldades educacionais.

As pesquisas convergem ao destacar os impactos negativos do trabalho doméstico sobre a escolarização, sobretudo das mulheres negras, e reforçam a necessidade de políticas públicas que garantam o acesso à educação e aos direitos desse grupo marginalizado.

Considerações finais

A pesquisa da qual se deriva o presente artigo, buscou entender a relação entre trabalho doméstico remunerado e escolarização no Brasil, analisando as transformações normativas e legais e o perfil da produção científica na área de Educação no período de 2018-2023. A principal questão foi explorar como o aparato normativo e legal se relaciona com a produção científica sobre o tema. A análise revelou que a abordagem teórica e metodológica permitiu uma reflexão crítica, mas que a relação entre trabalho doméstico e educação tem sido historicamente negligenciada, especialmente para as mulheres negras, majoritárias nesse setor.

O estudo constatou que o aparato normativo, apesar das mudanças como a PEC das domésticas, não aborda de forma eficaz os direitos educacionais das empregadas domésticas, perpetuando a marginalização e a precarização das condições de trabalho. A análise do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES indicou uma escassez de pesquisas relevantes, com apenas quatro estudos identificados, todos com lacunas significativas

e uma concentração geográfica e institucional desigual. Essa falta de produção científica reflete uma ausência de atenção ao tema dentro da educação, perpetuando a invisibilidade das empregadas domésticas e suas necessidades educacionais.

Além disso, a Cartilha “Trabalho Doméstico” foi criticada por não abordar a escolarização das empregadas domésticas, evidenciando uma lacuna importante. A pesquisa sugere uma atualização da cartilha e um maior foco na educação das trabalhadoras, alinhando-se com a proposta de uma pedagogia da libertação. A baixa produção acadêmica e a ausência de uma legislação eficaz destacam a necessidade de mais estudos e ações voltadas para a inclusão escolar dessas mulheres. A reflexão final propõe questionar a utilidade da falta de conhecimento e pesquisa sobre a inserção escolar das empregadas domésticas, destacando a urgência da intervenção educativa e social do tema.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ALVES, Francisca Elenir. **Educação emancipação das trabalhadoras domésticas baianas:** para muito além da cozinha. Salvador (BA), 2014.

ALVES, Francisca Elenir. **De Escrava a Cidadã:** Educação, trabalho e emancipação das Trabalhadoras domésticas. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Orientador: Prof. Dr. Àlamo Pimentel. Salvador, 2013.

ANDRADE, Marcelo. **É a educação um direito humano?** Em busca de razões suficientes para se justificar o direito de formar-se como humano. Educação. Porto Alegre [online], 2013, vol. 36, n. 01, pp. 21-27. ISSN 1981-2582.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BASTOS, Ludimila Corrêa. **Trabalho Doméstico, Relações de Gênero e Educação:** um estudo com educandas/os da EJA. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação Universidade Federal de Minas Gerais Faculdade de Educação. Orientadora: Dra. Carmem Lúcia Eitere. Minas Gerais-MG, 2017.

BOND, Letycia. Ipea: **Trabalho doméstico é exercido por mulheres**

mais velhas. Em 2018, 80% das domésticas no Brasil tinham entre 30 e 59 anos. Agência Brasil, São Paulo, 26 dez. 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2019-12/ipea-trabalho-domestico-e-exercido-por-mulheres-mais-velhas>. Acesso em: 21 de jun. de 2024

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**. São Paulo: Edusp, 2007.

BRASIL. Ministério do Emprego e Trabalho. MTE desenvolve ações para garantir os direitos trabalhistas das trabalhadoras domésticas. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/noticias-e-conteudo/2024/Abril/tem-desenvolve-acoes-para-garantir-os-direitos-trabalhistas-das-trabalhadoras-domesticas>. Acesso em: 22 de jun. de 2024

COSTA, Joana Simões; NEVES, Ana Luiza de Holanda Barbosa, HIRATA, Guilherme Issamu. **Efeitos da ampliação dos direitos trabalhistas sobre a formalização, jornada de trabalho e renovação das empregadas domésticas**. No 2241. Texto para Discussão, 2016.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem** [1876]. In: ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. Obras escolhidas. São Paulo: Alfa-Omega, s.d., v. II.

FERRARO, Alceu Ravello. **Escolarização no Brasil: articulando as perspectivas de gênero, raça e classe social**. Educação e Pesquisa, v. 36, n. 02, p. 505-526, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 18. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. 42. ed. Rio de Janeiro: Record, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje**. In: LIMA, Júlio C.; NEVES, Lúcia M. W. Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação**. Revista Contemporânea de Educação, v. 10, n. 20, p. 228-248, 2015.

GENTILI, Pablo. **O que há de novo nas novas formas de exclusão da educação?** Neoliberalismo, trabalho e educação. Educação & Realidade,

Porto Alegre, v. 20, n.1, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2021. p. 15.

GONZAGA, Marcos. **Tempo para trabalhar, sem tempo para estudar**: contratempos de educandas e educandos adultos da EJA. 2019. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2019.

LUNA, Sophia Alencar Araripe. A “**mucama permitida**”: a origem escravocrata do emprego doméstico no Brasil. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 11 & 13TH WOMEN’S WORLDS CONGRESS, 13., 2017, Florianópolis. Anais Eletrônicos. Florianópolis: UFSC, 2017. p. 1-11.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARX, Karl. **Trabalho estranho**. 1844. p. 32-38.

MELLO, Daniel. **Famílias apontam aumento do trabalho doméstico durante a pandemia**. Desigualdade na divisão de tarefas permanece, revela pesquisa. Agência Brasil, São Paulo, 22 jul. 2020. Disponível em: [https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-07/familias-apontam-aumento-d o-trabalho-domestico-durante-pandemia](https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-07/familias-apontam-aumento-d-o-trabalho-domestico-durante-pandemia). Acesso em: 21 jun. 2024.

MONTICELLI, Thays Almeida. **Feministas e patroas: revisitando o debate sobre trabalho doméstico remunerado**. Antropolítica - Revista Contemporânea de Antropologia, 2021.

MORAIS, Roque. **Análise de conteúdo**. Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NASCIMENTO, Beatriz. “**A mulher negra no mercado de trabalho**” In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org). **Pensamento Feminista Brasileiro: formação e contexto**. São Paulo: Bazar do tempo, 2019. p. 259 - 270

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Relatório global sobre o trabalho decente. Genebra: OIT, 2006.

PIEIDADE, V. **Dororidade** (Conceitos Livro 1). Edição do Kindle. 2019.

PINTO, Elisabete Aparecida. **Etnicidade, gênero e educação: a trajetória de vida de D. Laudelina de Campos Mello (1904-1991)**. Diss. [sn], 1993

SANCHES, S. **Trabalho doméstico: desafios para o trabalho decente**. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 17, n. 3, p. 879-888, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, [S.l.], v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007. ISSN 1413-2478. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 jun. 2024.

SILVA, Sonia Maria Vieira da. **Trabalhadoras domésticas na EJA: um estudo a partir da perspectiva decolonial e da interculturalidade crítica**. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016..

SOUZA, Edinelia Maria Oliveira. **Memórias de mundos infames: subalternidades e (re)existências negras no Recôncavo Sul da Bahia**. 1. ed. Feira de Santana: Eduneb, 2024. 299 p. ISBN 978-65-88211-84-7.

SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA (SEI). SEI divulga dados sobre emprego doméstico. SEI, Salvador, 2023. Disponível em: https://sei.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2710:o-emprego-domestico-na-regiao-metropolitana-de-salvador&catid=1540&Itemid=565&lang=pt. Acesso em: 20 jun. 2024.

UTTA, Bergson Pereira; UTTA, AKSA; GONZÁLES, FE. O **Materialismo Histórico-Dialético como Método para a Pesquisa em Educação**. In: Anais do VI Congresso Nacional de Educação, 2017.

RESULTADOS DAS INTERVENÇÕES DE PROJETO DE EXTENSÃO ACERCA DE ATIVIDADES LÚDICAS E EDUCATIVAS PARA MÃES DE PREMATUROS DO SERTÃO PRODUTIVO

Kauane Neves Ferreira

Discente da Universidade do Estado da Bahia

Ivanete Fernandes do Prado

Docente da Universidade do Estado da Bahia

Darlyane Antunes Macedo

Docente da Universidade do Estado da Bahia

Introdução

A prematuridade é um dos principais desafios enfrentados na neonatologia, pois impacta significativamente a saúde e o desenvolvimento das crianças e exige um cuidado especializado contínuo.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (2018), a prematuridade é definida como o nascimento antes das 37 semanas de gestação, está associada a uma série de complicações de saúde e desenvolvimento.

Considerando esse contexto, foi idealizado e desenvolvido um projeto de extensão universitária que realiza atividades lúdicas e educativas com mães de prematuros da unidade neonatal de um hospital público do sertão produtivo acerca dos cuidados com o bebê após a alta hospitalar.

Esse projeto se justifica pela necessidade de um suporte mais robusto para as mães, que frequentemente enfrentam insegurança e dúvidas em relação aos cuidados com seus bebês prematuros.

Durante o primeiro semestre de 2024, foram realizadas intervenções educativas e lúdicas, incluindo dinâmicas de acolhimento, rodas de conversa e oficinas práticas sobre temas como amamentação e aleitamento materno, cuidados com visitas, banho do prematuro, troca de fralda, engasgo, cuidados para evitar doenças e infecções, sono do prematuro, choro do prematuro, método canguru em casa, retorno ambulatorial,

calendário de vacinas e cuidados com visitas e vestimentas.

Essas atividades visam promover uma melhor compreensão e confiança acerca dos cuidados com o prematuro após a alta hospitalar, reduzir as taxas de reinternação e morbidade, bem como melhorar a qualidade de vida e desenvolvimento do prematuro (Bertivelli et al., 2015).

A metodologia adotada envolveu intervenções quinzenais com as mães, utilização de materiais e técnicas práticas para simular o ambiente domiciliar e preparar as mães para os desafios diários. As justificativas para a escolha dessas abordagens incluem a necessidade de criar um ambiente mais humanizado e oferecer um suporte contínuo às famílias. O impacto esperado inclui não apenas a melhoria nos cuidados com os bebês, mas também a formação de acadêmicos envolvidos no projeto, fortalecendo a conexão entre a extensão universitária e o ensino na prática clínica.

A relevância deste estudo reside na sua capacidade de fornecer uma intervenção prática e direta que pode ser replicada em outras instituições, contribuindo para a melhoria das práticas de cuidado domiciliar e a formação de profissionais de saúde mais capacitados e empáticos.

Frente ao exposto surgiu o problema de pesquisa: Como as atividades lúdicas e educativas para mães de prematuros impactam no cuidado após a alta hospitalar e na relação entre mães e bebês?

Assim, esse estudo tem como objetivo apresentar os resultados das intervenções de um projeto de extensão acerca de atividades lúdicas e educativas para mães de prematuros.

Referencial teórico

Considerando o conceito de prematuridade da OMS, os prematuros têm maior risco de morbidade e mortalidade, necessitando de cuidados intensivos desde o nascimento. Os desafios associados a prematuridade incluem desde a regulação da temperatura até a alimentação adequada e a prevenção de infecções (Chawanpaiboon et al., 2019).

O cuidado com recém-nascidos prematuros após a alta hospitalar é uma área de crescente importância na saúde neonatal, dado o aumento nas taxas de prematuridade global e os desafios associados a esses nascimentos. O referencial teórico para este estudo abrange os principais conceitos e práticas relacionados ao cuidado de prematuros, fundamentando as intervenções propostas e suas expectativas de impacto.

Após a alta hospitalar, as mães de prematuros enfrentam a tarefa

complexa de cuidar de seus filhos em casa, muitas vezes sem suporte contínuo da equipe de profissionais de saúde. O estudo de Bertivelli et al. (2015) destaca que a educação e o suporte contínuos são cruciais para reduzir a ansiedade materna e melhorar os cuidados domiciliares. A intervenção planejada para este projeto inclui o uso de oficinas e dinâmicas para preparar as mães para esses desafios.

A literatura aponta que intervenções educativas e lúdicas tem um impacto significativo na preparação de mães para o cuidado domiciliar de prematuros. Segundo Araujo et al. (2017), atividades lúdicas e dinâmicas de acolhimento ajudam a reduzir o estresse e melhorar a interação mãe-bebê. Essas intervenções promovem um ambiente mais seguro e confortável para o recém-nascido, contribuindo para a sua adaptação e desenvolvimento.

O modelo canguru, que promove o contato pele a pele e a proximidade entre a mãe e o bebê, é amplamente reconhecido por seus benefícios no desenvolvimento dos prematuros (Silveira, 2019). O suporte familiar, especialmente por meio de educação e formação adequada, é essencial para o sucesso desse modelo em ambiente domiciliar. A implementação de técnicas e práticas recomendadas, como o método canguru, são parte integral das intervenções planejadas.

O impacto das intervenções no cuidado dos prematuros tem sido documentado em vários estudos, que mostram que a educação adequada reduz a morbidade e melhora a qualidade de vida dos bebês e das mães (Silva et al., 2018; Silva, 2020). Além disso, o suporte psicológico e educacional tem sido associado a uma redução nas taxas de reinternação e a uma melhora geral no desenvolvimento das crianças (Veronez et al., 2017).

Este referencial teórico fornece a base necessária para a realização das intervenções planejadas, fundamentando a escolha das práticas e a expectativa de resultados positivos para as mães de prematuros envolvidas no projeto.

Aspectos metodológicos

A abordagem utilizada neste estudo foi do tipo qualitativa, centrada na pesquisa-ação (Ludke & André, 2013; Minayo, 2009). A pesquisa-ação é uma metodologia que envolve a participação ativa dos pesquisadores na implementação das intervenções, com o objetivo de provocar mudanças

no contexto estudado.

As oficinas e dinâmicas de acolhimento serviram como instrumentos de produção de dados, permitindo observar os efeitos das atividades lúdicas nas mães de prematuros. Além das oficinas, foi utilizado diário de campo para registro da percepção das monitoras e coordenadora do projeto acerca da participação das mães em cada sessão.

Todas as etapas do estudo fazem parte de um projeto de extensão universitária intitulado “Ações extensionistas para mães de prematuros: atividades lúdicas e educativas”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia, parecer n°. 3.203.723/4.004.414/5.272.318.

O estudo foi realizado no primeiro semestre de 2024, envolvendo 60 mães de prematuros atendidas no alojamento canguru de um hospital público do sertão produtivo da Bahia. A escolha dessa população foi fundamentada na necessidade de suporte na transição para o pós-alta para mães de prematuros e na possibilidade de avaliar a eficácia das intervenções planejadas.

As intervenções foram estruturadas em atividades educativas e lúdicas, realizadas quinzenalmente. Cada intervenção foi planejada para abordar temas específicos relacionados aos cuidados com os bebês prematuros.

As atividades educativas, concentrava-se em oficinas sobre temas cruciais, como amamentação e aleitamento materno, cuidados com visitas, banho do prematuro, troca de fralda, engasgo, cuidados para evitar doenças e infecções, sono do prematuro, choro do prematuro, método canguru em casa, retorno ambulatorial, calendário de vacinas e cuidados com visitas e vestimentas. Cada oficina utilizou materiais específicos, como modelo sintético de mamas, bonecos para simulação do banho e outros recursos didáticos apropriados.

As atividades lúdicas consistiram em dinâmicas de acolhimento e rodas de conversa. As dinâmicas foram projetadas para promover a interação entre as mães, reduzir a ansiedade e oferecer suporte emocional. As rodas de conversa focaram na escuta qualificada das dúvidas das mães e no fornecimento de informações práticas.

Os recursos necessários para as intervenções incluíam materiais físicos e tecnológicos, como banheiras, bonecos, toalhas, sabonetes, fraldas, modelo sintético de mamas, e ferramentas de comunicação digital (WhatsApp e Instagram). A utilização dessas ferramentas para o envio

de uma tecnologia de cuidado - cartilha informativa, também foi parte integrante das atividades.

Cada sessão foi cuidadosamente planejada com base nos temas definidos. A equipe preparou os materiais e recursos necessários com antecedência.

As atividades foram conduzidas por monitoras bolsistas e voluntárias, devidamente treinadas pela coordenadora do projeto. As sessões foram realizadas quinzenalmente, e cada tema foi abordado de forma estruturada para maximizar a compreensão e a participação das mães. O progresso das intervenções foi documentado por meio de relatórios, formulário de coleta de dados e frequência das participantes.

Foi registrado o número de mães que participaram de cada oficina e atividade. A análise qualitativa envolveu o feedback das participantes, incluindo a identificação de necessidades não atendidas e a comparação com as orientações prévias recebidas no hospital.

Os temas das intervenções foram compartilhados com as participantes por meio de cartilhas enviadas via WhatsApp e publicações de cards no instagran do projeto.

Essa abordagem metodológica visou garantir a eficácia das intervenções, oferecer suporte adequado às mães e contribuir para a melhoria dos cuidados com recém-nascidos prematuros após a alta hospitalar.

Resultados

Durante o primeiro semestre de 2024, foram realizadas intervenções quinzenais com a participação de 60 mães de recém-nascidos prematuros internados no alojamento canguru de um hospital público no sertão produtivo da Bahia. As atividades foram estruturadas em oficinas práticas e dinâmicas de acolhimento, com o intuito de oferecer suporte emocional e orientação prática sobre os cuidados com os bebês após a alta hospitalar.

A tabela a seguir apresenta o número de mães participantes em cada oficina.

Tabela 1 – Participação das mães de prematuros em cada intervenção no primeiro semestre de 2024.

Tema da intervenção	Número de participantes
Banho do prematuro, troca de fraldas e cuidados as com vestimentas	26
Engasgo, cuidados para evitar infecções, sono e choro	11
Método canguru, retorno ambulatorial e calendário de vacinas	11
Aleitamento materno e cuidado com visitas	12
Encaminhamento de cartilha	60

Fonte: produzido pelas autoras

A análise qualitativa baseada em observação participante e feedback das mães, revelou que a maioria das mães relatou melhorias significativas na confiança para cuidar de seus bebês após participar das oficinas. Entre as doze mães que participaram da oficina sobre amamentação, apenas 2 haviam recebido orientações semelhantes anteriormente. Esse dado indica uma lacuna importante na educação em saúde oferecida anteriormente, evidenciando a necessidade de intervenções mais direcionadas.

As dinâmicas de acolhimento e as rodas de conversa proporcionaram um espaço valioso para o compartilhamento de experiências e a redução da ansiedade. As mães relataram sentir-se mais seguras e apoiadas, o que contribuiu para uma melhor adaptação ao ambiente domiciliar com seus bebês prematuros.

Discussão

Os resultados obtidos estão em consonância com o referencial teórico apresentado. O suporte emocional e a educação pratica demonstraram ser fundamentais para melhorar a confiança das mães e reduzir a ansiedade, conforme sugerido por Silva et al. (2018) e Fercine et al. (2009). A importância de atividades lúdicas para o acolhimento e suporte emocional das mães de prematuros é corroborada por Araujo et al. (2017), que destacam o impacto positivo das dinâmicas interativas em

ambientes hospitalares.

As oficinas, sustentadas na educação em saúde, abordaram aspectos críticos dos cuidados com prematuros, e a lacuna identificada na formação previa das mães foi um ponto chave para a elaboração das atividades. A efetividade das oficinas foi confirmada pelos relatos das participantes e pelo aumento da confiança observado. A ausência de orientação previa sobre amamentação, evidenciada pelo baixo número de mães que já haviam recebido tais informações, reforça a relevância das oficinas realizadas.

A análise dos resultados sugere que intervenções educacionais e de acolhimento são essenciais para apoiar mães de prematuros após a alta hospitalar. As atividades realizadas proporcionaram uma base sólida para a melhoria dos cuidados domiciliares, alinhando-se com a literatura existente que enfatiza a necessidade de suporte contínuo e orientação prática para esta população.

Embora as intervenções tenham sido bem-sucedidas, algumas limitações foram identificadas. A participação variada nas oficinas indica que nem todas as mães conseguiram comparecer em todas as atividades, possivelmente devido a necessidade de permanecer ao lado do prematuro na unidade neonatal ou cansaço físico e emocional. Recomenda-se considerar a flexibilidade nos horários das atividades e oferta de conteúdos em formatos acessíveis para maximizar o engajamento. Além disso, futuros estudos poderiam explorar a eficácia das intervenções a longo prazo para avaliar a sustentabilidade dos efeitos observados.

Os resultados indicam que as intervenções realizadas tiveram um impacto positivo na preparação das mães para o cuidado de seus bebês prematuros. A combinação de atividades educativas e lúdicas contribuiu para uma melhor adaptação e maior confiança das mães. A abordagem integrada e a personalização das atividades baseadas nas necessidades das mães foram fundamentais para o sucesso do projeto.

Considerações finais

O presente estudo destacou a eficácia das intervenções realizadas com mães de prematuros do sertão produtivo da Bahia, evidenciando melhorias significativas na capacitação e confiança dessas mães sobre os cuidados com seus bebês prematuros. As atividades educativas e lúdicas, como oficinas sobre aleitamento materno e dinâmicas de acolhimento, contribuíram para um maior entendimento e preparo das mães para

o cuidado domiciliar, o que pode levar à redução de complicações e reinternações.

As intervenções demonstraram ser eficazes ao fornecer informações práticas e emocionais que atendem às necessidades específicas das mães, refletindo em uma melhoria na qualidade do cuidado prestado aos recém-nascidos. Além disso, a produção e distribuição da cartilha sobre cuidados com o prematuro foram bem recebidas, oferecendo um recurso adicional para as mães.

Para continuidade e expansão deste projeto, recomenda-se a ampliação do número de intervenções e a inclusão de mais estratégias de acompanhamento a médio e longo prazo. Futuras pesquisas poderiam explorar a implementação de tecnologias digitais para suporte contínuo, além de avaliar o impacto das intervenções a longo prazo na saúde dos bebês prematuros. Essas ações podem contribuir para o aprimoramento contínuo das práticas de cuidado e para o desenvolvimento de melhores modelos de suporte para famílias de prematuros.

Referências

Araújo, R. A. S., Ribeiro, C. O. M., Sobral, A. L. O., & Faro, A. (2017). Uso de atividades lúdicas no processo de humanização em ambiente hospitalar pediátrico: relato de experiência. *Interfaces – Revista de Extensão da UFMG*, 5(1), 166-172.

Berticelli, G., Henker, C. F., Roveda, P. O., & Mayer, V. N. K. (2015). Estudo do desenvolvimento neuropsicomotor de crianças nascidas prematuras. *Saúde (Santa Maria)*, 41(2), 139-148.

Chawanpaiboon, S., Vogel, J. P., Moller, A.-B., Lumbiganon, P., Petzold, M., Hogan, D., et al. (2019). Global, regional, and national estimates of levels of preterm birth in 2014: a systematic review and modelling analysis. *Lancet Global Health*, 7, e37-46. [https://doi.org/10.1016/S2214-109X\(18\)30451-0](https://doi.org/10.1016/S2214-109X(18)30451-0)

Fercine, G. M., Fonseca, L. M. M., Leite, A. M., Daré, M. F., Assis, C. S., & Scochi, C. G. S. (2009). Percepções de mães de prematuros acerca da vivência em um programa educativo. *Acta Paulista de Enfermagem*, 22(3), 250-256.

Fonseca, L. M. M., & Silvan, C. G. (2014). Cuidados com o bebê prematuro: orientações para a família. Ribeirão Preto: FIERP.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2013.

MINAYO, M. C. de S. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2009

Silva, C. C., Silva, E. D., & Rocha, L. L. B. (2018). O salão de beleza como recurso no acompanhamento das mães de recém-nascidos internados na Unidade de Terapia Intensiva Neonatal. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 26(3), 569-579.

Silva, F. V. R., et al. (2020). Preparo dos pais de recém-nascido pré-termo para alta hospitalar: proposta de um protocolo. *Revista Pesquisa: Cuidado é Fundamental Online*, 12, 386-392.

Silveira, T. V. L. (2019). Adaptação parental à situação de internação do filho na unidade de terapia intensiva neonatal. Dissertação (Mestrado em Saúde e Enfermagem) - Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Belo Horizonte.

Veronez, M., Borghesan, N. A. B., Corrêa, D. A. M., & Higarashi, N. (2017). Vivência de mães de bebês prematuros do nascimento a alta: notas de diários de campo. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 38(2), 1-8.

World Health Organization (WHO). (2018). Preterm birth. Geneva: WHO. Available from: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs363/en>

DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO INTERPESSOAL EM RECEPCIONISTAS DE UM SERVIÇO DE SAÚDE: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Eduarda dos Santos Alves

Centro Universitário Faculdade Guanambi-UNIFG

Miriã Lima Malheiros

Centro Universitário Faculdade Guanambi-UNIFG

Introdução

A palavra “comunicar” vem do latim *communicare*, que tem em seu significado “entrar em relação com”, “comunicação” e “ato de participar”. Nesse ínterim, revela-se que a comunicação está relacionada a convivência e criação de vínculos sociais em grupos que entram em consenso sobre suas formas de existir, exigindo a aceitação de ideias comuns (Ramos, 2003). Logo, comunicar é uma maneira que o homem encontra para se relacionar com o outro na transmissão de significados e significantes, pensando nas necessidades do eu-mundo-nós e em prol das relações interpessoais (Penteado, 1991).

De acordo com Andrade, Artmann e Trindade (2011), o recepcionista deve ter essa habilidade, assim como atenção e cuidado redobrados, considerando o estado das pessoas que procuram o serviço de saúde. Portanto, é preciso fornecer informações médicas para as quais não foi treinado, estar alerta aos interesses de sua equipe, dominar o computador e o telefone ao mesmo tempo, contornar mal-entendidos, estar a par de consultas atrasadas e lembrar os pacientes sobre consultas marcadas, além de toda a burocracia que seu trabalho envolve (Cicourel, 2007).

Diante disso, apresentou-se como problema de pesquisa a necessidade de responder como os recepcionistas de um serviço de saúde podem desenvolver a comunicação assertiva e eficaz? na medida em que se torna importante oferecer cuidados a essa categoria de trabalhadores. Sendo

assim, o Estágio Básico Intervenções nas Organizações e Saúde Mental do Trabalhador por meio de intervenções grupais, buscou proporcionar um ambiente de trabalho mais saudável e acolhedor, fornecendo suporte e recursos para que os colaboradores pudessem lidar com os desafios do dia a dia.

Com base na rica experiência vivenciada e nos resultados obtidos, o estudo se torna necessário para agregar conhecimentos à comunidade acadêmica e às instituições de saúde sobre as práticas grupais de estágio, visando seu maior alcance. Assim, o artigo tem como objetivo relatar a experiência de um estágio supervisionado, focado no desenvolvimento de estratégias para comunicação interpessoal eficaz e assertiva, visando melhorar a qualidade das relações interpessoais em um grupo de recepcionistas de um serviço de saúde no interior da Bahia.

O estágio aconteceu no período de agosto a dezembro de 2023, utilizando métodos e técnicas de observação participante de caráter grupal. A metodologia contemplou as seguintes etapas: identificação de demandas por meio de observação participante e entrevista, planejamento das intervenções, execução de atividades grupais, avaliação, feedback e supervisão. Foram fundamentadas nas teorias de comunicação interpessoal de Watzlawick (1998); Ramos (2003) que trata da compreensão das barreiras comunicacionais. Pasqualini, Martins & Filho, (2021) que aborda a teoria das dinâmicas de grupo de Kurt Lewin, que destaca a importância das interações sociais para o desenvolvimento de habilidades e no enfrentamento de barreiras comunicacionais.

Referencial teórico

O ato de se comunicar está vinculado ao homem como uma forma de linguagem que precede as ideias e experiências. Em uma visão antropológica, “a comunicação não existe por si mesma, como algo separado da vida da sociedade. Sociedade e comunicação são uma coisa só. Não poderia existir comunicação sem sociedade, nem sociedade sem comunicação” (Bordenave, 1982, p. 16).

Isso significa que a comunicação é um mecanismo fundamental para as relações humanas no que concerne à transmissão da cultura. Pelo contato ambiental e humano, em meio aos valores, crenças e hábitos, o homem se torna social (Ramos, 2003). Cabe salientar que, nas organizações, os processos comunicacionais resultam das informações compartilhadas

entre os colaboradores e das interpretações subjetivas, sendo parte estrutural dos processos subsequentes de planejamento, implementação de serviços e avaliação destes. Assim, tornam-se imprescindíveis para o funcionamento de uma empresa, sendo estabelecidos pelos emissores e receptores dos ambientes extrínsecos e intrínsecos a eles.

Ademais, a comunicação é um fenômeno que garante o equilíbrio nas relações interpessoais. Por meio dela acontece a integração humana e seu desequilíbrio ocorre pela ausência de consonância entre os intermediários responsáveis pelo seu sistema, resultando em barreiras e conflitos no ambiente de trabalho (Ramos, 2003).

De acordo com Kunsch (1995), as barreiras podem se classificar em gerais, mecânicas, pessoais e administrativas, e, por sua vez, geram a falta de consciência entre os comunicadores, ocasionando grandes prejuízos. Outrossim, as barreiras gerais são de caráter mecânico, fisiológico, semântico e psicológico. As barreiras mecânicas estão vinculadas à transmissão de informações, aspectos ambientais e equipamentos relacionados aos fatores físicos. Por fim, as barreiras pessoais e administrativas provêm do excesso, sobrecarga ou falta de informações (Hedler et al., 2015).

Em uma abordagem sociológica, os autores Arantes (1998) e Robbins, Judge & Sobral (2010) revelam que as barreiras são fatores que interferem na recepção da mensagem entre seus intermediadores. Isso ocorre por meio de interpretações distorcidas, ausência de flexibilidade e desmotivação dos colaboradores. Além disso, a falta de clareza de objetivos, dados descontextualizados, manipulação das mensagens, seleção de mensagens de interesse, comportamento defensivo, uso inadequado dos meios de transmissão, formas de linguagem, hierarquia e impertinência também são barreiras.

Em vista disso, a comunicação interpessoal eficaz se faz necessária devido à compreensão dos processos comunicacionais e suas barreiras, ou seja, a coesão entre receptor e emissor. De modo que a mensagem seja codificada com clareza, configurando-se em uma comunicação boa e eficiente, dada a interpretação do significado repassado para o receptor de forma consciente (Robbins, Judge & Sobral, 2010). Para tal efeito, é essencial praticar a escuta ativa e empática, observar o tempo de transmissão da mensagem e de resposta, sintetizar para compreensão, identificar situações, atentar-se às distorções, repetir verbalmente e subjetivamente para o entendimento da mensagem e perceber as diferenças (Chiavenato, 2004).

Vale ressaltar que não é uma tarefa simples, pois requer estratégias voltadas para a atenção e sensibilidade quanto às necessidades advindas das relações interpessoais no ambiente de trabalho. Sob esta ótica, aspectos como ouvir, interpretar e codificar devem ser observados para auto-reflexão e percepção dos sentimentos subjetivos, visando a qualidade das relações (Hedler et al., 2015). Além disso, a imprecisão das mensagens gera variados significados, como a carga emocional evidenciada na estrutura das palavras, o tom de voz, expressões corporais e gestos que afetam diretamente os vínculos sociais (Robbins, Judge & Sobral, 2010). De acordo com Chiavenato (2004), considerar as interferências comunicacionais é repensar as limitações, sentimentos, emoções e singularidades dos sujeitos envolvidos nesse processo. Assim, as emoções e sentimentos são reações provocadas pela interpretação subjetiva dos fenômenos sociais e das exigências interacionais, possibilitando o significado dos objetos e a variação do sentir. Dessa maneira, a linguagem organiza as emoções em sua forma de expressão, e seu entendimento se dá pela estruturação de uma sociedade com processos acelerados de produção e informação que movimentam os sujeitos sociais nas práticas tanto profissionais quanto pessoais (Bernardes & Malheiros, 2023). Não obstante a prerrogativa exposta, os estudos referentes ao equilíbrio entre a vida profissional e pessoal surgem juntamente com o desenvolvimento dos recursos humanos e com as revoluções tecnológicas. Para ambos os polos, é necessário um equilíbrio sólido e saudável, sendo o maior desafio do colaborador administrá-los em suas práticas organizacionais e no reconhecimento das necessidades pessoais (Rodríguez-Sánchez et al., 2020).

Conforme os estudos empíricos de autores como Iacovoiu (2020) e Mcfarland (2004), elucidam-se os fatores que negativamente influenciam a falta de equilíbrio entre os dois âmbitos, tais como a jornada de trabalho, distância do trajeto, carga horária, ausência de apoio da gestão, envolvimento intersubjetivo com o trabalho e aspectos familiares. Dessa forma, as crescentes demandas e interferências ocasionam o aumento de conflitos que impactam diretamente as relações interpessoais. Encontrar o equilíbrio entre as duas esferas da vida exige práticas congruentes como a flexibilidade no tempo laboral, combinação entre deveres profissionais e compromissos individuais, e a quantidade e qualidade do tempo de lazer (Parris, Vieckers & Wilkes, 2008).

Diante da complexidade do serviço do recepcionista, pontuar a escuta atenta, o respeito e a valorização das necessidades singulares dos clientes são mecanismos do serviço humanizado que se torna mais resolutivo

quando alcançados através da comunicação (Sá et al., 2009). Sendo assim, o suporte das organizações é indispensável para fomentar o bem-estar geral, a saúde física e psicológica, atreladas a políticas que fortaleçam a qualidade de vida e as relações entre os trabalhadores (Ocde, 2020).

Aspectos metodológicos

Trata-se de um relato de experiência de Estágio Supervisionado Básico “Intervenções nas Organizações e Saúde do Trabalhador” realizado em um serviço de saúde de uma cidade do interior da Bahia, tendo como público-alvo os recepcionistas do serviço.

O estágio foi realizado no período de agosto a dezembro de 2023, utilizando métodos e técnicas de observação participante de caráter grupal. A experiência de estágio contemplou a identificação de demandas, planejamento das intervenções, execução, avaliação, feedback e supervisão. Cabe salientar que as intervenções foram supervisionadas semanalmente pela coautora do atual artigo e docente da instituição, com discussões teóricas e práticas. Foram realizados, no total, oito encontros semanais com duração de uma hora e meia.

Para identificação das demandas, realizou-se o levantamento de informações sobre o serviço de saúde, o funcionamento do trabalho dos recepcionistas e a apresentação entre os participantes do grupo, utilizando a “dinâmica da teia” e um questionário estruturado. De acordo com Gil (1999), é indispensável o contato prévio com os sujeitos e o ambiente de pesquisa, sinalizando o caráter sigiloso das informações e o anonimato. Sendo assim, a mediadora do grupo buscou evidenciar e reforçar durante os encontros alguns pontos como: a ética e o sigilo profissional do psicólogo, a quebra do estigma do profissional como detentor do saber, a importância da troca de experiências e o acolhimento psicológico das pessoas que compõem o grupo.

A fase de observação participante contou também com a técnica do role-play e do telefone sem fio. Através do role-play, cada participante teve a oportunidade de escrever situações conflituosas e discutir sobre as mesmas. A dinâmica do telefone sem fio teve como objetivo mostrar a importância de uma comunicação clara e eficaz e os prejuízos de uma comunicação disfuncional. Após as atividades descritas, foi elaborada uma proposta de intervenção com foco na comunicação no ambiente de trabalho e na autoregulação das emoções.

As intervenções contemplaram palestras e rodas de conversa mediadas por diversos recursos como metáforas, dinâmicas, músicas e estudo de caso. A palestra de abertura teve como tema central “Comunicação Interpessoal Eficaz: Uma Escuta Ativa e Empática”, com o objetivo de ampliar os conhecimentos e provocar uma reflexão sobre a importância da comunicação interpessoal para a minimização das barreiras gerais, mecânicas, pessoais e administrativas entre a equipe. No mesmo dia, foi aplicado o teste de autoavaliação da competência na comunicação por Behlau (2012) para que os participantes refletissem sobre essa habilidade, com o cuidado de expor que um bom comunicador não é apenas um bom orador, mas também um bom ouvinte.

O segundo momento de intervenção aconteceu por meio de uma roda de conversa intitulada “Reconhecendo as Emoções Subjetivas no Tempo Laboral”, com o objetivo de auxiliar os profissionais no reconhecimento das emoções subjetivas frente às adversidades existentes na organização. Ademais, foi apresentada a abordagem com metáfora para a psicoeducação das emoções pelo uso do instrumento ukulele, onde cada corda representava uma emoção e, caso desafinadas, evidenciavam a falta de harmonia para a música. Além disso, foram desenvolvidas estratégias como a regulação emocional, a identificação e o manejo das emoções através da técnica de respiração diafragmática.

A terceira atividade interventiva consistiu em um estudo de caso com o objetivo de auxiliar os profissionais na compreensão do equilíbrio entre vida profissional e pessoal. A mediadora interveio sobre o equilíbrio de ambas as esferas da vida e sua correlação. Essa intervenção também contou com a dinâmica da caixa com imagens, para que os colaboradores pudessem interpretar e refletir em grupo o que era possível inferir através delas.

Na penúltima intervenção, aconteceu a dinâmica do corpo humano, onde os participantes retiravam bilhetes com partes do corpo para desenhar, cortar e/ou colorir, utilizando cartolinas, lápis de escrever e de colorir, borrachas e tesouras. Em seguida, a mediadora uniu todas as partes do corpo em um quadro de vidro com fita adesiva, a fim de reforçar a relação intersubjetiva, estimular o vínculo, compreender a subjetividade na interpretação das informações, e evidenciar a necessidade da troca de mensagens entre os interlocutores, da organização e do trabalho em equipe. Ao final, a intervencionista realizou um brainstorming com palavras vinculadas à intervenção como um momento de reflexão crítica.

Em todos os encontros grupais, elaborou-se diferentes instrumentos para os feedbacks ao final da aplicação, como avaliação em estrelas e cartões para mensagens. Para encerrar as atividades, promoveu-se um momento descontraído de café da tarde, a realização do jogo amigo doce e a entrega de um livreto com os temas trabalhados, além do relato das dificuldades encontradas, novas perspectivas, temas que gostaram, sugestões de mudanças e possíveis temas para futuras intervenções.

Resultados e discussões

Durante os primeiros encontros grupais tornou-se perceptível que os recepcionistas estavam abertos e dispostos para participação. Com a coleta de dados observou-se que o serviço em questão enfrentava diversos desafios que afetam a saúde mental desse público: altos níveis de estresse, conflitos interpessoais, carga horária extensa de trabalho, sobrecarga, falta de reconhecimento e entre outros.

Os desafios anteriormente mencionados foram evidentes nos estudos de Bernardes e Malheiros (2023) e Rodríguez-Sánchez *et al.* (2020), visto que provocam a diminuição geral na qualidade de vida e afetam a saúde mental dos colaboradores, sendo geradores de conflitos e barreiras encontradas nas relações interpessoais entre equipe e clientes. Assim, foram compartilhados pelos recepcionistas barreiras como a falta de energia e internet, paralisação do setor, as interferências no trabalho, responsabilidades frente a situações que fogem do domínio técnico e os sentimentos diante das problemáticas. Através da técnica do “role-play”, foram abordadas questões como falta de comunicação entre os próprios colaboradores e clientes, dificuldades para lidar com as diferenças e os sentimentos subjetivos no tempo laboral. Esta técnica é amplamente utilizada com diversos objetivos, além de possibilitar a expressão de sentimentos e crenças, possibilita o desenvolvimento e a prática de habilidades sociais, a promoção de respostas adaptativas e a reestruturação de crenças intermediárias e centrais (Beck, 2013), como também possibilita outras formas de interação, por meio de simulações de situações, troca de papéis os participantes têm a oportunidade de explorar e discutir as cenas apresentadas (Minuchin & Fishman, 1990).

A discussão das cenas possibilitou aos participantes a identificarem as barreiras encontradas na comunicação como também a criação de estratégias para mediação de conflitos na comunicação e regulação das emoções.

Já metáfora instrumento ukulelê possibilitou reflexão acerca das emoções e do “telefone sem fio” e do possibilitou a interpretação subjetiva diante dos conflitos interpessoais, com a reflexão crítica sobre a importância da troca de informações de modo objetivo e assertivo para comunicação eficaz, de como ocorre os processos comunicacionais, a padronização e seletividade das informações, e a compreensão da linguagem em um caráter sociocultural. Como afirma Mazer, (2021, p.23), “a metáfora não oferece interpretação única, ela possibilita o ouvinte a dar sentido à história e extrair o seu próprio significado”. Dessa forma, o uso desta ferramenta diversas reações nos participantes e ampliou a discussão sobre a diferença entre emoções e sentimentos no ambiente de trabalho, e a identificação das emoções agradáveis e desagradáveis.

O serviço em questão apresentou-se como um local em que a demanda da comunicação deve ser trabalhada corriqueiramente, uma vez que os autores Kunsch (1995) e Ramos (2003) salientam que as relações intersubjetivas nesses espaços ocorrem ao longo de barreiras e de um processo comunicacional que precisa ser claro, objetivo e eficaz, ou seja, a existência da coesão entre receptor e emissor. Percebeu-se durante a experiência a importância de um clima propício nas organizações para impulsionar o desempenho dos colaboradores.

Considerações finais

Esse relato não se limita a uma mera transcrição das experiências de campo, mas demonstra como essas experiências ultrapassam o que é proposto em um estágio básico supervisionado. Trata-se de um processo de autocrítica, autorreflexão e autoconhecimento. A oportunidade de participar da mediação de intervenções grupais na graduação em Psicologia é, sem dúvidas, essencial para o desenvolvimento da escuta e observação, proporcionando uma grande oportunidade de articular teoria, prática e reflexão.

Cada leitura, discussão nos encontros de supervisão e as trocas entre os participantes da intervenção, colegas e supervisor possibilitaram o crescimento pessoal e profissional dos estagiários. O Estágio Supervisionado Básico “Intervenções nas Organizações e Saúde do Trabalhador” se revela um recurso de fundamental importância para o desenvolvimento dos estudantes, além de contribuir significativamente para os serviços de saúde.

As vivências deste estágio mostram que os objetivos foram alcançados, e isso graças ao vínculo estabelecido. Isso foi demonstrando

na colaboração do público-alvo. É essencial desenvolver intervenções mediadas no ambiente de trabalho para torná-lo mais saudável e acolhedor, oferecendo suporte e recursos para que os colaboradores possam enfrentar os desafios diários. Este estudo destaca a comunicação interpessoal como uma temática ampla e complexa, cuja fragilidade pode gerar conflitos interpessoais, mas mostra também os resultados efetivos das intervenções grupais no ambiente de trabalho.

Referências

ANDRADE, Maria Angélica; ARTMANN, Elizabeth; TRINDADE, Zeidi Araújo Humanização da saúde em um serviço de emergência de um hospital público: comparação sobre representações sociais dos profissionais antes e após a capacitação. **Ciência & Saúde Coletiva**, ABRASCO, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 1115-1124, 2011.

ARANTES, Nélío. **Sistemas de gestão empresarial- conceitos permanentes na administração de empresas válidas**. São Paulo: Atlas, 1998.

BECK, Judith. Terapia cognitivo-comportamental: Teoria e prática. Tradução de S. M. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2013.

BEHLAU, Mara. Teste De Autoavaliação Da Competência Na Comunicação -TACCOM. 2012. Disponível Em: www.cevfono.com.

BERNARDES, Marcus; MALHEIROS, Miriã. **A vida nas organizações: as relações de trabalho no sudoeste da Bahia**. Vitória da Conquista, BA: Observatório UNIFG do Semiárido Nordeste, p. 33-52, 2023.

BORDENAVE, Juan. **O que é comunicação**. São Paulo: Brasiliense, p. 16, 1982.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas**. Rio de Janeiro: Campus, ed. 2, 2004.

CICOUREL, Aaron. Comunicação e sobrecarga cognitiva em duas situações de atendimento médico. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 22, n. 64, jun. 2007.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HEDLER, Helga Cristina et al. Barreiras à comunicação organizacional:

um estudo em uma organização pública do governo do Distrito Federal. **Revista de Estudos da Comunicação**, v. 16, n. 40, p. 165-181, mai./ago. 2015.

IACOVOIU, Viorela Beatrice. Work-life balance between theory and practice: a comparative analysis. **Economic Insights: Trends and Challenges**, v. 9, n. 2, p. 57-67, 2020. Disponível em <<https://upg-bulletin-se.ro/wp-content/uploads/2020/06/6.lacovoiu.pdf>>. Acesso em 10 out. 2023.

KUNSCH, Margarida Maria Krohling. A comunicação integrada nas organizações modernas: avanços e perspectivas no Brasil. In: **CORRÊA, Tupã Gomes. Comunicação para o mercado: instituições, mercado, publicidade**. São Paulo: Edicon, v. 1, p. 15-17, 1995.

MCFARLAND, Lynn. Work-Family Balance. **The Industrial-Organizational Psychologist**, v. 41, n. 4, p. 47-53, 2004.

MINUCHIN, Salvador.; FISHMAN, Charles. **Técnicas de Terapia Familiar**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1990.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Homepage**, 2020. Acesso em 10 out. 2023.

PARRIS, Melissa; VICKERS, Margareth; WILKES, Lesley. Caught in the Middle: organizational impediments to middle managers work-life balance. **Employee Responsibilities And Rights Journal**, v. 20, n. 2, p. 101-117, 6 mar. 2008. Disponível em <<https://doi.org/10.1007/s10672-008-9069-z>>. Acesso em 10 out. 2023.

PASQUALINI, Juliana; MARTINS, Fernando; FILHO, Antonio. A “Dinâmica de Grupo de Kurt Lewin: proposições, contexto e crítica. **Revista Estudo Psicologia**, v. 26, n. 2, abr./jun. 2021. Disponível em <https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413294X2021000200005> Acesso em 10 out. 2023.

PENTEADO, José Roberto Whitaker. **A técnica da comunicação humana**. São Paulo: Pioneira, ed. 13, 1991.

RAMOS, Camila Lopes. **Barreiras e estímulos da comunicação interpessoal nas organizações**. Brasília, DF: Repositório Uniceub, jun. 2003. Disponível em <<https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/123456789/2843>>. Acesso em 09 out. 2023.

ROBBINS, Stephen Paul; JUDGE, Timonthy; SOBRAL, Filipe. **Comportamento organizacional: teoria e prática no contexto brasileiro**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

RODRÍGUEZ-SÁNCHEZ, José Luis et al. Investing Time and Resources for Work– Life Balance: the effect on talent retention. **International Journal of Environmental Research And Public Health**, v. 17, n. 6, p. 1920-1934, 16 mar. 2020. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.3390/ijerph17061920>>. Acesso em: 13 nov. 2020.

SÁ, Elisete Trovão; PEREIRA, Maria José Bistafa; FORTUNA, Cinira Magali; MATUMOTO, Silvia. O processo de trabalho na recepção de uma Unidade Básica de Saúde: ótica do trabalhador. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 30, n.3, p. 461-7, 2009.

WATZLAWICK, Paul; BEAVIN, Janet; JAKSON, Don. **Pragmática da Comunicação Humana**. São Paulo: Cultrix, p. 263, 1988.

O RETORNO A VIDA COMUNITÁRIA: O HOSPITAL DE CUSTÓDIA E TRATAMENTO E A RESOLUÇÃO Nº 487 DO CNJ DE 2023

Jamilton de Oliveira Santos

Universidade Salvador UNIFACS/ANIMA,

Cláudia Regina de Oliveira Vaz Torres

Universidade Salvador/UNIFACS/ANIMA

Gustavo Nunes de Oliveira Costa

Universidade Salvador UNIFACS

Introdução

O movimento antimanicomial começou a ganhar força no século XX, especialmente após a Segunda Guerra Mundial, em resposta às condições desumanas frequentemente encontradas em hospitais psiquiátricos. No Brasil, esse movimento ganhou destaque com a Reforma Psiquiátrica, impulsionada pela Lei nº 10.216/2001 que regulamentou os direitos das pessoas com transtornos mentais e estabeleceu diretrizes para o tratamento fora do contexto asilar.

Globalmente, a política antimanicomial está relacionada com o movimento de desinstitucionalização, que busca transferir o cuidado de pessoas com transtornos mentais de instituições fechadas para o ambiente comunitário. A desinstitucionalização para Rotelli, Leonardis, Mauri (2019, p, 29) diz respeito a “um trabalho prático de transformação que, a começar pelo manicômio, desmonta a solução institucional existente para desmontar (e remontar) o problema”. Esse movimento foi influenciado por uma série de fatores, incluindo a crítica às práticas coercitivas em instituições, a promoção dos direitos civis e a ascensão de novas abordagens terapêuticas baseadas na comunidade (Amarante, 1998).

A desinstitucionalização do ser humano petrificado nos hospitais, o ser humano “imóvel, sem objetivo, sem futuro, sem um interesse, um olhar, uma expectativa, uma esperança para o qual apontar; o homem aplacado e livre dos excessos da doença, mas já destruído pelo poder da instituição” (Basaglia, 2010, p. 27) orienta-se pela reconquista da autonomia, da

liberdade e da construção de possibilidades pessoais na vida comunitária.

A política antimanicomial está profundamente enraizada na perspectiva dos direitos humanos. A Organização Mundial da Saúde (OMS) e outras entidades internacionais têm defendido a importância de tratar as pessoas com transtornos mentais em ambientes que respeitem sua dignidade e autonomia. Isso inclui o desenvolvimento de serviços de saúde mental baseados na comunidade, que proporcionem apoio contínuo e evitem o isolamento social (OMS, 2003). Por exemplo, na Itália, a Lei Basaglia de 1978 foi um marco ao fechar manicômios e implementar serviços de saúde mental comunitários. Este modelo influenciou reformas em vários países e continua a ser um exemplo de boas práticas na área da saúde mental (Basaglia, 2013).

Apesar dos avanços, a implementação de políticas antimanicomiais enfrenta desafios significativos. Em muitos países, a falta de recursos, a persistência de estigmas associados aos transtornos mentais e a resistência de setores conservadores da psiquiatria dificultam a transição para modelos baseados na comunidade.

Além disso, em alguns contextos, há uma tensão entre a necessidade de proteger a sociedade e a proteção dos direitos individuais, especialmente em casos de transtornos mentais graves. Isso levanta questões éticas e políticas sobre como equilibrar o cuidado e a autonomia.

Neste contexto surgiu a resolução nº 427 de 2023 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), que determina a desativação gradual dos hospitais de custódia e tratamento psiquiátrico (os chamados manicômios judiciários) no Brasil, como uma forma de atualizar o sistema judiciário brasileiro às boas práticas internacionais. Contudo a resolução vem gerando críticas. Uma das principais críticas é a falta de infraestrutura no Sistema Único de Saúde (SUS) para absorver os pacientes que serão desinstitucionalizados. Especialistas apontam que o SUS não tem a estrutura necessária, como equipes especializadas, orçamento adequado, e locais seguros para o tratamento de pacientes psiquiátricos com histórico de violência.

Entidades como o Conselho Federal de Medicina e a Associação Brasileira de Psiquiatria têm expressado preocupação sobre a segurança pública e a saúde dos pacientes, argumentando que a medida pode resultar na liberação inadequada de pessoas egressas dos manicômios, sem o suporte necessário para seu tratamento adequado em ambientes comunitários.

Por outro lado, defensores da resolução, como por exemplo a

Associação Brasileira de Saúde Mental – ABRASEME quanto o Conselho Federal de Psicologia - CFP argumentam que ela está em conformidade com a Lei Antimanicomial de 2001, que busca proteger os direitos das pessoas com transtornos mentais, promovendo seu tratamento em ambientes menos isolados e mais integrados à sociedade. Segundo esses defensores, a medida é um avanço necessário para a humanização do tratamento psiquiátrico no Brasil (ABRASEME, 2023; CFP, 2023).

Este estudo tem como questão, qual o impacto da Resolução 487 do Conselho Nacional de Justiça de 2023 no retorno dos pacientes em cumprimento da medida de segurança à vida comunitária? O objetivo do estudo é discutir a aplicabilidade da medida de segurança no Hospital de Custódia e Tratamento e o impacto da Resolução 487 do Conselho Nacional de Justiça de 2023 no retorno dos pacientes à vida comunitária. A base teórica do artigo compreende as pesquisas de Basaglia (2010), Amarante (2007), Rotelli, Leonardis, Mauri (2019, Torres e Fonseca (2021), Torres (2023), Arensberg & Kimball (1973), Cardoso, Pinheiro (2012), Silva (2015), Ibrahim (2014), entre outros.

Referencial teórico

A aplicabilidade da medida de segurança e seus efeitos

As medidas de segurança tem o *status* de condenação penal, diferenciando-se da pena apenas por aspectos negativos, como a ausência de limite máximo e gritante desproporcionalidade entre a sanção e a lesão jurídica causada – sob o manto da ideia falaciosa de sanção terapêutica, que visaria o bem-estar e tratamento do louco-criminoso. O que se observa é que ela produz um nefasto processo de segregação e exclusão, uma vez que, na realidade, tem como verdadeira função, tão somente, manter a pessoa inimputável bem afastada do meio social.

Se a medida de segurança continuasse a ser vinculada juridicamente tão somente a periculosidade, aquele paciente que ali se apresentasse – seria rotulado como louco-criminoso-inimputável – não como um sujeito de direitos a serem preservados e reconhecidos, mas, tão somente, como um ser passível de punição, que deveria ser isolado da sociedade.

Neste sentido, a medida de segurança se mostra ainda mais danosa do que a pena em seu contexto geral, tendo na sua característica a de indeterminável, sem uma data final para o seu cumprimento. Nesta linha

a seguir Ibrahim discorre neste sentido:

[...] enquanto os condenados à pena fazem jus a todos os benefícios inerentes à execução penal – como livramento condicional, a progressão de regime e o indulto –, aos inimputáveis estes direitos não são aplicáveis. Por conseguinte, temos como resultado que a internação, podendo tornar-se de caráter perpétuo, isola o paciente do contato com o mundo extramuros, deixando-o à mercê da avaliação de uma equipe de “especialistas” que decidirá por sua vida futura. Esta decisão se baseia nas conclusões dos laudos e pareceres que deverão atestar, ao longo da internação, o grau de “periculosidade” deste indivíduo, concluindo se ele estará apto ou não para voltar ao convívio social (Ibrahim, 2014, p. 61).

Assim sendo, como é fácil concluir, durante anos, ao ser considerado pelo saber médico-jurídico como sendo um indivíduo socialmente perigoso, o paciente ficava internado até que cessada a sua alegada periculosidade, pudesse obter a desinternação ou um alvará de soltura. Portanto, na maioria dos casos, em que pese entendimento jurisprudencial em sentido contrário, a medida de segurança sempre atentou contra a dignidade da pessoa humana.

Tendo em vista, o Estado e a sociedade se furtarem aos impasses da pobreza, do desemprego, da marginalidade e do consumo de drogas, quando esses fatores culminam em doenças mentais causadoras de crimes, todos se isentam do compromisso firmado perante o Estado Democrático de Direito e ainda “condenam os loucos delinquentes à fogueira de uma prisão fadada à perpetuidade, desamparando definitivamente essas pessoas que já nasceram com uma dignidade deficitária” (Silva, 2015, p. 121).

Neste liame objetivo, todas as vezes que houve razoável dúvida sobre a integridade mental do acusado, foi instaurado um incidente de insanidade, que era decretado de ofício pelo juiz ou requerido pelo Ministério Público, defensor, curador, seu ascendente, descendente, irmão ou cônjuge. Através desse incidente, era requerido a um perito forense que elaborasse um laudo de sanidade mental, um tipo de exame solicitado pelas instâncias judiciárias a fim de assessorá-las tecnicamente no que diz respeito à aferição da sanidade mental do indivíduo que estava sendo julgado. Nesse caso, o perito forense elaborava o laudo com o intuito de avaliar se o réu era ou não considerado inimputável.

Orientado pela psiquiatria, então, o Direito Penal confirmava que, aferido o estado de inimputabilidade, a pessoa com transtorno mental não poderia ser punida por ausência de sua culpabilidade. A reprovação penal passava, assim, a ser justificada pelo perigo que tal indivíduo representava

para a sociedade. Não era culpado, mas era tido como perigoso. Assim, a privação da liberdade por meio da medida de segurança detentiva sempre feriu o núcleo essencial de todos os direitos fundamentais, pois instituiu uma prisão manicomial com cunho de pena indeterminada.

Aspectos metodológicos

O trabalho é de natureza qualitativa, bibliográfico. O estudo exploratório, envolveu a pesquisa documental, resultou de desdobramentos de pesquisas realizadas no Hospital de custódia e Tratamento e emergiu das discussões e leituras empreendidas nos Grupos de Pesquisa (Políticas e Epistemes da Cidadania, FORMAGEL). O trabalho evidenciou o registro do impacto da Resolução 487 do Conselho Nacional de Justiça de 2023 que instituiu a política antimanicomial no poder judiciário.

Os estudos de Basaglia (2010), Amarante (2007), Rotelli, Leonardis, Mauri (2019, Torres e Fonseca (2021), Torres, Santos e Melo (2023) contribuíram para tratar os conceitos de desinstitucionalização. O termo comunidade adotado neste artigo compreende um contexto para a exploração, com interconexões entre fatos e processos sociais e psicológicos (Arensberg & Kimball, 1973), assim como as manifestações subjetivas e interindividuais da vida social. Tratamos o conceito destacando a base territorial e os sentimentos e expressões de pertencimento. Cardoso, Pinheiro (2012), Silva (2015) e Ibrahim (2014) foram referenciados para abordar a Medida de segurança.

Resultados e discussões

O HCT Hospital de Custódia e Tratamento de Salvador, segundo a Secretaria de Administração Penitenciária e Ressocialização da Bahia (SEAP), no momento atual da pesquisa 114 internos, sendo homens são 109 e 5 mulheres. 58 são presos em regime provisório (50,88 %) e 18 estão cumprindo medida de segurança (15,79%). Do total de internos na unidade, 38 pessoas estão liberadas judicialmente (41%) e aguardam vagas nos serviços residenciais terapêuticos do SUS, alguns com mais de 6 anos que possuem o Alvará de soltura ou Carta de Desinternação, mas permanecem na unidade em razão da ausência de apoio familiar ou assistência dos municípios de origem para retornar a convivência social.

Recentemente 6 internos com Medida Cautelar de Internação

Provisória, com laudo de sanidade mental que atesta o transtorno mental e a necessidade da continuidade do tratamento por meio ambulatorial foram transferidos para a Cadeia Pública do Município de Salvador e presídios do interior da Bahia para que os juízes das Comarcas apliquem a sentença, indicando o tratamento ambulatorial. A transferência para os presídios evidencia a transinstitucionalização (transferência para uma unidade com características asilares) que produzirão uma condição muito pior que a vivenciada no manicômio, uma vez que não há tratamento nas prisões. A espera por uma decisão judicial pode acarretar muitos prejuízos psíquicos, uma vez que estavam compensados com o tratamento no HCT e adaptados a uma rotina que difere muito da rotina numa cela de um presídio. O HCT não é o local adequado para tratamento da saúde mental, mas a condição de encarceramento nos presídios promove o abandono e acentua a condição de vulnerabilidade física e psíquica.

Observando o seu arquétipo de custódia e tratamento, o HCT tem raízes de três natureza. Nesses termos, como prisão, abriga os internos em pavilhões e procede a contenções físicas fazendo uso de algemas, sem, no entanto, dispor de estrutura ambulatorial suficiente (especialmente a quantidade de leitos hospitalares disponíveis) para o tratamento integral da pessoa com transtorno mental.

Por sua vez, como hospital, fornece medicamentos e terapias mais direcionadas a lidar com doenças, sem que ocorra uma intervenção com a família e a comunidade. O manicômio cumpre sua função institucionalizadora e enreda o doente psiquiátrico em um imbricado sistema de enfermarias, muitas vezes desamparado pelo Estado no que diz respeito a um ambiente externo propício para que ocorra a desinternação desse paciente (Cardoso; Pinheiro, 2012).

Destaque-se, nesse particular, que os HCT não possuem convênios com o Sistema Único de Saúde (SUS), o que é pré-requisito para se caracterizar uma unidade penitenciária como “hospital de custódia”. Em razão dessa impropriedade, pode-se constatar que há casos em que o tratamento ambulatorial deixa de ser ordenado pela simples falta de aparato do SUS (Cardoso; Pinheiro, 2012).

A inclinação para os tratamentos desvinculado do sistema penal se torna cada vez mais viável a partir da Reforma Psiquiátrica implantada. No Brasil, oficialmente, a partir de 2001 com a Lei 10.216/01. A aludida reforma visa modificar o sistema de tratamento clínico da doença psiquiátrica, eliminando de forma gradual a internação, por entendê-la como uma forma

de exclusão social. Esse modelo tem sido gradativamente substituído por um conjunto de serviços territoriais de atenção psicossocial, objetivando a integração da pessoa com transtorno mental com a comunidade (Moreira, 2018).

A rede territorial de serviços proposta pela Reforma Psiquiátrica se pauta pelo princípio da intersetorialidade, isto é, envolve estratégias mobilizadas em vários setores sociais, retirando os serviços de atenção psicossocial da sua sede e buscando vínculos que complementem e ampliem os recursos existentes. Trata-se da articulação entre os CAPS, as residências terapêuticas, os hospitais, as instituições de ensino, os centros comunitários e as associações de bairro, entre outros (Cardoso; Pinheiro, 2012).

Neste delineamento ao pensamento de Cardoso e Pinheiro (2012), sobre a importantíssima contribuição do CAPS, para a desinstitucionalização de pacientes do HCT, Torres e Fonseca (2021), apresenta que: “O CAPS para os internos de longa permanência no HCT é um importante dispositivo de desinstitucionalização por conduzir a efetivação de uma diferente política de prestação de cuidados, fazendo a mediação com o território e família”. (Torres; Fonseca, 2021, p.46).

Neste contexto até aqui apresentado, o HCTP, ou seja, o manicômio judiciário tornara-se um lugar ideal para se isolar o sujeito “portador” de periculosidade, sendo um ambiente também propício para “corrigi-lo”. Essa é a função da já citada medida de segurança, “punição” aplicada àqueles reconhecidos juridicamente como inimputáveis. Como visto, o indivíduo é absolvido da pena prevista para aquele ilícito penal, mas permanece privado de sua liberdade pela imposição de uma medida de segurança que se apresenta sob o disfarce de sanção terapêutica (Moreira, 2018). É neste sentido, divergindo da aplicabilidade da medida de segurança e da permanência dessas pessoas humanas trancadas nos HCT, que surge a resolução 427 do Conselho Nacional de Justiça-CNJ em fevereiro de 2023, no intuito de fazer cumprir a lei Antimanicomial de 2001.

Acerca da desinstitucionalização dos hospitais de custódia, saltam aos nossos olhos, o desamparo das pessoas com transtorno mental em conflito com a lei e o rompimento dos vínculos familiares com a entrada no HCT. As relações familiares já eram frágeis, após o crime cometido, os vínculos que existiam se desfazem, dificultando o retorno dos pacientes a comunidade de origem. Torres et al (2023) analisa que para que ocorra a desinstitucionalização e a reabilitação psicossocial a construção de laços e o

retorno a vida comunitária são necessários, em razão dos prejuízos para a reconstrução das referências familiares e comunitárias de origem.

Com as políticas de saúde mental, a pessoa com transtorno com transtorno mental deverá receber um tratamento humanizado, seguindo as determinações da legislação da saúde, com a atenção do SUS, em liberdade. Desse modo, o fechamento dos hospitais de custódia dará lugar a práticas inseridas no território (Dimenstein, 2004). O cuidado deverá ser na comunidade, garantindo a assistência mais integrada e alinhada aos princípios da reforma psiquiátrica.

Diante dessa realidade, orienta o CNJ em sua Resolução a respeito da desinstitucionalização:

Art. 17. Sem prejuízo do disposto no artigo anterior, a autoridade judicial competente para a execução penal determinará a elaboração, no prazo de 12 (doze) meses contados da entrada em vigor desta Resolução, de PTS para todos os pacientes em medida de segurança que ainda estiverem internados em HCTP, em instituições congêneres ou unidades prisionais, com vistas à alta planejada e à reabilitação psicossocial assistida em meio aberto, a serem apresentadas no processo ou em audiência judicial que conte com a participação de representantes das entidades envolvidas nos PTSs. (CNJ, 2023, p.15)

Para que a desinstitucionalização do HCTP ocorra, a referida lei 10.216 “antimanicomial” de 2001 e a recente resolução nº 487 de 15/02/2023 do Conselho Nacional de Justiça CNJ, apresentam o redirecionamento do modelo assistencial em saúde mental, negando o modelo unicamente hospitalar e apontando como objetivo o tratamento realizado com a pessoa com transtorno mental, buscando sempre a sua reinserção na sociedade a qual não estará mais a mesma, de quando se afastou com a sua internação para cumprimento de uma medida de segurança.

Diante dessa realidade antiga de tratamento manicomial, continua o CNJ a se manifestar requerendo que os estados e o governo federal em conjunto, possa realizar o fortalecimento da (RAPS) “Rede de Atenção Psicossocial” que é o ponto primordial da lei Antimanicomial, e também da resolução do CNJ de 2023, para que se alcance grandes resultados com a desinstitucionalização, se baseando também na Portaria nº 3.088, de 2011, do Ministério da Saúde, rede de atenção que será composta por leitos em hospitais gerais, CAPS – em suas diferentes modalidades – Serviços Residenciais Terapêuticos (SRT), Unidades de Acolhimento, enfermarias especializadas em Hospital Geral, Hospital Psiquiátrico, Hospital-Dia, atenção básica, urgência e emergência e Comunidades Terapêuticas.

(BRASIL, 2011). A implementação efetiva da desinstitucionalização no contexto dos hospitais de custódia e tratamento enfrenta desafios para o tratamento de base territorial e a efetivação dos direitos das pessoas com transtornos mentais conforme estabelecem as diretrizes para o tratamento fora do contexto asilar.

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo discutir a aplicabilidade da medida de segurança no Hospital de Custódia e Tratamento, destacando o impacto da Resolução 487 do Conselho Nacional de Justiça de 2023 no retorno dos pacientes à vida comunitária.

O cuidado na comunidade, a assistência mais integrada e alinhada aos princípios da reforma psiquiátrica, o papel da rede de atenção à saúde mental, a alta dos pacientes com transtorno mental em conflito com a lei destoa das medidas judiciais de transferência de pacientes para os presídios evidenciando a transinstitucionalização (transferência para uma unidade com características asilares) que produzem uma condição muito pior que a vivenciada no manicômio, uma vez que não há tratamento nas prisões e a ausência de suporte social compatível foram discutidos neste estudo. Destacou-se, ainda, as alterações na legislação no âmbito do processo penal e da execução das medidas de segurança.

Referências

AMARANTE, Paulo (Ed.). **Loucos pela vida: a trajetória da reforma psiquiátrica no Brasil**. SciELO-Editora FIOCRUZ, 1998.

ABRASEME. **Nota de Apoio à Política Antimanicomial do Poder Judiciário – Resolução CNJ nº 487/2023**. Associação Brasileira de Saúde Mental. Abril de 2023. Fonte: <https://www.abrasme.org.br/blog-detail/post/186960/nota-de-apoio-poltica-antimanicomial-do-poder-judicirio-resoluo-cnj-n-487-2023>

BASAGLIA, Franco. **L'istituzione negata: Rapporto da un ospedale psichiatrico**. Baldini & Castoldi. 2013.

BASAGLIA, Franco. **Escritos selecionados em saúde mental e reforma psiquiátrica**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

BRASIL. **Constituição da república federativa do brasil de 1988**

Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 de julho de 2023.

BRASIL. 1940. **Decreto-Lei nº 2848, de 7 de dezembro de 1940.** Código Penal. Disp: em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/91614/codigo-penal-decreto-lei-2848-40>. Acesso em: 30 julho 2023.

BRASIL. **Lei nº 7210, de 11 de julho de 1984.** Institui a Lei de Execução Penal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7210.htm. Acesso em: 30 julho 2023.

BRASIL. **Lei 10216, de 6 de abril de 2001.** Lei da Reforma Psiquiátrica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10216.htm. Acesso em: 30 julho 2023.

BRASIL. CNJ. **Resolução 487 de 15 de fevereiro de 2023.** Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/files/original2015232023022863fe60db44835.pdf>. Acesso em: 08 dezembro de 2023.

CARDOSO, Danilo Almeida; PINHEIRO, Jorge de Medeiros. **Medidas de Segurança.** Curitiba: Juruá Editora, 2012.

CFP. **Posicionamento do Sistema Conselhos de Psicologia sobre a Resolução CNJ 487/2023.** Conselho Federal de Psicologia. Nota 5/2023/STEC/GTEC/C

IBRAHIM, Elza. **Manicômio Judiciário:** da memória interrompida ao silêncio da loucura. Curitiba: Appris, 2014.

MINISTÉRIO GEST-CFP - PROCESSO Nº 576600003.000147/2023-45. Fonte: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2023/05/Posicionamento-do-Sistema-Conselhos-de-Psicologia-sobre-a-Resolucao-CNJ-487.pdf>

MOREIRA, Greta Fernandes. **Inimputabilidade Penal e Psicanálise.** Curitiba: Juruá Editora, 2018.

OMS. **Cuidados inovadores para condições crônicas:** componentes estruturais de ação: relatório mundial. Brasília: World Health Organization, 2003. v. 1

ROTELLI, Franco, LEONARDIS, Ota de, MAURI, Diana. **Desinstitucionalização.** São Paulo, HUCITEC, 2019.

SILVA, Ângelo Roberto Ilha da. **Da inimputabilidade penal em face do**

atual desenvolvimento da psicopatologia e da antropologia. 2. ed. rev. e atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2015.

TORRES, Cláudia Regina de Vaz; FONSECA, Luís Antônio Nascimento. Ações de desinstitucionalização do Hospital de Custódia e Tratamento. **Revista Diálogos Possíveis, Salvador**, v. 19, n. 2, jul/dez. 2020. Disponível em: <https://revista.grupofaveni.com.br/index.php/dialogospossiveis/article/view/594> Acesso em: 22 agosto. 2023.

TORRES, Cláudia Regina de Vaz; OLIVEIRA, Thiago Vinicius; SANTOS, Thays Helen Pereira Melo. Desinstitucionalização: Tecnologias sociais como estratégias para reinserção e reabilitação social de pacientes com transtorno mental em cumprimento de medida de segurança. In TORRES, Cláudia Regina de Vaz; SOUZA, J. Gilea; QUINTERO, María Esther Martínez. **Diálogos interdisciplinares em rede: ensino e pesquisa** [recurso eletrônico] / D537 organização de Claudia Regina de Oliveira Vaz Torres, 1.ed. – Curitiba: Editorial Casa, 2023. 152p

CURSO “TECENDO REDES DE CONHECIMENTO” NA FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DO ESTADO DA BAHIA: A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A APROPRIAÇÃO NEOLIBERAL

Manuela Barros Santos
PPGIES/UNEB, DEDC XI

Marize Damiana M^o B^o e Batista
PPGIES/UNEB, DEDC XI

Introdução

Quando se observam os aspectos que estruturam a sociedade brasileira, atualmente, evidencia-se a instrumentalização de uma agenda neoliberal implementada na educação. Trata-se de agenda montada para atender aos interesses do capital, cujas estratégias articulam as diversas dimensões da sociedade e identificam na educação escolar, as possibilidades de controle das formas de pensamento contra hegemônico. São pensamentos que divergem e criticam os processos de exploração e opressão social, operando contra a reprodução das estruturas de dominação.

Assegurar a formação de sujeitos adaptados à realidade do século XXI, cuja lógica econômica é cada vez mais excludente para a classe trabalhadora, tem sido a centralidade nos projetos de educação hegemônicos, e por conseguinte, nos projetos de formação de professores sob este alinhamento. Para Silva (202[1] 4, p.312), a educação é ‘ferramenta’ mantenedora do sistema capitalista, “o qual molda e implementa sua própria agenda educacional, alinhada aos interesses econômicos e políticos predominantes”. A formação inicial e continuada de professores é alvo certo dessa engrenagem, pois é por meio dela que se formata um sujeito dotado de um tipo de pensamento e de prática, obediente às estruturas de dominação vigentes.

Esta realidade da formação justifica o projeto de educação a serviço do capital, implementado na política da educação no território brasileiro. No estado da Bahia, o governo instituiu um projeto de formação

continuada para professores das escolas estaduais denominado “Curso de Formação Ensino Médio: Tecendo Redes de Conhecimento”. Frente a tal projeto, questiona-se: qual a concepção de formação de professores que fundamenta este curso? A quem atende os objetivos dessa formação? Quais sujeitos pretende formar? Estes questionamentos apresentados acima, dialogam neste texto com o seguinte objetivo: analisar os fundamentos teórico-políticos da formação de professores, no contexto do curso Formação Ensino Médio: Tecendo Redes de Conhecimento, tomando como parâmetro analítico a Pedagogia Histórico-Crítica e suas críticas ao modelo de educação neoliberal.

A ruptura ao projeto hegemônico de educação vigente, requer acesso à teoria crítica e revolucionária. Trata-se de compreender a formação de professores em suas bases conceituais, verificando as concepções que estruturam a formação e suas intencionalidades, para defender uma política de formação de professores inicial e continuada, que tome como fundamento a teoria crítico-superadora do materialismo histórico-dialético. No caso dos projetos de formação continuada de professores, é necessário que o trabalho formativo ancore-se em estratégias teórico-metodológicas que assegure a elevação da capacidade teórica dos sujeitos, o compromisso com a práxis ancorada na contra hegemonia e a visão de conjunto da educação como dimensão da sociedade de classes.

A metodologia que orientou a escrita deste artigo apoiou-se em um processo qualitativo de pesquisa, cuja abordagem considera os processos constitutivos do fenômeno no contexto de determinada sociedade, das contradições, da perspectiva interpretativa do sujeito pesquisador, na interface com os processos sociais mediadores da realidade. Em relação à abordagem da pesquisa qualitativa, nos informa Minayo (2010) que esta tem o aporte dos acontecimentos percebidos pela qualidade dos processos, dos aspectos subjetivos da realidade social objetiva, das concepções dos sujeitos acerca da realidade estudada e do tratamento conceitual dado à esta.

A operacionalização metodológica foi mediada pela leitura, análise e sistematização de textos de autores que tratam da temática da formação de professores, evidenciando as discussões teóricas de abordagem crítico-superadora. Em seguida foi feita análise da proposta do curso de formação continuada de professores, no sentido de verificar os fundamentos teórico-políticos da formação de professores, no contexto do curso Formação Ensino Médio: Tecendo Redes de Conhecimento. Para esta análise, o aporte foi a Pedagogia Histórico-Crítica e suas críticas ao modelo de

educação neoliberal.

O texto está organizado com uma introdução, seguida de discussão teórico-conceitual da formação de professores sob a ancoragem do materialismo histórico-dialético, dos aspectos metodológicos que orientaram a pesquisa, da sinalização dos resultados da análise da temática da formação de professores, na mediação dos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, apontando alternativas superadoras ao cenário de desmonte e esvaziamento da formação.

Formação de professores no Brasil: aliança ao projeto societário burguês

Para ter clareza dos aspectos que envolvem a formação de professores no Brasil, é preciso associá-la à conjuntura histórica e geopolítica em que ela se forja e se forjou. Segundo Frigotto (2021), é por meio das relações de produção e reprodução material da existência, que vão sendo geradas mudanças na educação, nas licenciaturas, na formação e trabalho docentes.

É a partir da perspectiva materialista histórico-dialética que Frigotto (2021), lança olhar sobre a realidade da educação e da formação de professores no Brasil, reconhecendo a natureza colonizadora e escravocrata da burguesia brasileira. Disto decorre um projeto civilizatório de capitalismo dependente, por meio do qual se mantém e reproduz a estrutura concentrada da propriedade, do capital e da renda, e por extensão produz aumento da pobreza e da miséria.

Considerando esta condição de país de capitalismo dependente, observa-se que o pensamento colonizador ainda direciona fortemente as políticas voltadas à formação de professores. Quanto a isto nos lembra Quijano (2005), quando propõe que o padrão de poder foi e continua associado a um padrão de saber. Temos, nesse sentido, uma sociedade montada sob um antagonismo de classes, na qual uma pequena elite se apropria do saber e, por meio deste, define e organiza as estruturas para assegurar a manutenção do poder.

Por outro lado, no conjunto contraditório das classes em disputa, temos o que Arroyo (2014) denomina de “os outros” aqueles que são tachados de excluídos, marginalizados e inconscientes. Para esse autor, “estas são formas de pensá-los e classificá-los que ocultam formas históricas mais abissais e sacrificiais de segregá-los” (Arroyo, 2014, p.21).

São esses os sujeitos da escola pública, e são estes que por meio

de projetos verticalizados, é negado o direito à apropriação do saber historicamente produzido pela humanidade. Da mesma forma, é esta perspectiva que orienta a política da formação de professores no Brasil. Uma formação pautada na meritocracia e na reprodução das desigualdades educacionais, sociais e regionais (Arroyo, 2014).

Mediante o exposto, observa-se que o modo de produção capitalista direciona a forma de organização da sociedade, incidindo sobre as finalidades da educação e por consequência, definindo a concepção de formação de professores (Oliveira e Batista, 2024).

Cabe então questionar: Qual perspectiva de formação de professores problematiza as bases pedagógico-administrativas do neotecnicismo e atua na contraposição ao projeto de educação para o capital? Freitas (2016) chama atenção para as estratégias de resolução da crise do modo de produção capitalista dos anos de 1990, cujas alterações incidem diretamente na organização da sociedade e da educação. Um exemplo é a implantação de uma política educacional liberal e conservadora, ilustrada pela reforma do ensino médio, detentora de um ideário neoliberal como sustentáculo para a educação, cuja qualidade agora é regulada sob o prisma da avaliação por resultados (Oliveira e Batista, 2024).

Segundo Mészáros (2008), o desafio de produzir uma educação que supere a ordem do sistema metabólico do capital, requer que se realize uma transformação social, ampla e emancipadora, dada por meio do desenvolvimento contínuo da consciência socialista, para atingir uma transformação histórica geral das estruturas que sustentam a sociedade. Desse modo, Silva (2018, p.15) defende a necessidade de se pautar um “projeto de formação de professores que esteja a serviço de uma educação emancipadora”.

Um caminho possível para se construir um projeto de educação que atue na contra hegemonia do capital neoliberal é a pedagogia histórico-crítica. Nele, as bases para a formação de professores se assenta no materialismo histórico-dialético pelo compromisso com a apropriação teórica de base revolucionária, ancorada no movimento concreto das relações que mediam a sociedade, na elevação da consciência teórica e na superação da sociedade de classes.

Pedagogia Histórico-Crítica e formação de professores críticos da sociedade burguesa

A pedagogia histórico-crítica é elaborada sob a égide de três dimensões: a ontológica, a epistemológica e a política. A perspectiva ontológica concebe o ser humano como “um ser social que não nasce pronto, mas que se produz socialmente”. Sob o ponto de vista epistemológico, “rompe com as perspectivas idealistas, empiricistas, positivistas na educação”; e, finalmente, o sentido político da educação, pois “se insere na luta de classe afirmando a perspectiva que interessa à classe trabalhadora (Frigotto, 2021, p.83-84).

Idealizada por Dermeval Saviani, esta teoria propõe que “a classe trabalhadora tenha acesso ao saber produzido historicamente pela humanidade articulada a uma formação política que sirva ao propósito da transformação social”, Colares, Arruda e Colares (2021, p. 268). Sendo, portanto, sua proposta de intervenção posicionada de modo crítico e com perspectiva emancipadora. Fundamenta-se no materialismo histórico-dialético como aporte teórico-metodológico, o qual permite interpretar as relações sociais dentro do contexto das lutas de classe.

O trabalho é um fundamento da pedagogia histórico-crítica, pois a educação é um processo intencional, sistemático e um produto histórico e social, moldada pelas relações de produção e pelas classes sociais, com potencial de transformação da sociedade. Frente a isto, o trabalho educativo é categoria estruturante desta perspectiva pedagógica, pois é por meio dele que se dá o processo educativo.

[...] o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos dizer pois, [...] que o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, (Saviani, 2012, p. 13).

A formação de professores sob uma perspectiva omnilateral se revela como uma possibilidade para assegurar a elevação da capacidade teórica e o compromisso político de assumir posição crítica mediante problemas gerados na sociedade capitalista, nesta fase atual, moldada pelo neoliberalismo e neotecnicismo. A construção da consciência política na formação é condição fundamental para que professores fortaleçam as lutas em defesa de um projeto de educação e de sociedade implicados com a emancipação humana.

Aspectos metodológicos

O processo metodológico que orientou a escrita desse artigo se apoiou no entendimento de que os fenômenos da sociedade se estruturam e movimentam no contexto das relações sociais de produção capitalista. Portanto, a educação como um fenômeno social e uma dimensão da sociedade de classes, se organiza a partir destas relações. Trata-se de trilhar caminho de análise para compreender a educação como sendo produzida no contexto das relações capitalistas, forjada para atender a este modelo produtivo econômico-social, mas em virtude das contradições dessa mesma sociedade, a educação também organiza-se em outras bases teórico-metodológicas, posicionando-se na contra hegemonia à ordem vigente.

Sendo assim, esta perspectiva metodológica reconhece a sociedade enquanto uma totalidade social que se move por processos históricos, por contradições internas e externas ao objeto em estudo e de caráter dialético, dada pela sua gênese e desenvolvimento. Por meio desse processo, a totalidade é uma realidade concreta, objetiva e marcada por múltiplas determinações. A leitura apropriada teoricamente, acerca da realidade, pode permitir o alcance de possibilidades superadoras, pois para Kosik (1976), para se realizar uma apreensão concreta da totalidade, é necessário reconhecer seu caráter de processo histórico transformador.

As possibilidades de alcance de concepções emancipadoras na formação de professores, remete a pensar nas condições objetivas que envolvem a questão para que este propósito seja atingido. Isto requer a compreensão da formação de professores enquanto uma problemática decorrente do sistema político-econômico que organiza a educação brasileira, afetando o ensino, a aprendizagem e o trabalho docente.

Frente ao exposto, a metodologia tem referência na pesquisa de base qualitativa (Minayo, 2010), centrada na análise da concepção de formação de professores que exerce hegemonia na educação brasileira, no mais geral, para adentrar as relações mais particulares sobre esta temática, analisando os objetivos e fundamentos do Curso Tecendo Redes na formação para professores do estado da Bahia, confrontando com os princípios teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica fundamentada no materialismo histórico-dialético, e verificando implicações na realidade.

A opção metodológica quanto aos procedimentos se deu pelo levantamento e sistematização de alguns materiais de formação do curso,

disponibilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), para proceder a análise dos dados pelo aporte da abordagem da pedagogia histórico-crítica.

Curso “Tecendo Redes de Conhecimento”: o que sustenta esta formação?

“Tecendo Redes de Conhecimento” é um curso de formação continuada ofertado aos professores do Ensino Médio da rede estadual da Bahia. De acordo com a proposta presente nos materiais do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do curso, essa formação se estende a todos os “profissionais da educação para que estejam a par dos novos desafios do Ensino Médio”. As atividades foram realizadas de forma híbrida, com aulas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e um encontro territorial presencial, o qual ocorreu no segundo semestre do ano de 2023. A Formação iniciou-se em maio de 2023 com encerramento em maio de 2024.

Segundo o Jornal digital “ATarde”, “Tecendo redes de conhecimento” é um curso realizado em parceria entre a Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC-BA) e a Fundação Getúlio Vargas (FGV) com carga horária de 360 horas. O objetivo é a implementação do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) a partir da “formação voltada para professores, gestores e coordenadores pedagógicos das redes estadual, municipal e particular, além de profissionais da Educação que atuam em órgãos de controle, a exemplo do Conselho Estadual de Educação (CEE), (Jornal A Tarde, s.d.).

Quanto à elaboração do DCRB para o Ensino Médio do estado da Bahia, há incoerências, pois embora anuncie um compromisso com a base teórica da pedagogia histórico-crítica, o que é anunciado em posições identificadas em textos da proposta do curso, há contra sentidos a este respeito, pois nota-se a prevalência de uma perspectiva alinhada às teorias que defendem o pensamento neoliberal.

O DCRB foi construído diante da necessidade imposta pela implementação de um projeto de currículo nacional, Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A construção da base foi permeada por muitas contradições, tanto no sentido dos sujeitos que protagonizaram sua elaboração, como é o de fundações empresariais, a exemplo da Fundação Lemann, Fundação Itaú, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton

senna, dentre outros, quanto da base teórica, cujo alinhamento é com o mercado. A respeito da BNCC, nos afirma Diógenes, (2020, p.1), que ela é: “uma política de educação neoliberal, materializando-se como política normativa, visto que, esse documento apresenta implicações para a formação dos sujeitos em espaços escolares”.

A formação foi organizada em cinco Ciclos, a saber: o Ciclo 1- Tecendo Redes De Conhecimentos; Ciclo 2- Recomposição da Aprendizagem; Ciclo 3 - Áreas do conhecimento; Ciclo 4- Sistemas de Gestão de Aprendizagem e Ciclo 5- Avaliação do curso. Embora os demais ciclos sejam o desdobramento do ciclo 1, é este que interessa à problematização do artigo em questão, pois nele as concepções teóricas são aprofundadas, trazendo reflexões sobre a concepção política da referência curricular, a Pedagogia por Competências, e a possibilidade de entrelaçamento desta com a Pedagogia Histórico Crítico, a Educação Libertadora e a educação popular.

Assim, a proposta da Formação entra em contradição quando discute a pedagogia das competências como modelo pedagógico que orienta a BNCC, e busca relacionar tal proposta às pedagogias que estão em discussão no curso, especialmente a pedagogia histórico-crítica.

A pedagogia das competências, por seu alinhamento ao mercado, propõe modelo pedagógico de formação para a adaptação à base econômica, às estruturas do capital. Divergindo dessa abordagem pedagógica, a pedagogia histórico-crítica, se fundamenta na base teórica do materialismo histórico-dialético, para fazer a crítica às perspectivas de formação para o capital, propondo a ruptura, para desenvolver um projeto de formação crítico-superador.

Sendo a pedagogia histórico-crítica uma teoria crítica, é um paradoxo o curso ser ofertado e desenhado por uma instituição privada. Já que a Fundação Getúlio Vargas trata-se de uma entidade de referência no âmbito comercial nacional. Sobre o objetivo dessas entidades, argumenta Moraes e Galvão (2021, p.152) que as mesmas “contrapõem-se à perspectiva da pedagogia histórico-crítica, que entende ensino como um dos aspectos da educação, instrução condicionante para que o psiquismo humano se desenvolva”. Os autores ainda enfatizam que foi sobre a pressão desses grupos empresariais que nasceu a BNCC.

É de fácil constatação que todas essas organizações representam o grande capital, e, por isso, valorizam os aspectos econômicos e de riqueza concentrada. A própria redução da carga horária da disciplina de Geografia,

juntamente com as demais da áreas de ciências humanas, a saber: História, Sociologia e Filosofia, em um currículo de âmbito nacional, é uma contradição com os princípios da pedagogia histórico-crítica (Moraes e Galvão, 2021).

Ao refletir sobre o Curso “Tecendo Redes de Conhecimento”, verificamos a prevalência de um ideário burguês em suas proposições conceituais, teóricas e práticas. Os elementos que sustentam esta formação negam as possibilidades de uma formação emancipadora dos sujeitos da classe trabalhadora e defendem, portanto, interesses privatistas na educação, atuando na conformação da sociedade burguesa e na manutenção dos seus privilégios de classe.

Considerações finais

A análise da formação de professores do curso “Tecendo redes de conhecimento”, revelou contradições teórico-metodológicas, pois embora a proposta afirme fazer alinhamento com a Pedagogia Histórico-Crítica, seus fundamentos se embasam nos princípios da educação neoliberal. Um dos elementos que confirmam esta realidade é que o referido curso foi organizado pela Fundação Getúlio Vargas, entidade de caráter neoliberal.

As reflexões permitiram constatar que o modo de produção capitalista é balizador da forma de organização da sociedade, incidindo sobre as finalidades da educação e por consequência, definindo a concepção de formação de professores. A Formação “Tecendo redes de conhecimento” consiste em um paradoxo quando utiliza como referência a pedagogia histórico crítica, haja vista que ela é uma proposta organicamente revolucionária de pensamento e prática. Assim, em posição divergente, encontra-se a prática pedagógica fundamentada na pedagogia de competências, pois ela implica em um rebaixamento teórico da classe trabalhadora e da manutenção da sociedade de classes.

É importante que os trabalhadores da educação questionem os propósitos dos cursos de Formação de Professores e, sobretudo, quem oferece. O que objetiva a Fundação Getúlio Vargas sugerir a Pedagogia Histórico-Crítica como prática pedagógica aos Professores do Estado da Bahia? Será instrumentalizar os filhos dos trabalhadores a se rebelarem contra o grande capital que ela representa? As discussões não se encerram por aqui, há outras possibilidades de pesquisa e aprofundamentos sobre as implicações resultantes da parceria entre o público e o privado. De uma

coisa temos certeza, o Estado é burguês.

Referências

ARROYO, M. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

COLARES, A. A.; ARRUDA, E. P. de; COLARES, M. L. I. S. Pedagogia Histórico crítica e a superação do projeto civilizatório burguês. *In*: DIÓGENES, Eliane Maria Nogueira. O Neoliberalismo e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): aproximações contextuais. **Revista Plurais - Virtual**, Anápolis -Go, Vol. 10, n. 3 - 3, Set./Dez.2020 - p. 350-366. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revistapluraisvirtual/article/view/12126/8547>. Acesso em 12 de ago. 2024.

FREITAS, L. C. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cadernos Cedes, Campinas**, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio/ago., 2016a. Disponível em <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016160502>. Acesso em 05 de jul. 2024.

FRIGOTTO, G. As licenciaturas, formação autonomia do trabalho docente numa conjuntura de desmanche da educação pública. *In*: HERMIDA, José Fernando (org). **Pedagogia histórico- crítica e a defesa da educação pública** João Pessoa: UFPB, 202. p. 69 - 97.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAVOURA, T. N.; PASQUALINI, J. C. Diálogos entre a pedagogia histórico-crítica e a teoria da atividade: contribuições para o trabalho educativo. *In*: HERMIDA, José Fernando (org). **Pedagogia histórico- crítica e a defesa da educação pública** João Pessoa: UFPB, 202. p. 117 - 148.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital**. [Tradução Isa Tavares]. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria C. de Souza e GOMES, Suely Ferreira D. Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 31a ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

MORAES, P. G. GALVÃO, A. C. Experiências curriculares dos municípios de Cascavel (PR) e Bauru (SP): A Pedagogia Histórico-

Crítica como referência para o Ensino de Geografia. In: HERMIDA, José Fernando (org). **Pedagogia histórico- crítica e a defesa da educação pública** João Pessoa: UFPB, 202. p. 149 - 167.

OLIVEIRA, A. E. A.; BATISTA, G. A. Educação para o lucro, educação para além do capital. In: LIMA, Átila de Menezes, et. al.(Orgs.). **Coletânea de Diálogos Críticos**: Volume 6. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1G4rB-HnGBYBhb5Iu3Sd5QKc1sbrqRc8M>. Acesso em 10 de ag. 2024.

QUIJANO, A. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SEC realiza formação continuada para educadores sobre o DCRB Ensino Médio. **A Tarde Educação: construindo novos leitores**. Disponível em: <https://educacao.atarde.com.br/sec-realiza-formacao-continuada-para-educadores-sobre-o-dcrb-ensino-medio/> acesso em 23 de mar 2024.

SILVA, K. A. P. C. da. **Epistemologia da práxis na formação de professores**: perspectiva crítico-emancipadora. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018. Disponível em: <https://www.mercado-de-letras.com.br/resumos/pdf-22-05-19-15-19-57.pdf>. Acesso em 09 de ag. 2024.

O IMPACTO DA GESTÃO DE PROJETOS PARA A INTERVENÇÃO EDUCATIVA E SOCIAL

Luciano Araújo Lima

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Introdução

O Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social (PPGIES), promovido pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XI, Serrinha - BA, é um Mestrado Profissional com a proposta de capacitar profissionais para atuarem de forma crítica e inovadora em contextos educativos e sociais. O objetivo do programa é formar especialistas capazes de desenvolver e implementar intervenções que promovam a transformação social, a inclusão e a melhoria da qualidade da educação. Ao enfatizar a importância da intervenção educativa e social, o PPGIES também destaca a contribuição da gestão de projetos como uma ferramenta essencial para a execução eficaz dessas intervenções. Através de uma abordagem estruturada e estratégica, a gestão de projetos permite a otimização de recursos, o planejamento detalhado e o monitoramento constante, garantindo que as iniciativas sejam realizadas de maneira eficiente e com impacto positivo. Dessa forma, o programa busca preparar seus alunos não apenas para enfrentar desafios contemporâneos, mas também para liderar projetos que contribuam para o desenvolvimento sustentável de comunidades, com base em práticas fundamentadas em pesquisa e evidências científicas.

O objetivo deste artigo é analisar a importância da gestão de projetos e como este influencia a eficácia e o alcance das intervenções educativas e sociais. As intervenções educativas e sociais são relevantes para as transformações sociais, uma vez que são fundamentadas na participação ativa dos atores sociais. As intervenções concretizam a práxis e integram os participantes e o objeto da ação. São ações coletivas para dar conta de uma determinada realidade (Viotto Filho; Ponce, 2008). Com essa análise, espera-se destacar como gerir projetos de forma a potencializar os resultados, mesmo enfrentando os desafios presentes na aplicação da gestão de projetos nesse contexto. Assim, o estudo contribuirá para o aprimoramento das estratégias de intervenção, promovendo resultados mais eficientes e sustentáveis.

Referencial teórico

A construção e elaboração de projetos são essenciais para qualquer organização, pois fornecem uma estratégia estruturada para alcançar os objetivos propostos. Ao desenvolver um projeto, a organização consegue direcionar seus esforços de maneira focada, estabelecendo metas claras e definindo planos de ação tanto para o curto quanto para o longo prazo. Isso permite uma abordagem mais eficaz e eficiente do trabalho, garantindo que todos os recursos sejam utilizados de forma otimizada para atingir os resultados desejados. Além disso, a presença de um projeto bem elaborado facilita a antecipação e a resolução de possíveis situações adversas, reduzindo riscos e assegurando uma execução mais tranquila e controlada das atividades. O conceito de projeto adotado no artigo evidencia uma previsão, dado que etimologicamente, o termo surge de *projetare* que diz respeito a construir algo para obter êxito ou prever algo.

Além de promover uma execução mais eficiente, a elaboração de projetos desempenha um papel fundamental na inovação e na promoção do trabalho em equipe dentro da organização. Projetos incentivam olhar interdisciplinar e a colaboração entre diferentes departamentos e áreas de conhecimento, criando um ambiente propício para a troca de ideias e o desenvolvimento de soluções criativas. Essa integração de esforços não apenas ajuda na superação de desafios, mas também impulsiona o crescimento e a adaptabilidade da organização em um mercado cada vez mais competitivo. Em resumo, a construção de projetos não é apenas uma ferramenta de planejamento; é um elemento estratégico que fortalece a capacidade da organização de inovar, adaptar-se e atingir seus objetivos com sucesso. Nesse sentido, Maximiano aborda a importância de projetos com as seguintes palavras:

Seja qual for a profissão ou especialidade a que se dedique, mais cedo ou mais tarde você vai envolver-se com projetos. Para iniciar sua própria empresa ou implantar um novo sistema em uma empresa existente, lançar um novo produto e realizar qualquer empreendimento temporário [...]

Projetos são inovações e problemas não rotineiros que ocorrem em qualquer organização. Os projetos são diferentes das atividades funcionais – as operações regulares de fornecimento de bens e serviços. Para a realização de um projeto, desde a fase de concepção intelectual até a apresentação final, é preciso utilizar técnicas que abranjam todos os campos da administração. Planejamento estratégico, planejamento operacional, organização de equipes e preparação de orçamentos são

técnicas que devem ser usadas de maneira integrada, para garantir a eficiência e eficácia do projeto (Maximiano, 2000, p. 489).

Com estas palavras, Maximiano destaca a inevitabilidade de envolvimento com projetos em qualquer profissão ou área de atuação, enfatizando que os projetos são fundamentais para o desenvolvimento e a inovação dentro das organizações. Ele argumenta que, independentemente do campo de atuação, todos eventualmente precisarão se engajar em projetos. Isso se deve ao fato de que os projetos representam situações únicas e não rotineiras que exigem soluções inovadoras, diferenciando-se das operações regulares, que são mais previsíveis e repetitivas.

Maximiano também sublinha a importância de uma abordagem integrada na gestão de projetos, destacando que o sucesso de um projeto depende da utilização de várias técnicas administrativas de forma coesa. Planejamento estratégico, organização de equipes e gestão financeira são citados pelo autor como componentes essenciais que precisam ser harmonizados para garantir que os objetivos do projeto sejam atingidos com eficiência e eficácia. Esse enfoque interdisciplinar é crucial para lidar com a complexidade e a singularidade dos projetos, que, por sua natureza, apresentam desafios e oportunidades que exigem uma gestão cuidadosa e bem coordenada. Assim, o autor reforça a ideia de que os projetos são veículos de transformação e crescimento organizacional, exigindo uma abordagem sistemática e bem planejada para que possam gerar os resultados desejados.

Ainda seguindo esta linha de esclarecimento, Maximiano diferencia as atividades funcionais de projetos, esclarecendo que em relação a primeira, estas “são rotineiras” e se “repetem sempre do mesmo modo, com pequenas variações ao longo do tempo, sem perspectiva de terminar” (Maximiano, 2000, p. 489). Definindo projeto, o mesmo autor destaca que são atividades “sob encomenda. Nelas se pode observar começo, meio e fim”, são tarefas que fogem da rotina e, mesmo que se repitam, produzem resultados ou produtos, e que são empreendimentos finitos (Maximiano, 2000, p. 489). O projeto desenvolve uma solução para um problema desconhecido ou que demanda maior complexidade para ser resolvido. Ratificando as ideias de Maximiano, Kerzner pontua:

Um projeto pode ser considerado como sendo quaisquer séries de atividades e tarefas que:

Possuem um objetivo específico a ser atingido dentro de determinadas especificações

Possuem datas de início e término definidas

Possuem limites de financiamento (se aplicável)

Consomem recursos humanos e não humanos (ou seja, dinheiro, pessoas, equipamentos)

São multifuncionais (isto é, cruzam diversas linhas funcionais) (Kerzner, 2015, p. 2).

A afirmação de Kerzner ratifica a discussão de Maximiano e oferece uma definição abrangente e precisa do que constitui um projeto, também destacando características essenciais que diferenciam um projeto de atividades rotineiras dentro de uma organização. Primeiramente, ele enfatiza que um projeto é direcionado por um objetivo específico, o que significa que há uma meta clara e bem definida que deve ser alcançada dentro de parâmetros estabelecidos. Essa clareza de propósito é fundamental para orientar as atividades e garantir que todos os esforços estejam alinhados para o cumprimento do objetivo.

Além disso, Kerzner ressalta a importância de datas de início e término definidas, o que implica que um projeto é temporário por natureza. Isso distingue projetos de operações contínuas, que não têm um prazo final específico. A limitação de financiamento, quando aplicável, também é um aspecto crucial, pois estabelece restrições orçamentárias que exigem uma gestão cuidadosa dos recursos, que se não orem bem geridas, podem trazer sérias complicações para o desenvolvimento do projeto. A menção ao consumo de recursos humanos e não humanos enfatiza a necessidade de planejamento e alocação eficazes, considerando tanto as pessoas quanto os materiais e equipamentos necessários.

Finalmente, o aspecto multifuncional de um projeto, que cruza diversas linhas funcionais, destaca a complexidade e a necessidade de coordenação entre diferentes áreas da organização. Essa característica reflete a natureza interdisciplinar dos projetos, exigindo colaboração entre diferentes departamentos e especialidades para atingir o sucesso. Em suma, a definição de Kerzner salienta a essência do gerenciamento de projetos, ressaltando a importância do planejamento, coordenação e gestão de recursos para alcançar objetivos específicos em uma intervenção dentro de prazos e orçamentos determinados.

Devido à complexidade e importância dos projetos para as organizações, inclusive para que as intervenções ocorram de maneira planejada e alcance os objetivos estabelecidos, surge a necessidade de gerenciar os projetos, assegurando a redução de erros, otimizando tempo

e resultados e minimizando gastos desnecessários ou a imprevisibilidade. Nesse sentido, a autora Maria Rosária Souza, afirma:

Gerenciar é estabelecer ou interpretar objetivos e depois planejar, organizar, dirigir e controlar as atividades e os recursos de uma organização de forma coordenada, visando o alcance dos objetivos previamente estabelecidos. [...] Gerenciar é, portanto, orientar a dinâmica da organização, ação necessária porque, sem ela, as pessoas trabalhariam para a obtenção de seus próprios objetivos, desperdiçando esforços (Souza, 2001, p. 107).

Esta reflexão de Souza destaca a essência do gerenciamento como um processo central para o sucesso de qualquer organização. Gerenciar, segundo a autora, envolve mais do que simplesmente supervisionar tarefas; trata-se de um esforço coordenado para definir e alinhar objetivos, e em seguida planejar, organizar, dirigir e controlar as atividades e recursos disponíveis para alcançar esses objetivos. Isso é fundamental, pois sem uma gestão eficaz, a organização corre o risco de se desviar de sua missão e de seus propósitos, à medida que os indivíduos podem acabar perseguindo metas pessoais e não necessariamente as metas organizacionais.

Souza também enfatiza a importância da gestão como uma força orientadora dentro da organização. Ao orientar a dinâmica organizacional, a gestão assegura que todos os esforços estejam direcionados de maneira coerente e estratégica. Sem essa orientação, a organização pode enfrentar fragmentação e desperdício de recursos, pois cada pessoa ou departamento poderia seguir um caminho próprio, comprometendo a eficiência global e a sinergia necessária para o sucesso coletivo. Assim, o gerenciamento não apenas mantém o foco nos objetivos organizacionais, mas também maximiza o uso dos recursos, garantindo que todos trabalhem em harmonia para alcançar resultados significativos e sustentáveis. Ainda tratando sobre o papel do gerenciamento de projetos, Kerzner salienta:

O gerenciamento de projetos tem sido amplamente discutido por executivos e acadêmicos como uma das possibilidades exequíveis para modelos organizacionais futuros que poderiam integrar esforços complexos e reduzir a burocracia. Todavia, a aceitação do gerenciamento de projetos não tem sido fácil. Muitos executivos não estão querendo aceitar a mudança e são inflexíveis quando se trata da adaptação a um ambiente diferente. A abordagem de gerenciamento de projetos exige a renúncia aos modelos organizacionais tradicionais de negócios que são basicamente verticais e que enfatizam uma forte relação chefe-subordinado (Kerzner, 2015, p. 2).

Esta afirmação de Kerzner aborda a resistência que muitos executivos enfrentam ao considerar a adoção de modelos de gerenciamento de projetos

em suas organizações. O autor sugere que, embora o gerenciamento de projetos seja visto como uma solução viável para enfrentar a complexidade e reduzir a burocracia em ambientes organizacionais, a transição para esse modelo não tem sido amplamente aceita. Essa resistência se deve, em grande parte, à necessidade de abandonar estruturas organizacionais tradicionais que são verticais e hierárquicas, onde a autoridade é claramente definida e centralizada em uma relação de chefe-subordinado. A resistência a mudanças é uma característica facilmente observada em nosso cotidiano, já que mudanças envolvem inseguranças e a incertezas do novo.

Kerzner ainda aponta que o gerenciamento de projetos exige uma abordagem mais flexível e colaborativa, onde a ênfase está em equipes multidisciplinares trabalhando de forma integrada para atingir objetivos específicos. Esse modelo desafia as normas tradicionais de gestão ao promover a autonomia e a responsabilidade compartilhada, o que pode ser visto como uma ameaça à autoridade estabelecida. A resistência dos executivos, portanto, reflete uma dificuldade em se adaptar a um ambiente mais dinâmico e menos hierárquico. No entanto, essa adaptação é essencial para enfrentar as demandas atuais do mercado, onde a capacidade de gerenciar projetos complexos e interdependentes é crucial para o sucesso organizacional. Assim, a aceitação do gerenciamento de projetos representa não apenas uma mudança de estrutura, mas uma evolução necessária para que as organizações permaneçam competitivas e eficazes em um mundo cada vez mais complexo e interconectado.

O mesmo autor aborda que o gerenciamento de projetos, contempla cinco grupos de processos: Iniciação do projeto; Planejamento do projeto; Execução do projeto; Monitoramento e controle do projeto e; Encerramento do projeto. O autor ainda salienta que para um processo ser considerado de sucesso precisa cumprir prazos, atingir os objetivos, obedecer aos custos planejados, entre outros aspectos (Kerzner, 2015). Kerzner complementa:

O gerenciamento de projetos é o planejamento, a organização, a direção e o controle dos recursos da empresa para um objetivo de relativo curto prazo, que foi estabelecido para concluir metas e objetivos específicos. Ademais, o gerenciamento de projetos utiliza a abordagem sistêmica de gestão por meio da alocação de pessoal funcional (hierarquia vertical) para um projeto específico (hierarquia horizontal) (Kerzner, 2015, p. 3).

Este autor destaca os principais componentes que definem essa prática. Ele enfatiza que o gerenciamento de projetos envolve a aplicação

das funções clássicas da administração - planejamento, organização, direção e controle - para direcionar os recursos de uma empresa com o objetivo de alcançar metas específicas em um período de tempo relativamente curto. Isso reflete a natureza temporária e orientada para objetivos dos projetos, diferenciando-os das operações contínuas de uma organização.

Kerzner também destaca a importância de uma abordagem sistêmica no gerenciamento de projetos, onde se combina a hierarquia funcional com a hierarquia do projeto. Essa integração é crucial porque permite que os projetos atravessem diferentes áreas funcionais da organização, promovendo a colaboração interdisciplinar e a utilização eficiente dos recursos. Essa abordagem sistêmica é essencial em ambientes complexos e dinâmicos, onde a interdependência entre diferentes áreas e competências é necessária para o sucesso do projeto. Ao combinar as hierarquias vertical e horizontal, o gerenciamento de projetos permite que as organizações sejam mais ágeis e adaptáveis, aproveitando ao máximo os talentos e recursos disponíveis para cumprir metas específicas e de curto prazo. Em síntese, Kerzner enfatiza que o gerenciamento de projetos é uma ferramenta poderosa para alcançar objetivos estratégicos de forma eficiente e coordenada, maximizando o potencial organizacional em um cenário de constante mudança.

Aspectos metodológicos

A metodologia deste estudo adota uma abordagem qualitativa, sendo fundamentada em uma revisão de literatura e na pesquisa do tipo Estado do Conhecimento. A revisão de literatura envolveu a análise teórico-metodológica das ideias de Maximiano (2000) e Kerzner (2015).

Para realizar a pesquisa do tipo Estado do Conhecimento, as buscas foram conduzidas na base de dados dos Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), um portal de biblioteca digital científica de acesso aberto que inclui uma ampla variedade de periódicos científicos de diferentes países, incluindo o Brasil. Esta base de dados armazena uma vasta coleção de publicações de alta qualidade. Os resultados do Estado do Conhecimento, bem como os filtros utilizados são descritos da próxima seção.

Resultados e discussões

As buscas para o Estado Do Conhecimento foram realizadas tendo como recorte temporal o período correspondente de 2020 a 2024, utilizando as seguintes palavras-chave disponíveis no título do artigo: Gestão de Projetos; e que constasse em qualquer campo a palavra: intervenção. Os resultados encontrados, levando em consideração o recorte temporal e as palavras-chave mencionadas foram de três artigos, como pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro 1 - Artigos selecionados no portal de periódicos da CAPES, 2020-2024.

AUTORES/ANO	PERIÓDICO	TÍTULO	OBJETIVO
Juliano Idogawa, Sílvia Correia, Flávio Santino Bizarrias (2020)	Revista Inovação, Projetos e Tecnologias	Gestão de projetos: gestão de escopo e stakeholders na implantação de um projeto de software em um ambiente sem contexto de projetos	Discutir a importância da aplicação de ferramentas de gerenciamento de projetos, com foco em gestão de escopo e <i>stakeholders</i> .
Julio Cezar Rodrigues Eloi (2021)	Revista Inovação, Projetos e Tecnologias	Gestão de projetos de pequeno porte: a eliminação de despesas de exercícios anteriores de pessoal em uma organização militar	Analisar as medidas adotadas frente ao problema em questão, incorporando o tema da aprendizagem organizacional e a gestão de projetos no âmbito de um setor de pagamento de pessoal militar.
Vanessa Santos Giraldeleli (2021)	Núcleo do Conhecimento	A produção acadêmica sobre o serviço social na gestão de projetos sociais	Analisar como o Serviço Social se aproxima do campo da gestão de projetos sociais, do ponto de vista da produção acadêmica da profissão sobre o tema.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados dos Periódicos CAPES (2024).

O primeiro artigo, de autoria de Juliano Idogawa, Sílvia Correia e Flávio Santino Bizarrias, intitulado “Gestão de projetos: gestão de escopo e stakeholders na implantação de um projeto de software em um ambiente sem contexto de projetos”. O objetivo deste relato técnico é discutir a importância da adoção de boas práticas no gerenciamento de projetos com foco na gestão adequada no detalhamento de escopo e mapeamento dos stakeholders para o sucesso de projetos. Foi realizado um estudo de

caso, com abordagem qualitativa, a fim de analisar de forma empírica os problemas de um projeto de implantação de software com a finalidade de gerar descontos entre empresas parceiras e propor um direcionamento baseado em lições aprendidas, ancorado nas melhores práticas da gestão de projetos para evitar que o mesmo cenário encontrado no objeto de estudo se repita em projetos futuros. Foi possível identificar os motivos que levaram o projeto ao atraso e, a partir de uma análise geral, propor um modelo de gestão a partir das melhores práticas de gerenciamento de projetos, focadas em gestão de escopo e stakeholders.

O segundo artigo em análise intitula-se “Gestão de projetos de pequeno porte: a eliminação de despesas de exercícios anteriores de pessoal em uma organização militar”, de autoria de Julio Cezar Rodrigues Eloi. O artigo descreveu um trabalho que utilizou o método da pesquisa-ação na intervenção realizada em uma Organização Militar do Exército, com o intuito de gerir um problema identificado sobre um impasse administrativo relativo a processos de pagamentos de despesas de exercícios anteriores. Foi identificado duas necessidades principais a fim de alcançar os resultados esperados, sendo elas: a gestão de projetos e a aprendizagem organizacional. Após a intervenção foi obtido foi uma sensível diminuição no número de processos no ano seguinte ao projeto de combate ao impasse administrativo elencado.

No terceiro artigo listado intitulado “A produção acadêmica sobre o serviço social nagestão de projetos sociais”, a autora Vanessa Santos Giraldeli, leva em consideração o papel do Assistente Social na gestão de projetos e teve como objetivo analisar como o Serviço Social se aproxima do campo da gestão de projetos sociais, do ponto de vista da produção acadêmica da profissão sobre o tema. Utilizou com metodologia, pesquisa bibliográfica e pesquisa quantitativa exploratória. Os resultados demonstraram que a produção acadêmica do Serviço Social especificamente no âmbito da gestão de projetos sociais ainda é tímida ou não está suficientemente democratizada no contexto da internet.

Os três artigos aqui elencados evidenciam de forma clara e contundente a relevância da gestão de projetos no contexto das intervenções, sejam elas tecnológicas, administrativas ou sociais. Em cada um dos estudos, a aplicação de ferramentas e práticas de gerenciamento de projetos mostrou-se essencial para o sucesso das intervenções realizadas, seja na implantação de *software*, na resolução de impasses administrativos ou na atuação do Serviço Social. Esses artigos reforçam a ideia de que a gestão de projetos não apenas organiza e direciona as atividades, mas

também garante que os objetivos das intervenções sejam alcançados de maneira eficiente e eficaz.

Considerações finais

A análise realizada neste estudo revela que a gestão de projetos desempenha um papel categórico na eficácia das intervenções educativas e sociais, especialmente em contextos complexos e desafiadores. A adoção de uma abordagem estruturada, que inclui o planejamento detalhado, a organização de recursos e o monitoramento constante, é fundamental para maximizar os resultados e minimizar os riscos associados a esses projetos. Dessa forma, a gestão de projetos não apenas melhora a eficiência operacional, mas também assegura que as iniciativas alcancem seus objetivos de forma sustentável e com impacto positivo.

Além disso, o estudo destaca a importância da utilização das técnicas de gestão de projetos, para capacitar profissionais capazes de enfrentar os desafios contemporâneos na área da educação e intervenção social. A capacidade de gerir projetos com uma abordagem sistêmica, que integra diferentes áreas de conhecimento e prática, de forma interdisciplinar é essencial para lidar com as complexidades das intervenções e garantir que elas sejam bem-sucedidas em termos de impacto e sustentabilidade.

Por fim, embora a adoção de práticas de gestão de projetos ainda enfrente resistência em alguns contextos, os benefícios demonstrados por este estudo indicam que a mudança para uma abordagem mais estruturada e integrada é necessária. À medida que as organizações e os profissionais se adaptam a essa nova realidade, espera-se que a gestão de projetos se torne uma ferramenta cada vez mais indispensável para a promoção de intervenções educativas e sociais eficazes e transformadoras.

Referências

ELOI, J. C. R., & Russo, R. F. S. M. (2021, jul./dez.). **Gestão de projetos de pequeno porte**: a eliminação de despesas de exercícios anteriores de pessoal em uma organização militar. *Revista Inovação, Projetos e Tecnologias - IPTEC*, São Paulo, 9(2), 168-183. <https://doi.org/10.5585/iptec.v9i2.19155> Acesso em 06.08.2024.

GIRALDELI, Vanessa Santos. **A produção acadêmica sobre o serviço social na gestão de projetos sociais**. *Revista Científica Multidisciplinar*

Núcleo do Conhecimento. Ano. 06, Ed. 12, Vol. 10, pp. 99-117. Dezembro de 2021. ISSN: 2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/ciencias-sociais/social-na-gestao> Acesso em 06.08.2024

IDOGAWA, J., Correia, S. R. V., & Bizarrias, F. S. (2020, jul./dez.). **Gestão de projetos:** gestão de escopo e stakeholders na implantação de um projeto de software em um ambiente sem contexto de projetos. Revista Inovação, Projetos e Tecnologias, São Paulo, 8(2), 168-180. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/iptec.v8i2.17456> Acesso em 06.08.2024.

KERZNER, Harold. **Gerenciamento de projetos:** uma abordagem sistêmica para planejamento, programação e controle; tradução de João Gama Neto e Joyce I. Prado. - São Paulo: Blucher, 2015.

MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. **Administração de Projetos** Introdução à administração. 5. ed. rev. e ampl. – São Paulo : Atlas, 2000.

SOUZA, Maria Rosária de. **Gestão administrativa e financeira de projetos sociais.** In: ÁVILA, Célia M. de (coord.). Gestão de projetos sociais 3a ed. rev. – São Paulo : AAPCS – Associação de Apoio ao Programa Capacitação Solidária, 2001. Coleção gestores sociais.

VIOTTO FILHO, Irineu Aliprando; PONCE, Rosiane de Fátima. Psicologia e Pedagogia: uma relação a ser construída numa perspectiva crítica de educação. **Anped**, GT20 - Psicologia da Educação, 2008, p. 01-16.

PARTE III (Eixo 3)

**DIÁLOGOS INTERVENTIVOS:
INICIAÇÃO A PESQUISA, DOCÊNCIA E
INTERDISCIPLINARIDADE**

UMA INCURSÃO À LUZ DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA: REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO ESCOLAR E DEFICIÊNCIA

Camila Silva Santos

Universidade do Estado da Bahia (Uneb) *Campus XI/Serrinha-BA*

Vanderléia Almeida da Silva

Uneb *Campus XI/Serrinha-BA*

Marcia Torres Neri Soares

PPGIES da Uneb *Campus XI/Serrinha-BA*

Introdução

Este texto tem por objetivo relatar aspectos subjacentes ao trabalho desenvolvido em dois subprojetos de pesquisa de Iniciação Científica (IC) intitulada “Uma incursão sobre currículo escolar e deficiência: produções acadêmicas e interfaces com o município de Serrinha-BA”. A pesquisa encontra-se em sua fase final e, neste artigo, problematiza alguns de seus principais resultados.

O projeto tem assento nas pesquisas desenvolvidas no âmbito da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), *Campus XI*, Serrinha-BA no Grupo de Pesquisa Educação Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (Epods), especialmente na acepção das concepções centrais para o entendimento da deficiência como uma produção social e o enfrentamento teórico para/na superação do capacitismo e visões estigmatizantes e rotuladoras de pessoas destituídas do direito de ser.

Numa primeira dimensão aludimos o fato de considerarmos como emblemática a discussão proposta acerca da deficiência sob perspectivas acadêmicas, afinal esta não se delimita como uma lesão, antes [...] “é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente.” (Diniz, 2007, p. 09).

Também precisamos mencionar o fato de nossa inserção na IC configurar-se como um continuum de buscas e aprimoramentos em um universo novo para graduandas em formação do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Tendo assim situado nossa intencionalidade neste texto,

chamou-nos atenção dados advindos de pesquisa realizada, nos últimos cinco anos, em Programas de Mestrados Profissionais da Uneb acerca do currículo escolar e deficiência. Desse modo identificamos a carência de trabalhos acadêmicos no tocante à educação inclusiva, mais especificamente sobre o público de pessoas com deficiência.

A essa altura também nos parece relevante explicitar o fato de embora pessoas com Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/ Superdotação fazerem parte do público aludido nas determinações legais vigentes (Brasil, 1996; 2008), termos escolhido a deficiência como representativa para a discussão relativa às necessidades educacionais específicas principalmente na organização do currículo atento às diferenças no espaço escolar.

Para efeito de organização, no seguimento apresentamos a seção teórica do estudo intitulada “Do suporte legal às práticas curriculares para/na inclusão de estudantes com deficiência: reflexões em processo”. Com a seção esperamos oportunizar o conhecimento do referencial para as principais conclusões do estudo. Feito isso, discutimos os “Dados oriundos de Mestrados Profissionais e o entrelace com o currículo escolar e a Educação Especial: métodos e resultados” para, então, procedermos nossas Considerações Finais. Esperamos oportunizar um importante debate e iluminar a ampliação destes e outros estudos por pesquisadores interessados na temática.

Do suporte legal às práticas curriculares para/na inclusão de estudantes com deficiência: reflexões em processo

A IC é uma oportunidade acadêmica para estudantes em graduação a fim de desenvolverem suas inserções iniciais no campo da pesquisa acerca de um determinado tema/área de estudo. Desse modo, no caso do estudo relatado, sua intersecção principal está atrelada ao projeto denominado “Currículo Escolar e Educação Especial: interfaces da formação docente no âmbito da Educação Superior e da Educação Básica” desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social (PPGIES) da Uneb, neste caso mais especificamente com as ações decorrentes do EPODS e o projeto de pesquisa citado à Introdução deste texto.

Com efeito, o desenvolvimento de pesquisas no cenário brasileiro, embora tenha enfrentado muitas dificuldades, há muito desponta como passível de realização e destaque conseguindo em 1997 adentrar “[...]”

no grupo dos 20 países mais produtores de ciência e tecnologia, ou seja, pela primeira vez na história, embora estejamos em décimo oitavo lugar, passamos a pertencer a um grupo de elite neste importante setor.” (Fava-de-Moraes; Fava, 2000, 76).

Além de contribuições teóricas e metodológicas da IC para nossa formação acadêmica, é preciso apresentar a concepção de currículo escolar e deficiência base para os estudos desenvolvidos. Nesse sentido, são oportunas as contribuições de Lopes e Macedo (2011, p. 41) quando afirmam ser o currículo uma prática de poder capaz de construir realidade, constranger comportamentos e projetar identidades “[...] tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e o recria” (Lopes; Macedo, 2011, p. 41).

O currículo escolar, portanto, é determinante para conhecer os bastidores das organizações de ensino no âmbito escolar e o modo como consideramos ou não as especificidades de estudantes com deficiência, afinal “[...] o docente como profissional, se defronta com situações únicas, incertas e conflitivas, no sentido de que não existe uma só e indiscutível forma de abordá-las que se considere correta” (Sacristán, 2007, p. 172). A constatação também sugere a importância de desenvolver pesquisas sobre o tema, tal como temos nos ocupado na escrita deste texto e em outros trabalhos desenvolvidos.

A essa altura precisamos demarcar o fato de a deficiência ter sido compreendida de formas diferentes no decurso histórico da educação brasileira. Durante muito tempo, o campo da educação inclusiva não tinha a visibilidade da atualidade. Anteriormente, uma pessoa com deficiência não era bem vista na sociedade, tinha seus direitos anulados e era impedida de viver como um indivíduo pleno de direitos. Hoje, ao analisarmos o passado em comparação com o presente, podemos perceber algumas mudanças significativas. No entanto, a obtenção de visibilidade por si só, tampouco o amplo acervo existente (Brasil, 1988; 1996; 2008; 2015), foram suficientes para criar um meio social mais acessível.

Nossa inserção na IC e os estudos subsequentes comprovam mudanças ocorridas ao longo dos anos e as melhorias em alguns aspectos, porém no tocante a implementação prática dessas mudanças legislativas e políticas públicas, ainda necessita de adequação e concretização. Persiste, portanto, fragilidades em relação à inclusão dos estudantes com deficiência, trazendo reflexões ao processo. Nessa perspectiva,

Com o modelo social, a deficiência passou a ser compreendida como uma experiência de desigualdade compartilhada por pessoas com diferentes tipos de impedimentos: não são cegos, surdos ou lesados medulares em suas particularidades corporais, mas pessoas com impedimentos, discriminadas e oprimidas pela cultura da normalidade. Assim como há uma diversidade de contornos para os corpos, há uma multiplicidade de formas de habitar um corpo com impedimentos (Diniz; Barbosa; Santos, 2009, p. 70).

Os autores do trecho citado possibilitam a reflexão de uma mudança na forma de entender a deficiência a partir de uma perspectiva social. A deficiência era vista como um problema individual ligado às particularidades corporais. Com o modelo social, a deficiência é percebida como uma experiência de desigualdade, afetando as pessoas com diversos tipos de impedimentos. A dificuldade não se percebe apenas nos obstáculos presentes nos ambientes sociais, mas também na cultura da normalidade na qual discrimina e oprime aqueles a não se encaixar nela. É preciso reconhecer a diversidade existente, e assim perceber as principais barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência, em grande parte, resultantes de limitações sociais e culturais, não apenas de suas condições físicas.

Segundo Diniz (2007) a deficiência não é simplesmente uma variação do considerado normal para a espécie humana, pois a noção de anormalidade é vista habitualmente, como um julgamento visual. Esse julgamento carrega consigo valores morais e culturais sobre estilos de vida. Considerar a deficiência apenas como uma diferença física ou funcional ignora as complexas interações sociais no qual moldam as experiências das pessoas com impedimentos. Então é necessário reconhecer a visão de deficiência como anormalidade influenciada por preconceitos e normas sociais, e não apenas por critérios biológicos. A sociedade precisa avançar no quesito da compreensão e inclusão, promovendo um meio no qual todas as formas de existência humana sejam valorizadas e respeitadas.

A concepção de deficiência, base para as pesquisas por nós desenvolvidas, sugere, portanto, a importância de realizar investigações sobre o tema, afinal os relatórios e/ou diagnósticos não são suficientes para classificar ou definir quem são essas pessoas, haja vista as condições cotidianamente enfrentadas nos contextos sociais darem a tônica da formação e constrangimento de suas identidades como assegura o acervo teórico brevemente apresentado nesta seção.

Essa compreensão ratifica a relevância de desenvolver pesquisas na área, por isso nossa atenção no estudo aqui relatado volta-se para a compreensão sobre as publicações decorrentes de programas de mestrados

profissionais da Uneb, como doravante intentamos apresentar.

Dados oriundos de Mestrados Profissionais e o entrelace com o currículo escolar e a Educação Especial: métodos e resultados

Nesta seção apresentamos aspectos metodológicos e principais resultados do estudo. Assim, o método de pesquisa utilizado inspirou-se em uma pesquisa bibliográfica, tal pesquisa “[...] implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório.” (Lima; Miotto, 2007, p. 38), visando a obtenção e análise abrangente dos dados.

A pesquisa baseou-se nas dissertações dos mestrados profissionais da Uneb, a saber: Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social (PPGIES), Mestrado Profissional em Saúde Coletiva (MPISCO), Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade (MPED), Programa Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC), Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS), Pós-graduação profissional em Letras (ProfLetras), Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistoria) e Pós-Graduação em Ensino de Física (ProfFisica). O processo de levantamento dos dados começou em setembro de 2023, iniciando pelo PPGIES e seguindo para os demais programas de mestrado.

Para organizar as publicações, foi criado um documento no qual as dissertações foram classificadas em categorias específicas: título, autor, ano de publicação e tema relacionado. Cada categoria foi selecionada com o objetivo de facilitar a identificação de padrões, tendências e áreas de interesse comuns entre as dissertações analisadas. Esse sistema de categorização proporcionou uma estrutura sólida para uma análise detalhada e significativa dos dados coletados, permitindo uma avaliação mais precisa das informações das pesquisas realizadas.

Dos nove programas de mestrado analisados, apenas cinco incorporam a temática da educação inclusiva. O PPGIES, o qual visa superar as desigualdades regionais no tocante ao acesso à formação *stricto sensu* para profissionais, conta com a dissertação de FERREIRA (2020). O MPED envolve-se nos processos de formação e nas práticas de educadores com o objetivo de prepará-los profissionalmente para atuar com as diversidades e singularidades socioeducativas e culturais. Desse modo, o

programa apresenta nove publicações relacionadas ao tema, de Andrade (2019), Gomes (2019), Costa (2019), Souza (2019), Cerqueira (2020), Campos (2021), Novaes (2021), Marques (2021) e Ferreira (2022).

Por seu turno, o ProfHistória busca a formação continuada de professores de História para inovação em sala de aula e reflexão crítica sobre o uso da informação histórica na sociedade contemporânea e inclui a publicação de Paixão (2022). Já o Gestec criado com a finalidade formar profissionais em gestão educacional e uso de tecnologias na educação por meio de pesquisa, produção científica e aplicação do conhecimento nos sistemas de ensino, possui sete publicações concentradas na educação inclusiva, mas nenhuma delas aborda diretamente questões curriculares. Estas publicações são de Ribeiro (2019), Boas (2019), Fragoso (2019), Jorge (2019), Santos (2020), Ferreira (2022) e Itaboraí (2022).

Por fim, o PPGELS visa ao mestre em Ensino, Linguagem e Sociedade desenvolver a capacidade de abordar e intervir em questões estruturantes do ensino na região, envolvendo diversos sujeitos como mulheres sertanejas, negros, assentados de barragem, jovens e adultos não escolarizados, lideranças comunitárias, comunidades quilombolas e pessoas LGBTQIAP+ e tem apenas duas publicações pertinentes, de Cardoso (2022) e Teixeira (2022).

Os outros quatro programas não possuem dissertações tendo relação com a educação inclusiva e o currículo escolar, sendo eles: o programa MPISCO cujo objetivo é a produção de conhecimentos, a atualização permanente dos avanços da ciência e das tecnologias, a capacitação e o aperfeiçoamento de profissionais na área da saúde, bem como o desenvolvimento da pesquisa aplicada e a inovação tecnológica no campo da Saúde Coletiva.

Além disso, o ProfFísica o qual infelizmente não conseguimos ter acesso por inconsistências no *site*. O ProfLetras tem por finalidade pesquisar questões relacionadas ao incentivo à leitura, escrita e letramento. Por último, o programa MPEJA visa a produção de conhecimentos, a atualização permanente dos avanços da ciência e das tecnologias, a formação e o aperfeiçoamento de profissionais na área educação de jovens e adultos, atendendo às demandas sociais e profissionais. Nenhuma das dissertações analisadas centra-se na educação inclusiva com o foco na deficiência.

No total, foram analisadas 326 dissertações, das quais 20 tratam diretamente da educação inclusiva. Além disso, 34 dissertações abordam o tema de forma indireta, mesmo não se concentrando especificamente na

temática da educação inclusiva.

Portanto, é evidente o potencial dos programas incluírem dissertações focadas em educação inclusiva e questões curriculares, dada a relevância desse tema para a sociedade em geral. A importância da educação inclusiva e a organização curricular são essenciais para promover a equidade e a justiça social, atendendo às necessidades diversas dos estudantes e garantindo um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo.

Investir em pesquisas nessa área não apenas enriquece o conhecimento acadêmico, mas também contribui para a construção de práticas educacionais mais eficazes e sensíveis às necessidades de todos os estudantes.

Considerações finais

A discussão apresentada no presente texto oportunizou ter acesso a dados de uma pesquisa em fase final de realização, em especial nas discussões acerca do currículo escolar e a inclusão de estudantes com deficiência. Com base no estudo, foi possível pôr em relevo a importância do desenvolvimento de ações no campo da IC e suas nuances para a constituição formativa de discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Uneb, *Campus XI*, Serrinha-BA.

No tocante ao constructo teórico desenvolvido no cerne da pesquisa, concluímos serem relevantes o entendimento da deficiência como uma produção social, bem como a discussão curricular atenta às subjetividades na constituição de diferentes estudantes.

Intriga-nos pensar nas razões pela qual os pesquisadores dos programas abordados não se envolvem em estudos sobre a inclusão de estudantes com deficiência. Também, o porquê do baixo número de dissertações sobre a educação inclusiva. Todavia, consideramos a importância dos textos localizados e suas contribuições para pensarmos no currículo aberto às diferenças no espaço escolar.

Outro aspecto relevante oportunizado por nossa análise é o entendimento sobre a aderência da discussão em quaisquer das linhas dos programas profissionais da Uneb. Assim, os resultados indicam possibilidades de ampliação da pesquisa considerando outras variáveis, como por exemplo a concepção de educação inclusiva nos trabalhos encontrados; o perfil de formação e espaços de atuação dos pesquisadores autores das dissertações; a existência e quantitativo de professores dos

programas com formação e projetos de pesquisa voltados à discussão objeto de nossa análise.

Com base nas discussões estabelecidas é possível anunciar a realização de outras pesquisas cujas lentes de aumento contribuam para a ampliação do nosso olhar e, quiçá, à construção de práticas mais inclusivas. Esperamos ter contribuído ao debate, bem como propiciar nosso próprio movimento de considerar os limites e possibilidades de ampliação da investigação relatada.

Referências

ANDRADE, E. R. **Equipe multiprofissional no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) em uma instituição especializada de Jacobina/BA**: tecendo o cuidado para alunos com TEA. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade (MPED). Universidade do Estado da Bahia, 2019.

BOAS, M. P. V. **A educação profissional na perspectiva inclusiva**: uma análise sobre a política de diversidade e inclusão do Instituto Federal Baiano e suas contribuições no percurso formativo de estudantes com deficiência. Dissertação (Mestrado). Programa Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC). Universidade do Estado da Bahia, 2019.

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

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

COSTA, J. B. **A formação inicial de professores para inclusão educacional de pessoas com deficiência**: estudo de caso no Departamento de Ciências Humanas (DCH IV), UNEB. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade (MPED). Universidade do Estado da Bahia, 2019.

COSTA, J. B. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília – DF, 2015.

CAMPOS, M. C. **Sinais-vivências: o potencial criativo da literatura surda na ressignificação de experiências e narrativas surdas.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade (MPED). Universidade do Estado da Bahia, 2020.

CARDOSO, G. P. **Educação Especial na EJA: processo de leitura e escrita por meio de símbolos decodificados.** Dissertação (Mestrado). Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS). Universidade do Estado da Bahia, 2022.

CERQUEIRA, L. **“Eu já escuto os teus sinais”:** narrando experiências de escolarização de/com surdos na rede estadual de Conceição do Coité. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade (MPED). Universidade do Estado da Bahia, 2020.

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

DINIZ, Débora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. **Sur Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009.

FAVA-DE-MORAES, Flávio; FAVA, Marcelo. A Iniciação Científica: muitas vantagens e poucos riscos. **São Paulo em perspectiva**, 14 (1), 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/jPHKPG8MJtsHnyqF4PfMLDC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 10 ago. 2024.

FERREIRA, M. C. D. **Modelagem de um Sinalário em LIBRAS para estudantes do ensino profissional tecnológico com deficiência auditiva e surdez:** com base na Lei 13.146/2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Dissertação (Mestrado). Programa Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC). Universidade do Estado da Bahia, 2022.

FERREIRA, M. O. S. **A interatividade de alunos com deficiência intelectual nas redes digitais:** as relações entre protagonismo estudantil e aprendizagem. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade (MPED). Universidade do Estado da Bahia, 2022.

FERREIRA, V. A. D. **Centro de Referência de Educação Inclusiva no sertão produtivo baiano:** interlocução da equipe multiprofissional com as famílias. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social (PPGIES). Universidade do Estado da

Bahia, 2020.

FRAGOSO, L. E. S. **Formação continuada para professores de crianças com deficiência visual**: contribuições da ludicidade para o curso de extensão do Instituto de Cegos da Bahia. Dissertação (Mestrado). Programa Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC). Universidade do Estado da Bahia, 2019.

GOMES, I. A.S. **Adequação postural como tecnologia assistiva (TA) em Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE)**: contribuições para Educação Especial. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade (MPED). Universidade do Estado da Bahia, 2019.

ITABORAI, F. C. S. **Jogos digitais educativos no processo de alfabetização de estudantes com deficiência intelectual**. Dissertação (Mestrado). Programa Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC). Universidade do Estado da Bahia, 2022.

JORGE, C. S. P. **Desenvolvimento de ferramentas didáticas voltadas a estudantes deficientes visuais utilizando ambientes maker**. Dissertação (Mestrado). Programa Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC). Universidade do Estado da Bahia, 2019.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica **Rev. Katál. Florianópolis** v. 10 n. esp. p. 37-45 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 10 ago. 2024.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARQUES, D. V. M. **Concepções e práticas de cuidado em Jacobina-BR**: Pessoas com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), famílias e equipes multiprofissionais de saúde. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade (MPED). Universidade do Estado da Bahia, 2021.

NOVAES, I. M. **Con-vivências**: redes colaborativas para inclusão. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade (MPED). Universidade do Estado da Bahia, 2021.

PAIXÃO, I. R. **Por outras formas de falar**: Estratégias Pedagógicas para

Discentes Surdos/as no Ensino de História. Dissertação (Mestrado). Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistoria). Universidade do Estado da Bahia, 2022.

RIBEIRO, C. C. L. **A participação da família de estudantes com deficiência na gestão da escola:** implicações no processo de inclusão escolar. Dissertação (Mestrado). Programa Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC). Universidade do Estado da Bahia, 2022.

SACRISTÁN, José Gimeno. **A educação que ainda é possível:** ensaios sobre uma cultura para a educação. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANTOS, R. S. **Acessibilidade arquitetônica como fator de oportunidade e igualdade para pessoas com deficiência no Instituto Federal Baiano - Campus Alagoinhas** Dissertação (Mestrado). Programa Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC). Universidade do Estado da Bahia, 2020.

SOUZA, I. R. **Escolarização de surdos:** estudo de casa em uma escola municipal de Irecê. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade (MPED). Universidade do Estado da Bahia, 2019.

TEIXEIRA, L. L. **O português que não se vê:** as implicações no ensino de ortografia para o aluno com deficiência visual. Dissertação (Mestrado). Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS). Universidade do Estado da Bahia, 2022.

A INFLUÊNCIA DAS ATIVIDADES EXTRACURRICULARES NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Amanda Moreira Santiago Pereira

Cenilza Pereira dos Santos

Universidade Estadual de Feira de Santana

Introdução

Em diversos momentos da graduação, a comunidade acadêmica convida os estudantes a “Viver a universidade” a fim de que compreendam que sua formação não se encerra dentro das salas de aulas e dos laboratórios - as chamadas experiências de ensino - mas que todas as vivências, no ambiente universitário e fora dele, contribuem efetivamente para uma formação ampla e crítica que influencia na construção da identidade profissional. Visto que, nesses espaços há o confronto entre a teoria e a prática em que os estudantes são instigados a refletirem e questionarem os conhecimentos adquiridos no ambiente universitário com as vivências do seu contexto, e, conseqüentemente, espera-se que busquem novas respostas.

O anseio para compreender a relação que as “atividades extracurriculares” estabelecem com a formação inicial de futuros pedagogos, aconteceu durante o desenvolvimento do Plano de Trabalho, do Edital PIBIC/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (2021-2022), intitulado “Formação profissional e aprendizagens no contexto remoto: de estudante no ensino superior a professor na educação básica”. As estudantes concluintes entrevistadas, destacaram a influência que os espaços extracurriculares em qual transitaram teve em seu processo formativo, principalmente durante a pandemia da COVID-19, que requereu delas maior autonomia e engajamento no seu processo de aprendizagem. Diante dos relatos, refletiu-se como as atividades extracurriculares podem influenciar na trajetória acadêmica, mudando perspectivas e o engajamento com a formação, transformando positivamente os objetivos e o comprometimento com a profissão.

Por isso, a pesquisa proposta, tem como objeto: as reflexões de

como as atividades extracurriculares influenciam na formação profissional e na crença da autoeficácia dos estudantes, resguardando os princípios de uma formação que zele pela autonomia, para alcançar aprendizagens significativas para a práxis docente.

Sendo assim, pretende-se divulgar aos sujeitos que constituem o curso de Licenciatura em Pedagogia a importância de uma formação que transcenda as malhas curriculares e promova o sentimento de pertencimento e comprometimento com a formação docente, através de experiências e vivências diversas que estejam resguardadas em uma prática reflexiva e não apenas reprodutora de ações, contribuindo na construção de uma identidade docente mais dinâmica e aberta.

Além do mais, durante o levantamento bibliográfico realizado para elaboração desse trabalho, evidenciou-se que os estudos teóricos-empíricos sobre a influência das atividades extracurriculares na área da Educação no Brasil ainda é escasso, sendo priorizado na área da Saúde. Mas, constatando as experiências vivenciadas no curso de Licenciatura em Pedagogia, torna-se relevante se aprofundar sobre as influências desses espaços, que apesar de não fazerem parte do currículo do curso de Pedagogia, o integra institucionalmente, exercendo um papel importante de aproximar ainda mais a teoria da prática na formação docente.

Diante desse panorama acerca das influências das atividades extracurriculares na formação profissional, emerge como questionamento direcionador deste estudo: Qual a percepção das estudantes concluintes do curso de Licenciatura em Pedagogia sobre suas participações em atividades extracurriculares diretas no seu processo de formação inicial profissional? Sendo assim, temos como objetivo geral: Compreender como as estudantes de Licenciatura em Pedagogia analisam sua participação em atividades extracurriculares diretas durante sua formação.

Referencial teórico

As universidades são espaços de formação profissional, caracterizadas no artigo 52º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996) como “[...] instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano.” Para tal finalidade, as universidades estão estruturadas em um tripé indissociável, formado por três pilares: ensino, pesquisa e extensão, não havendo hierarquia nem sobreposição entre

nenhum dos três, visto que, considera-se que a construção e consolidação dos saberes deve acontecer na interação entre os três pilares.

Em algumas universidades a indissociabilidade entre os três pilares vem perdendo sentido de se integrarem em um propósito único, a formação integral do sujeito, pois, acabam priorizando o ensino, colocando em segundo plano a pesquisa, e, em seguida, a extensão. Perde-se, assim, a essência da formação universitária, que deve proporcionar experiências em diversos contextos que transcendem a sala de aula, capazes de desenvolver habilidades indispensáveis à formação profissional.

Para transcender esse caráter formativo verticalizado e hierarquizado é preciso possibilidades que ultrapassem as proposições curriculares em vigor, as chamadas atividades extracurriculares (AECs) que viabilizam oportunidades diversificadas para o estudante conduzir conforme seus interesses profissionais o próprio processo formativo.

De acordo com os autores Peres, Andrade e Garcia (2007, p. 204) “As atividades extracurriculares podem ser entendidas como aquelas que não são concebidas com características obrigatórias, mas se encontram sob a responsabilidade da instituição e fazem parte do currículo de formação”. Compartilhamos da mesma definição sobre atividades extracurriculares, visto que, as atividades extracurriculares têm o propósito de acrescentar e potencializar a formação inicial, elas não substituem as atividades curriculares, mas sim, às complementam e põe os estudantes em protagonismo em seu percurso formativo. Vale ressaltar, que nessa pesquisa as atividades extracurriculares são tidas como os espaços que privilegia a autonomia do estudante, em suas decisões em escolher qual espaço participar, e como desempenhará o seu envolvimento nas atividades.

Analisando as propostas curriculares do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia, tanto a de 2002 quanto a de 2018, além das Resoluções seguintes, compreende-se que o propósito das atividades extracurriculares está posto no curso de Pedagogia. As AECs estão previstas no currículo, como: atividades de formação livre, atividades complementares e estudos integradores, no entanto, o fato desses espaços estarem no currículo, não deslegitima a característica extracurricular, pois, consideramos alguns fatores para que seja considerada como AECs, primeiro, a participação ser de livre iniciativa do estudante; e segundo ter relação com a formação profissional. Logo, os estudantes ao participarem das AECs constroem um sentido próprio para ao seu processo formativo, principalmente na construção da sua profissionalidade, não se restringindo

ao aproveitamento da carga horária para o cumprimento das horas das atividades complementares delimitada pelo currículo formativo.

Sendo assim, o excedente de horas de atividade realizadas naquele espaço não constitui o currículo, mas contribuem no processo formativo que é resultado do interesse do estudante em continuar estudando e se aperfeiçoando, ou seja, se tornam vivências extracurriculares que extrapolam as delimitações do currículo. Nesse texto reforçamos a ideia dos espaços citados pelas estudantes serem extracurriculares, visto que, a participação não é obrigatória, apesar de um percentual da carga horária serem aceitas na contabilidade das atividades complementares do currículo, a participação será escolha dos próprios estudantes, pois, existem outras possibilidades conforme o barema do curso para preencherem as horas complementares.

Souza, Chapani e Caldeira (2020, p.7) dizem que “[...] embora não sejam sinônimos, podemos encontrar certas semelhanças em atividades que são denominadas, de acordo com diferentes autores, como: extracurriculares, extra disciplinares, não obrigatórias, complementares etc.”. Essa semelhança se dar pelo fato de todas terem como intuito ampliar a formação, flexibilizar e dinamizar o currículo, e que para serem realizadas precisam da predisposição do estudante. Mas nesse estudo optamos por trabalhar com o conceito de atividades extracurriculares tendo como entendimento que este termo engloba todas as atividades descritas pelas estudantes, e por transcender as proposições curriculares, até mesmo dos espaços que muitas vezes tem sua participação revertida as determinações do currículo oficial. E assim como Souza, Chapani e Caldeira (2020) e Peres, Andrade e Garcia (2007) também concordamos que o termo “extracurricular” melhor define as atividades em que os estudantes procuram preencher o que consideram como: lacunas do currículo oficial, necessidade de vivenciarem mais de perto a profissão e as demandas formativas que surgem na sua trajetória formativa.

Bartkus *et al.* (2012) destacam a importância de delimitar o que são consideradas atividades extracurriculares dentro do contexto de formação profissional, de acordo com eles, as AECs partem de uma perspectiva de um *continuum* podendo ser *direto ou indireto*, sendo assim, “Uma atividade extracurricular direta é aquela que está mais intimamente associada ao curso ou currículo do aluno. Uma atividade extracurricular indireta não está relacionada ao curso ou currículo do aluno” (*Ibidem*, p.699, tradução nossa).

Uma AECs direta é considerada como as atividades que tem como

objetivo adicionar ao currículo do curso, não está definida no currículo formal, mas que sua realização potencializa a formação dos estudantes, sendo que, na instituição pesquisada, essas atividades podem ser revertidas como Atividades Complementares (AC) conforme as resoluções previstas.

Segundo, Rubin, Bommer e Baldwin (2002, p.443) *apud* Bartkus *et al.* (2012, p. 693, tradução nossa) “Uma noção intuitiva é que as atividades extracurriculares são um lugar onde os alunos procuram utilizar, e talvez refinar e desenvolver, suas habilidades interpessoais”. Peres, Andrade e Garcia (2007) em seus estudos sobre as atividades extracurriculares no curso de Medicina, destacam como causa do envolvimento estudantil nessas atividades a autopercepção sobre as lacunas no processo formativo inicial, afirmando que

Várias razões são citadas nesses estudos para explicar tal situação, como a necessidade, sentida pelo estudante, de aquisição de conhecimentos e novas experiências que complementem o currículo, a necessidade de urgência em vivenciar o ser médico por meio de aprendizados significativos, a definição profissional e, também, em alguns casos, motivos de ordem econômica (*Ibid.*, p. 204 e 205).

Apesar dos estudos dos autores estarem situados no curso de Medicina, pode-se tomar como referência para refletir sobre as motivações que levam os estudantes a optarem em participar das atividades extracurriculares durante a formação inicial, pois, como apontado por Guerreiro (2018, p.9), as AECs possuem grande potencial de desenvolver a sensação de “[...] gratificação inerente de uma experiência positiva e um sentimento correspondente de eficácia demonstrada no decorrer da atividade”.

Toda via, esses espaços não são de acessibilidade de todos, devido a diversos fatores, os mais comuns estão relacionados a disponibilidade e necessidades dos estudantes condicionados a vida pessoal, como: tempo de dedicação; situação econômica, pois, muitas vezes os valores das bolsas de auxílio não são suficientes para se manterem; e as vagas disponibilizadas são poucas diante da quantidade de estudantes concorrendo. Além do mais, existem os fatores intrínsecos aos estudantes, como: a predisposição, motivação e autonomia para participarem desses espaços.

Aspectos metodológicos

A pesquisa foi realizada com o público concluinte do semestre 2022.1 do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Estadual

de Feira de Santana (UEFS). Ao todo cinco estudantes, identificadas anonimamente como: Sol, Lua, Vênus, Terra e Estrela, participaram das entrevistas narrativas via *Google MEET* com quatro estudantes e presencial com uma estudante. Esse quantitativo representa 31,25% do total de dezesseis estudantes concluintes. Todavia, nesse texto, devido ao seu objetivo, só aparecerá relatos das estudantes: Sol, Lua, Vênus e Estrela.

Foi utilizada a abordagem qualitativa associada ao princípio das pesquisas narrativas, em especial da abordagem pertencente às histórias de vida chamada biografia educativa, que Freitas e Ghedin (2015) definem na perspectiva de Pierre Dominicé e Marie- Christine Josso, como

[...] uma narrativa centrada na formação e nas aprendizagens do seu autor, que não é classificada de “auto” na medida em que o iniciador da narrativa é o investigador. A biografia educativa é considerada como um instrumento de avaliação formadora, pois debruça-se sobre o sujeito em formação, isto é, a avaliação ultrapassa os limites de uma situação educativa propriamente dita ao propor elucidar as repercussões da situação educativa em questão sobre o contexto da vida pessoal, profissional, social e intelectual dos participantes, na medida em que permite ao adulto tomar consciência das contribuições fornecidas por um ensino e, sobretudo, das regulações e autorregulações que dele resultam para o seu processo de formação (Freitas; Ghedin, 2015, p.119).

Também foi realizado a pesquisa documental referente ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, da UEFS, foram analisados os currículos de 2002 e 2018 para o entendimento sobre as atividades extracurriculares pelo curso, além de algumas Resoluções, como: Resolução CONSEPE 54/2001; Resolução CONSEPE N° 125/2004; Resolução CONSEPE 181/2006, relacionadas as atividades complementares, dada sua relação com a concepção de atividades extracurriculares defendidas no texto.

Após a realização das entrevistas foram feitas as transcrições para os procedimentos de análise dos dados das narrações. Para este procedimento utilizou de embasamento teórico a proposta de Análise Compreensiva-Interpretativa (De Souza, 2014). Entendendo, que o período para realização da pesquisa (um ano) não possibilita um aprofundamento para efetivação e aplicabilidade concreta do método de análise, sendo assim, utilizamos as informações procedimentais como inspiração para guiar a leitura e o tratamento dos dados.

O processo de tratamento de dados resultou em duas sessões do trabalho, a primeira relacionada ao processo de adaptação na universidade e como a participação em atividades extracurriculares influenciou,

ou não, nessa adaptação, que ficou intitulada como: “As atividades extracurriculares e o curso de Licenciatura em Pedagogia: para além das horas complementares”. E a segunda, que se tornou o enfoque da apresentação desse trabalho, com o título “A influência das atividades extracurriculares na construção da identidade docente durante a formação inicial”, que visa o aprofundamento da discussão de como as atividades extracurriculares contribuem diretamente na formação inicial docente e na construção da sua identidade profissional.

Resultados e discussões

Procurando permanecer no curso e ultrapassar as barreiras, as estudantes, de maneira unânime, enfatizam a necessidade de assumirem sua autonomia acadêmica procurando espaços e alternativas para amenizarem os déficits estruturais que tiveram da formação básica, tendo como principal alternativa, se integrarem mais no curso e na profissão através da participação em projetos ou programas da universidade, estágios remunerados, eventos, simpósios e grupos de estudos. Como é dito pela estudante Vênus (2022) que considera que sua relação com a universidade melhorou quando ela começou a participar de alguns programas, até mesmo de forma voluntária.

Logo quando entrei na universidade ter que lidar com esse contexto da academia, principalmente quem vem de escola pública, você não entra preparado para esse mundo acadêmico, para essa nova rotina, eu acho que para mim, minha maior dificuldade foi essa, aí depois conforme o passar do tempo eu fui conseguindo lidar, eu acho assim que uma coisa que favoreceu muito também, foi eu tentar me inserir em alguns programas da universidade. Porque, mesmo de forma voluntária, comecei a participar de alguns programas (Vênus, 2022).

A decisão em participar de programas extracurriculares nas áreas de ensino, pesquisa ou extensão, como dito anteriormente, parte de como o próprio estudante lida com seu processo formativo. Relacionando-se ao processo de autorregulação dos sujeitos. Boruchovitch e Gomes (2019, p.9 e 10) dizem que

A aprendizagem autorregulada é o processo pelo qual os indivíduos ativam, orientam, monitoram e se responsabilizam pela sua própria aprendizagem. Requer a integração dos fatores cognitivos, metacognitivos, afetivos, motivacionais e comportamentais envolvidos no aprender. [...] um estudante é autorregulado quando age metacognitivamente para aprender, isto é, planeja o estudo; utiliza estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem; monitora

se está, ou não, aprendendo; regula os seus estados motivacionais e emocionais; avalia seu desempenho.

Sendo assim, tendo discernimento, controle sobre a rotina, definindo as metas e objetivos com a formação, começam a perceber as lacunas existentes durante a formação inicial, tomando como responsabilidade o dever de preenchê-las conforme suas necessidades. A estudante Estrela (2022), diz

Eu acho que o sistema mesmo do curso se limita a aprender algumas coisas, tem disciplinas importantíssimas que é pouquíssima carga horária, [...], mas a gente entende que se trata de uma formação inicial também, né? E depende de nós a busca por essa formação continuada para aprender a lidar com o contexto da sala de aula.

A busca por mais conhecimentos e experiências se dá na inserção em espaços que ultrapassam os ambientes da sala de aula nas universidades, que possibilitará ao indivíduo uma formação que o faça se sentir mais seguro com sua profissão, visto que, estes vivenciarão de maneira mais potencializada e constante as teorias e práticas estudadas. Como relata as estudantes Sol (2022) e Lua (2022),

Eu acho que todo estudante que passa pela universidade deveria passar por esses projetos da iniciação científica que é de grande importância. Eu não participei do PIBID, mas participei da Residência, porém tive depoimentos de colegas que participaram do PIBID e participaram da Residência comigo, é muito importante esses projetos na formação do estudante. É porque na maioria das vezes, eu já tive experiência com sala de aula, pouca, mas eu tinha na escola que eu trabalhava, mas a maioria não tem experiência na sala de aula, de como é estar em uma sala de aula, então, tanto PIBID, como a Residência proporcionam essa experiência, eu acho muito importante viver cada fase da universidade é importante para sua formação [...] (Sol, 2022).

Mas, a minha formação também, além das salas de aulas, foi nos corredores. Eu ficava muito com minhas colegas e amigas discutindo, conversando, debatendo sobre alguma coisa, quando eu falo o corredor não é o corredor da sala de aula, mas qualquer outro espaço que esteja fora da sala de aula, por exemplo, no bandeirão (restaurante universitário). Na fila da bandeirão a gente tinha espaço formativos, a gente ficava discutindo sobre os assuntos, sobre as experiências que a gente teve em alguma escola em alguma modalidade de ensino. Teve esses espaços, as salas de aula, os eventos, eu participei de muitos eventos, como ouvinte mesmo, para aprender algumas coisas que eu achava que meu curso não dava conta (Lua, 2022).

A motivação e a satisfação das estudantes, identificada nos relatos, permite a discussão do que se chama de engajamento estudantil. Para

Silveira (s/d), o engajamento estudantil pode ser analisado a partir de duas perspectivas distintas, a primeira sob ótica do aluno, e a segunda, sob a da instituição. Tendo destaque a primeira, relacionada à quantidade e qualidade do envolvimento e esforços dos estudantes com sua aprendizagem, para tal, é preciso que a instituição desenvolva estratégias para suscitar o engajamento desses, visto que, estudantes engajados e comprometidos com sua formação, serão profissionais competentes e de qualidade no futuro, conscientes de sua responsabilidade social e política com a sociedade. Por isso, a referida autora enfatiza a importância de incentivar e fomentar estratégias de “[...] participação, associativismo, sentimento de pertencimento, qualidade de vida, aprendizagem e relações interpessoais, em especial no início da vida acadêmica na Universidade” (*Ibidem*, p. 4). Dessa maneira os estudantes se sentiram envolvidos na formação, e assumiram uma posição ativa e crítica; e não passiva em relação ao que é proposto no currículo.

Como dito por Vasconcelos, Almeida e Soares (2002), o envolvimento em atividades extracurriculares tem se mostrado bastante promissor na permanência e adaptação acadêmica, tendo como resultados níveis avançados de sucesso e autossatisfação estudantil. Refletindo dessa forma na qualidade do profissional que está sendo formado e preparado para atuação em sociedade. No caso da formação de professores, propicia que tenham uma vivência muito mais próxima, crítica e reflexiva dos processos organizacionais do ensino e da aprendizagem, e sintam-se mais pertencentes a profissão.

A identidade profissional docente é um processo contínuo, que se inicia desde a escolha pela profissão, e não se encerra com a aposentadoria, pois ainda será lembrada pela profissional que fostes. A identidade de acordo com o dicionário é “Conjunto de características de um indivíduo” (Bueno, 2007, p.417), sendo assim, a identidade profissional docente é o conjunto de características e experiências acumuladas em seu processo formativo, que os definem em suas subjetividades.

Considerações finais

Diante do que foi exposto, ao longo deste estudo, torna-se evidente a influência positiva das atividades extracurriculares na formação inicial de professores, principalmente em espaços que exploram o tripé universitário, constituído pelo ensino, pesquisa e extensão, possibilitando aos estudantes uma formação que contemple todas as perspectivas e vertentes da atuação docente. Principalmente, no que se refere a uma prática crítica e reflexiva,

onde a teoria e a prática dialogam com o propósito da formação da práxis.

Ao enfatizar a influência das atividades extracurriculares para formação inicial de professores não queremos desqualificar, diminuir ou hierarquizar com as atividades desenvolvidas dentro do currículo do curso, visto que, essas são os saberes bases para o sujeito ter para adentrar a profissão, ou até mesmo desenvolver o querer em participar das atividades extracurriculares.

Entretanto, como dito pela própria colaboradora, o currículo não dá conta de todas as demandas que surgem ao longo da formação, que advém, principalmente, das vivências e das experiências, ficam-se lacunas que cabe ao estudante preenchê-las, ou não, essa decisão condicionará o profissional que está se formando. Será um profissional que se resume ao que é dito pelos professores em sala de aula? Ou que pesquisa e busca novas formas de complementar sua formação?

Tal temática é extensa e vasta, principalmente se ampliarmos o recorte para as atividades extracurriculares *indiretas*, que não estão relacionadas à formação profissional, mas que são espaços frequentados pelos estudantes ao longo da formação, como: esportes e diretórios, que interferem na formação pessoal do sujeito. Além do mais, é preciso refletir como essas atividades não influenciam apenas os sujeitos em formação inicial, mas todos que se envolvem nesse percurso, como os professores universitário e os da educação básica, por exemplo, que estão sendo mobilizados a continuarem se formando e se especializando para poderem contribuir significativamente na formação de futuros professores.

Sendo assim, a partir dessa investigação surgem novas hipóteses que merecem ser investigadas posteriormente, ampliando os sujeitos e os espaços extracurriculares, até mesmo para compreender melhor como os sujeitos que não participam das atividades extracurriculares ao longo da formação analisam seu desempenho e preparação para atuação profissional.

Referências

ASSIS, R.M.de; BONIFÁCIO, N.A. A formação docente na Universidade: ensino, pesquisa e extensão. In: **Educação e Fronteiras On-line**, Dourados/MS, v.1, n.3, p.36-50, set./dez. 2011

BARTKUS, Kenneth R. *et al.* Clarifying The Meaning Of Extracurricular Activity: A Literature Review Of Definitions. **American Journal Of Business Education**, v.5, n.6. , nov-dec, p.693-703. 2012. Disponível

em:https://www.researchgate.net/publication/288518179_Clarifying_The_Meaning_Of_Extracurricular_Activity_A_Literature_Review_Of_Definitions?enrichId=rgreq-dfe6e03d2a2300752933584cffb8bfac-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzI4ODUxODE3OTtBUzo0Mzg2NTQxNjc0NTc3OTJAMTQ4MTU5NDcxMTAx-MA%3D%3D&el=1_x_2&_esc=publicationCoverPdf. Acesso em: 24 mar 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dezembro 1996. Disponível em: [L9394compilado \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em: 26 mar 2023.

BUENO, Silveira. **minidicionário da língua portuguesa**. Editora FTD, 2 ed, São Paulo.2007. ISBN 978-85-322-6256-1.

BORUCHOVITCH, Evely; GOMES, Maria Aparecida Mezzalira (org.). **Aprendizagem Autorregulada: Como promovê-la no contexto educativo?** Petrópolis, RJ: Vozes,2019

DE SOUZA, Elizeu Clementino. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido.In. **Educação**, v. 39, n. 1, p. 39-50. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117129357004.pdf>. Acesso em: 2022.

FREITAS, Lilliane Miranda; GHEDIN, Evandro Luiz. Narrativas de formação: Origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. In. **Revista contemporânea de educação**, v. 10, n. 19, p. 111-131.2015.Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/download/1929/1966>. Acesso em: 2022

GUERREIRO, Frederico Abel Alves Dias de Oliveira. **Faz bem, faz mal, afinal o que faz? Efeito das atividades extracurriculares, sucesso acadêmico e motivação em estudantes do ensino superior**. 2018. Tese de Doutorado.

PERES, Cristiane Martins; ANDRADE, Antonio dos Santos; GARCIA, Sérgio Britto. Atividades extracurriculares: multiplicidade e diferenciação necessárias ao currículo. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 31, p. 203-211, 2007.

SILVEIRA, Carla. T.M. do Amaral. Engajamento no ensino superior: possibilidades e desafios. **Editora PUCRS**. Disponível em: [5.pdf \(pucrs.br\)](#). Acesso em: 25 out 2020.

SOUZA, A.S; CHAPANI, D.T.; CALDEIRA, A.M. de A. A PARTICIPAÇÃO DE ESTUDANTES DE DOIS CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS EM ATIVIDADES EXTRACURRICULARES: POSSIBILIDADES PARA UMA FORMAÇÃO PLENA. **Revista de Iniciação à Docência**, v. 4, n. 2, 2019 –Publicação: fevereiro, 2020 - ISSN 2525-4332

VASCONCELOS, Rosa M.; ALMEIDA, Leandro S.; SOARES, Ana Paula C. Envolvimento extracurricular e ajustamento acadêmico: Um estudo com estudantes de engenharia da Universidade do Minho. INTERNATIONAL CONFERENCE ON ENGINEERING AND TECHNOLOGY EDUCATION, 7, Santos, São Paulo, 2002. **Anais eletrônicos[www]** Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/12112>. Acesso em: 26 mar 2023.

FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR: POSSIBILIDADE DE INTERFACE ENTRE ADMINISTRAÇÃO E PEDAGOGIA EM UM PROGRAMA DE MESTRADO INTERDISCIPLINAR

Nadjanara Lopes de Abreu Araújo¹

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Érica Santos Araújo

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Ivonete Barreto de Amorin

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Introdução

O Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social (PPGIES), promovido pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XI, Serrinha - BA, é um Mestrado Profissional com uma proposta interdisciplinar que visa o desenvolvimento de intervenções educativas e sociais que contemplem os novos contextos de aprendizagens e as novas formas de subjetivação e organização comunitária. Diante deste cenário podemos vislumbrar diversos desafios e oportunidades que possibilitam a integração de múltiplas áreas do saber científico a fim de desenvolver ações importantes para a sociedade.

Nesse sentido, o objetivo deste artigo visa destacar as possibilidades de intervenção no contexto formativo e social, estabelecendo uma relação interdisciplinar entre a Administração e a Pedagogia. Articular estas duas áreas de conhecimento tem uma importante contribuição, a fim de atravessar as barreiras da compartimentação do saber, utilizando a interdisciplinaridade como ferramenta importante nesta conjuntura.

Referencial teórico

A necessidade da interdisciplinaridade é um fato inegável em nosso tempo. Devido à fragmentação do saber, que o autor Morin (2003) chama de “retalho das disciplinas”, tornou-se essencial integrar os diferentes campos de conhecimento a fim de desenvolver uma visão abrangente, contextualizada, e conseguir contemplar soluções verdadeiramente efetivas para as questões enfrentadas. Essa integração é fundamental para enfrentar a complexidade dos problemas contemporâneos, que muitas vezes transcendem as fronteiras de uma única disciplina e necessitam de contribuições extras a fim de solucioná-los.

A fragmentação dos conhecimentos, gera especialistas com visão limitada, com reduzida capacidade de compreender a totalidade e as interrelações dos fenômenos, resultando em uma visão parcial e, muitas vezes, insuficiente para abordar questões multifacetadas. Esta visão fragmentada reverbera na capacidade de perceber as inúmeras influências que se encontram correlacionadas.

A interdisciplinaridade, em contrapartida, permite a construção de conhecimentos mais abrangentes e holísticos, oportunizando aos profissionais e pesquisadores a estabelecer conexões úteis e importantes para a resolução de questões sociais e fenômenos que podem envolver mudanças climáticas, saúde pública, educação e desigualdade social, contribuindo para intervenções com maior probabilidade de serem assertivas. Além disso, a interdisciplinaridade promove a inovação ao combinar diferentes perspectivas e metodologias distintas, enriquecendo o processo de tomada de decisão e criação de soluções.

Dessa forma, a integração dos saberes não é apenas desejável, ou uma teoria baseada em modismos, mas é um processo necessário para formar indivíduos capazes de enfrentar os desafios do século XXI com uma visão crítica e integradora.

Explanando sobre como nos é ensinada esta fragmentação do saber, Morin (2003), argui:

Na escola primária nos ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento. Em tais condições, as mentes jovens perdem suas aptidões naturais para contextualizar os

saberes e integrá-los em seus conjuntos. (Morin, 2003, p. 13)

Com esta afirmativa, Morin sugere que, ao focar no isolamento dos objetos de seu contexto e na compartimentação das disciplinas, a educação tradicional falha em preparar os alunos para entender a complexidade do mundo real, a contextualizar e perceber que todas as coisas estão interligadas e são codependentes. Essa abordagem tende a simplificar demais o conhecimento, desconsiderando as interconexões e as interdependências que são fundamentais para uma compreensão holística do mundo e das questões em análise, seja pelo profissional, seja na figura do pesquisador.

Ao dividir o conhecimento em disciplinas estanques, a educação fragmenta a realidade e impede o estudante de perceber como os diferentes aspectos do mundo se relacionam e influenciam uns aos outros. Essa dissociação dificulta a aplicação do que aprendemos em contextos mais amplos e complexos, especialmente no enfrentamento de situações novas e inesperadas.

Essa forma de educar não influencia apenas o aprendizado durante a fase escolar, mas também perpetua uma mentalidade compartimentada na vida adulta, reverberando na vida profissional. Quando nos especializamos em áreas específicas nos aprofundamos e temos a tendência de nos concentrar exclusivamente em nosso campo de trabalho ou interesse, muitas vezes desconsiderando conhecimentos de outras áreas que poderiam enriquecer sua compreensão e capacidade de inovação, ou mesmo gerar soluções mais adequadas ou inovadoras. Esse foco restrito pode resultar em falha ou falta de reconhecimento sobre a importância dos demais conhecimentos e como estes podem contribuir efetivamente para resolver problemas complexos e multifacetados. Nenhuma questão, seja ela social, educacional, organizacional, ambiental ou financeira pode ser encarada de maneira uniforme, como se não requeresse a contribuição de conhecimentos distintos.

Dada a importância da interdisciplinaridade para o enfrentamento da realidade complexa na qual convivemos e estamos inseridos, ratificamos a necessidade de uma mudança de concepção, para desenvolvermos o hábito de construir ideias multifacetadas. No entanto, sem uma educação que promova a integração desses conhecimentos, muitos profissionais podem não perceber a necessidade de considerar perspectivas além de suas áreas de especialização, e continuarem limitados em sua forma de pensar e trabalhar. Eis que enalteçemos a importante contribuição do Mestrado Interdisciplinar.

Promover oportunidade de olhares diferentes analisar sob perspectivas diversas os mesmos problemas são imprescindíveis para irmos de encontro a essa alienação intelectual, quando indivíduos se sentem desconectados das grandes questões sociais e culturais que exigem uma compreensão integrada. Assim, acreditamos que uma educação que promova a interdisciplinaridade não só amplia o horizonte dos estudantes, mas também os prepara para contribuir de maneira mais significativa para a sociedade, ao equipá-los com as ferramentas necessárias para abordar desafios complexos de maneira inovadora e colaborativa.

Porém, o que temos constatado, nas palavras de Morin (2003), é que cada dia mais a especialização é valorizada e incentivada, conforme o autor ressalta:

Nossa civilização e, por conseguinte, nosso ensino privilegiaram a separação em detrimento da ligação, e a análise em detrimento da síntese. Ligação e síntese continuam subdesenvolvidas. E isso, porque a separação e a acumulação sem ligar os conhecimentos são privilegiadas em detrimento da organização que liga os conhecimentos (Morin, 2003, p. 24).

Neste sentido, Morin (2003) adverte que essa fragmentação, que leva à especialização dos saberes na vida adulta, é uma tendência que começa na escola e se aprofunda ao longo dos anos, ornando-se um hábito na vida adulta. Desde cedo, os alunos são incentivados a se focar em disciplinas específicas em detrimento, muitas vezes, de uma visão integrada do conhecimento. Essa abordagem educativa condiciona o estudante a pensar e operar dentro de compartimentos estanques, como se as disciplinas escolares fossem independentes e não complementares. Como resultado, ao se tornarem adultos, esses indivíduos frequentemente carecem das habilidades necessárias para resolver problemas complexos que demandam uma perspectiva multidisciplinar.

Além disso, essa especialização excessiva pode levar a uma rigidez cognitiva, dificultando a adaptação a novas situações ou desafios que exijam conhecimentos fora de sua área de especialização. Em um mundo em constante mudança, onde as demandas sociais, tecnológicas e ambientais evoluem rapidamente, a capacidade de adaptar-se e integrar diferentes perspectivas torna-se essencial e um diferencial competitivo. A falta dessa habilidade pode resultar em profissionais que são altamente competentes em suas áreas específicas, mas que têm dificuldades em colaborar de forma eficaz com outros especialistas ou em inovar diante de problemas que transcendem as fronteiras disciplinares.

Portanto, é imperativo que, enquanto educadores, pesquisadores e/ou construtores de conhecimento, busquemos ir além da simples especialização e promovamos a interdisciplinaridade dos saberes. Isso implica incentivar e buscar uma educação que valorize as conexões entre diferentes áreas do saber. Ressaltamos que não estamos menosprezando a especialização. Na realidade conhecemos que os especialistas tem um potencial de aprofundamento teórico importante e que esta divisão de conhecimento é algo que, se utilizado de forma consciente, é extremamente útil. Porém, o que não podemos perder é a capacidade e a criatividade de inovar e estarmos abertos a pensar em novos contextos, estabelecendo conexões diferentes e inovadoras.

Nesse sentido, Morin (2003), ainda tratando da “reforma do pensamento”, defende as seguintes ideias:

Há, efetivamente, necessidade de um pensamento:

que compreenda que o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo e que o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes;

que reconheça e examine os fenômenos multidimensionais, em vez de isolar; de maneira mutiladora, cada uma de suas dimensões;

- que reconheça e trate as realidades, que são, concomitante-mente solidárias e conflituosas (como a própria democracia, sistema que se alimenta de antagonismos e ao mesmo tempo os regula);

que respeite a diferença, enquanto reconhece a unicidade.

É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto. (Morin, 2003, p. 88 e 89)

Porém, para que haja a substituição desse ‘pensamento isolado’ que Morin se refere, é necessária uma prática reflexiva, a fim de construir de forma gradual uma nova cultura e hábito de pensar de forma holístico e integrado. Esta mudança de concepção não será algo automático, é processual e sistemática. Depende não apenas de um esforço individual, mas de uma reforma abrangente e interdependente, conforme o autor argui:

De fato, os atuais projetos de reforma giram em torno desse buraco negro que lhes é invisível. Só seria visível se as mentes fossem reformadas. E aqui chegamos a um impasse: não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes, mas não se podem reformar as mentes

sem uma prévia reforma das instituições. Essa é uma impossibilidade lógica que produz um duplo bloqueio.

Há resistências inacreditáveis a essa reforma, a um tempo, uma e dupla. A imensa máquina da educação é rígida, inflexível, fechada, burocratizada. Muitos professores estão instalados em seus hábitos e autonomias disciplinares. Estes, como dizia Curien, são como os lobos que urinam para marcar seu território e mordem os que nele penetram. Há uma resistência obtusa, inclusive entre os espíritos refinados. Para eles, o desafio é invisível. (Morin, 2003, p. 99)

A resistência a mudanças é algo natural do ser humano, pois estas geralmente causam desconforto e insegurança. Isso acontece porque mudanças desafiam as crenças, os métodos, costumes e as rotinas estabelecidas, gerando um sentimento de incerteza sobre o que é desconhecido ou novo. Morin (2003) na citação anterior aponta que essa resistência é particularmente relevante no contexto da educação, onde a transição para uma abordagem interdisciplinar representa um desafio significativo. O fazer interdisciplinar exige uma reconfiguração profunda do modo como o conhecimento é produzido e transmitido, o que pode ser desconcertante para aqueles acostumados a uma divisão clara entre disciplinas e a um trabalho individualizado.

No entanto, em um curso de mestrado interdisciplinar há o pressuposto de criarmos a interdisciplinaridade e as interconexões, pois a interdisciplinaridade não surge de forma espontânea ou natural, ela precisa ser construída cuidadosamente através de pesquisa, reflexão e prática, por meio da reforma do pensamento (Morin, 2003). A construção de uma abordagem interdisciplinar requer um esforço consciente, o que implica desenvolver uma nova mentalidade. Sua implementação e prática não é simples, requer mudanças estruturais e adaptações. Em especial, é necessário capacitar professores e pesquisadores para trabalharem de maneira colaborativa, superando as resistências iniciais e criando um ambiente propício para a troca de ideias e práticas.

A construção de um ensino verdadeiramente interdisciplinar e colaborativo envolve a criação de espaços de diálogo e debate, onde diferentes perspectivas possam ser exploradas e reconciliadas. Isso inclui a valorização da diversidade de pensamentos e a disposição para questionar e reavaliar pressupostos tradicionais. A interdisciplinaridade, assim, não é apenas uma metodologia educativa, mas uma necessidade para a formação de cidadãos capazes de pensar criticamente e atuar de forma eficaz em uma sociedade complexa. Para Fazenda (2002):

Interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão. Exige, portanto, na prática uma profunda imersão no trabalho cotidiano (Fazenda, 2002, p. 11).

Fazenda ressalta a importância da prática, ou seja, um processo de realizar uma atividade repetidamente com o objetivo de melhorar habilidades ou adquirir proficiência em uma determinada área. Entendemos assim que para desenvolvermos habilidades interdisciplinares precisaremos executá-la como exercícios de maneira constante e consistente, permitindo a aprendizagem através da experiência e correção de erros. Nesse sentido,

o olhar interdisciplinar é um olhar de dentro para fora e de fora para dentro, para os lados, para os outros. Um olhar que desvenda os olhos e, vigilante, deseja mais do que lhe é dado ver. Um olhar que transcende as regras e as disciplinas, olhar que acredita que só existe o mundo da ordem para quem nunca se dispôs a olhar! Um olhar inflado de desejo de querer mais. De querer melhor, um olhar que recusa a cegueira da consciência (Fazenda, 2002, p. 224).

Com estas palavras de Fazenda, iniciaremos uma reflexão sobre duas áreas do saber que se encontraram e estão trabalhando de forma colaborativa para a construção de projetos interventivos no campo do mestrado interdisciplinar. Construiremos uma interface de como a Administração e a Pedagogia podem contribuir de forma significativa para o desenvolvimento de projetos de intervenção que possam transformar uma realidade observada e promover contribuições sociais efetivas.

Administração e Pedagogia: intersecção e sinergias

Administração e Pedagogia são duas áreas com diferentes perspectivas. A primeira se especializa em gerir e direcionar esforços individuais e coletivos em prol do alcance dos objetivos, envolvendo pessoas, recursos financeiros, ambientais, entre outros. Na contemporaneidade apresenta uma característica importante de valorização das pessoas, encarando-as como um diferencial competitivo, sendo assim, o patrimônio mais valioso da organização, e, entende que para as pessoas atingirem seu melhor desempenho é necessário investimento no seu desenvolvimento. “Em vez de investir diretamente em produtos e serviços, estão investindo em pessoas que entendem destes e que sabem como criá-los, desenvolvê-los, produzi-los e melhorá-los” (Chiavenato, 2014, p. 6).

Esse investimento em pessoas que Chiavenato destaca está

intimamente ligado a formação, quando aborda a necessidade de valorizar o conhecimento dos sujeitos e o investimento no que ele chama de treinamento ou capacitação para melhoria contínua, em especial por estarmos em uma era de constante transformação o que exige muita criatividade e inovação. “O conhecimento torna-se básico e o desafio maior passa a ser a produtividade do conhecimento” (Chiavenato, 2014, p. 34). Promover esse conhecimento torna-se elemento chave para as organizações no mercado competitivo, o que evidencia a relação muito próxima da Pedagogia com seu investimento contínuo na formação de professores.

Chiavenato ainda defende que “na Era da Informação, as organizações requerem agilidade, mobilidade, inovação e mudança necessárias para enfrentar as novas ameaças e oportunidades em um ambiente de intensa mudança e turbulência” (Chiavenato, 2014, p.34). Entendemos que para fomentar essa criatividade e inovação é necessário um novo repensar, inclusive um repensar interdisciplinar, que estabeleça contribuições diferentes para gerar soluções inovadoras e revolucionárias.

Para ratificar a consciência que o administrador possui sobre a necessidade de aprendizagem e formação, podemos utilizar as palavras de Chiavenato que destaca:

As pessoas apresentam uma incrível capacidade de aprender e se desenvolver. A educação está no cerne dessa capacidade. Os processos de desenvolvimento de pessoas estão intimamente relacionados com a educação. [...]

Desenvolver pessoas significa apenas dar-lhes informação e apoio suficiente para que elas aprendam novos conhecimentos, habilidades e competências e se tornem mais eficientes no que fazem. É, sobretudo, dar-lhes a formação básica para que aprendam novas atitudes, soluções, ideias, conceitos e que mudem seus hábitos e comportamentos e se tornem mais eficazes no que fazem. Formar é muito mais do que simplesmente informar, pois representa um enriquecimento da personalidade humana. As organizações estão se dando conta disso (Chiavenato, 2014, p. 307)

Com estas palavras percebemos a grande intersecção que a Administração tem com a Pedagogia, tendo a educação como uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional, e, consequentemente, com o sucesso organizacional.

A Pedagogia, por outro lado, destina-se, na sua atual formulação legal, à formação de professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, conforme aborda as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, com base na resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio

de 2006, em seu *artigo 4º*:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 7).

Contudo, o pedagogo além das funções de magistério, a formação em Pedagogia, habilidade para a gestão, coordenação pedagógica, supervisão escolar e orientação educacional. Dentre as atribuições estão à docência e desenvolvimento de projetos objetivando promover melhoria da qualidade da educação, dialogando entre a teoria e a prática com bases nas diretrizes curriculares nacionais e as demandas específicas de cada instituição educativa. Nessa direção, salientamos que a Pedagogia, em sua essência, é uma área que dialoga com diversos campos do saber, promovendo uma abordagem interdisciplinar na formação e prática dos educadores.

A Pedagogia com o estudo aprofundado em diversas técnicas e estratégias de ensino, traz uma inegável contribuição para a Administração, especialmente em se tratando da necessidade constante e inesgotável de formação continuada, a fim de desenvolver competências e habilidades para o trabalho cotidiano e para a resolução de fenômenos, inclusive para o desenvolvimento da capacidade de pensar interdisciplinarmente. Em se tratando da formação de professores, por exemplo, discutindo os conceitos de profissionalidade e profissionalização, Bernadete Gatti (2010) afirma:

Com estas conceituações, estamos saindo do improviso, da ideia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos. (Gatti, 2010, p. 1360)

Seguindo esta linha de pensamento, para sair do que Gatti (2010) chama de improviso, que também podemos nos referir como senso comum, é necessária formação. Neste sentido, a autora ainda se refere ao enfrentamento de “problemas complexos” que, como vimos na seção anterior, só conseguem soluções inovadoras e criativas se baseadas em diversas concepções, ou seja, na interdisciplinaridade.

Nesta perspectiva, a interdisciplinaridade, emerge como uma abordagem importante na formação dos docentes, permitindo a integração e a reflexão contínua de conhecimentos de diversas áreas para enfrentar os

desafios educacionais. Essa reflexão contínua é facilitada pela abordagem interdisciplinar, que incentiva o diálogo e a troca de experiências entre educadores de diferentes áreas. Nesse viés, Imbernón (2011, p. 50) evidencia cinco linhas ou eixos de atuação na formação permanente do docente:

A reflexão sobre a prática;

A troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre professores;

Articulação da formação a um projeto de trabalho;

União das práticas profissionais às práticas sociais; e

Inserção coletiva na instituição educativa.

O autor, ressalta a importância de uma formação pautada em ações reflexivas, interativas, mediadoras e crítica. Salvaguarda, uma formação centrada na tomada de decisões para processar, sistematizar e comunicar a informação, para que esses profissionais desenvolvam/aprimorem a auto-reflexão.

Aspectos metodológicos

A metodologia deste artigo baseia-se em uma pesquisa qualitativa em que possuem uma abordagem metodológica que busca compreender fenômenos complexos a partir de uma perspectiva detalhada e aprofundada (Gil, 2008), com enfoque bibliográfico, ao qual conforme descrito por Marconi e Lakatos (2023), envolve a coleta, análise e interpretação de informações a partir de fontes já publicadas, como livros, artigos científicos, teses e dissertações.

Essa técnica permite ao pesquisador construir uma base teórica sólida e identificar as principais contribuições e lacunas no campo de estudo. Tal abordagem busca compreender a interface entre Administração e Pedagogia em um programa de mestrado interdisciplinar, através de uma análise detalhada e aprofundada da literatura existente, integrando saberes previamente construídos por outros pesquisadores, contextualizando-os no âmbito do mestrado interdisciplinar. Os resultados da análise de conteúdo foram interpretados à luz das teorias existentes, proporcionando uma compreensão maior sobre as possibilidades e desafios da formação interdisciplinar.

Resultados e discussões

A análise bibliográfica revelou diversas contribuições da área de Administração para a Pedagogia, especialmente em contextos interdisciplinares, em que contribui para inovações significativas na educação e na gestão, criando novas oportunidades para a colaboração e o desenvolvimento de soluções integradas. A promoção de programas de formação que incorporem tanto a Administração quanto a Pedagogia pode preparar profissionais mais preparados, críticos e autônomos.

Apesar de parecer áreas distintas, a Pedagogia e a Administração são necessárias e complementares em vários sentidos. A Administração tem um forte potencial a contribuir na educação, em especial na atualidade, momento em que a valorização da gestão democrática e participativa se torna uma vertente primordial e inquestionável. Assim, a escola além do papel de ensinar os conteúdos curriculares, se compromete em gerenciar diversas questões burocráticas que se baseiam nas teorias administrativas, contribuindo para o bom gerenciamento de recursos, boa gestão de pessoas, desenvolvimento de um clima organizacional amistoso, um trabalho em grupo fluído e, conseqüentemente, para o alcance dos objetivos propostos pela instituição.

A Pedagogia contribui fortemente com a Administração, especialmente na era da informação e do mercado com alto grau de volatilidade, em virtude da necessidade de investimento para a formação, valorizando o aprendizagem e o desenvolvimento inovador.

Considerações finais

A interdisciplinaridade promovida pelo Mestrado com esta perspectiva é desafiadora, porém, nos proporciona diversas possibilidades de inovação e crescimento. Construir a interface entre a Administração e a Pedagogia tem o potencial de contribuir fortemente para os programas de formação. As duas áreas acreditam no potencial transformador da aprendizagem e investem em formação, pois entendem que para o desenvolvimento do potencial dos sujeitos, se faz imprescindível a constante aprendizagem e a sinergia entre as diferentes áreas do saber a fim de

Entendemos assim, que este intercambio de conhecimento proporciona diversas possibilidades, sendo indicado a utilização das teorias administrativas para a Pedagogia e das técnicas de formação

pedagógica para a Administração. Este estudo ainda ratifica o potencial da interdisciplinaridade e a forte implicação de um mestrado interdisciplinar para o desenvolvimento de profissionais com visão mais abrangente e multifacetada.

Referências

- CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações** -- 4. ed. -- Barueri, SP : Manole, 2014.
- FAZENDA, Ivani. **Dicionário em Construção: Interdisciplinaridade/** Ivani C.A. Fazenda (org.). 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- GATTI, Bernadete A. **Formação de professores no brasil: características e problemas.** Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002. IMBERNÓN, F. (Org.) **A educação no século XXI.** Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento /** Ed Edgar Morin; tradução Eloá Jacobina. - 8a ed. -Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PRÁTICA DOCENTE: OS SABERES ENVOLVIDOS NUMA PRÁTICA ALFABETIZADORA

Elza Ferreira de Araújo

Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Cristiane Sena Gomes

Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Edna Souza Moreira

Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Introdução

A alfabetização é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento educacional e social das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Este processo exige um planejamento cuidadoso, uma prática pedagógica eficaz e uma constante reflexão por parte dos educadores para atender às múltiplas demandas que essa etapa de ensino requer. A importância da prática docente na alfabetização vai além da simples transmissão de conteúdos; ela envolve a criação de um ambiente de aprendizagem estimulante, a adaptação de estratégias e a utilização de recursos didáticos que atendam às necessidades individuais dos estudantes.

A pesquisa teve como objetivo analisar a prática pedagógica de uma professora alfabetizadora, em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, bem como identificar se essa prática pedagógica está alinhada às diretrizes da BNCC. A pesquisa ocorreu durante o período de estágio realizado entre 19 de abril e 23 de maio de 2024.

O *lôcus* da pesquisa foi uma escola pública localizada em um município do Território Velho Chico. A abordagem metodológica adotada incluiu a observação direta das aulas, a participação no planejamento escolar e a realização de entrevistas com a professora para compreender os desafios enfrentados e as práticas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem.

A análise foi orientada por um referencial teórico que inclui autores como Brasil (2017), Libâneo (2013), Soares (2011), Pereira (2010), Garcia (1996) e, Freire (1987) cujas obras oferecem uma base sólida para entender

as práticas pedagógicas e os desafios da alfabetização.

A experiência adquirida durante o estágio destacou a relevância da interação entre planejamento, prática pedagógica e avaliação contínua. Além disso, evidenciou a importância de um ambiente escolar que valorize a colaboração entre educadores, pais e alunos, para o desenvolvimento integral das crianças. Com base nas observações e análises realizadas, este artigo contribuirá para uma compreensão mais ampla das práticas de alfabetização e dos desafios enfrentados pelos professores nas séries iniciais, promovendo uma discussão enriquecedora sobre o papel do professor alfabetizador na construção de um processo educativo efetivo e inclusivo.

Revisão da literatura

A alfabetização no Brasil é um tema de grande relevância tanto no cenário educacional quanto social, pois reflete os avanços das políticas públicas e as lacunas ainda existentes. Segundo o Censo Demográfico de 2022, o Brasil contava com 163 milhões de pessoas com 15 anos ou mais, das quais 151,5 milhões eram capazes de ler e escrever um bilhete simples, enquanto 11,4 milhões não possuíam essas habilidades básicas (IBGE, 2022). Embora o país tenha registrado uma redução significativa no analfabetismo nas últimas três décadas, de 13,6% em 2000 para 7,0% em 2022, ainda enfrentamos desafios consideráveis.

Essa queda na taxa de analfabetismo reflete, principalmente, a expansão educacional que ocorreu desde o início dos anos 1990, a qual universalizou o acesso ao ensino fundamental. Políticas como o Programa Brasil Alfabetizado e o Plano Nacional de Educação (PNE) focaram na ampliação do acesso à educação básica, na promoção de campanhas de alfabetização para jovens e adultos e na valorização dos professores (IBGE, 2022). A expansão do ensino fundamental para nove anos, estabelecida pela Lei nº 11.274/2006, e a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017 representam avanços importantes para garantir mais tempo e melhores diretrizes para a alfabetização e o letramento.

A extensão do ensino fundamental para nove anos, estabelecida pela Lei nº 11.274/2006, significou um avanço ao prolongar o tempo de escolarização obrigatória e incluir no sistema educacional crianças a partir dos seis anos de idade, dessa forma, garantiu-se um tempo maior para o desenvolvimento das habilidades necessárias para a alfabetização e letramento.

As habilidades de leitura e escrita são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, social, cultural e escolar dos indivíduos. Por muito tempo, o domínio das habilidades de ler (decodificar) e escrever (codificar) foi considerado sinônimo de alfabetização. No entanto, a compreensão dos usos práticos da leitura e escrita vai além dessa concepção. Como afirma Freire:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. A palavra não é, por isso, a etimologia da realidade e esta a etimologia daquela. Ao contrário, a palavra é uma representação da realidade (Freire, 1987, p. 11).

Entende-se que os atos de ler e escrever não ocorrem de forma descontextualizada; ao contrário, são revestidos de sentido e propósito: lê-se para compreender algo e escreve-se para comunicar algo. Dessa forma, a ideia de alfabetização como mera decodificação e codificação tornou-se insuficiente para descrever as produções de sentidos sociais envolvidas nessas práticas. Diante disso, o termo “alfabetização” passou a ser abordado juntamente com o termo “letramento”, sendo ambos caracterizados como processos distintos (Soares, 2011).

Para Soares (2011) a alfabetização e o letramento são conceitos fundamentais no campo da educação, especialmente no contexto das séries iniciais do ensino fundamental. Embora frequentemente utilizados de forma intercambiável, esses termos possuem significados próprios e interrelacionados que influenciam profundamente as práticas pedagógicas.

A alfabetização é entendida como o processo inicial de aprendizagem da leitura e da escrita. Segundo Magda Soares (2011), a alfabetização envolve a aquisição das habilidades básicas necessárias para decodificar e codificar o sistema de escrita de uma língua. Soares enfatiza que a alfabetização não deve ser vista apenas como um conjunto de técnicas e estratégias, mas sim como um processo integrado que exige um ensino sistemático e intencional.

O letramento, por outro lado, vai além da simples alfabetização. Magda Soares (2011) define letramento como o uso da leitura e da escrita em contextos sociais e culturais específicos. O letramento envolve a capacidade de interpretar e produzir textos em diferentes contextos, e está diretamente relacionado ao desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas sobre o uso da linguagem.

Soares ressalta que o letramento é um processo contínuo e dinâmico, que se desenvolve ao longo da vida do indivíduo. A autora

destaca a importância de integrar atividades de leitura e escrita que sejam significativas para os alunos e que reflitam suas realidades e interesses, promovendo um engajamento mais profundo e autêntico com o texto (Soares, 2011).

Paulo Freire (1987), contribui com uma perspectiva crítica sobre a alfabetização, enfatizando a necessidade de um ensino que respeite e valorize a experiência e a cultura dos alunos. Freire propõe uma abordagem dialogal e problematizadora, na qual a leitura e a escrita são vistas como ferramentas para a conscientização e a transformação social.

Em linha com Freire, a abordagem de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) sobre o desenvolvimento da escrita infantil, reforça a ideia de que a alfabetização deve considerar o estágio de desenvolvimento cognitivo das crianças. Elas introduzem o conceito de “concepções sobre a escrita”, argumentando que as crianças constroem suas próprias hipóteses sobre a escrita antes de dominar completamente o sistema alfabético. Esse entendimento é crucial para que os professores possam oferecer um ensino mais eficaz e ajustado às necessidades dos alunos.

Já os estudos de Pereira (2010) sobre práticas de letramento no ambiente escolar complementam a visão de Soares ao destacar a importância de práticas pedagógicas que promovam a leitura e a escrita em contextos diversos. Pereira argumenta que o letramento deve ser entendido como uma prática social que envolve não apenas a aquisição de habilidades técnicas, mas também o desenvolvimento de atitudes e conhecimentos que permitam ao aluno atuar de forma crítica e reflexiva em diferentes situações comunicativas.

A integração dos conceitos de alfabetização e letramento na prática pedagógica requer uma abordagem equilibrada e intencional. Os professores devem planejar atividades que não apenas ensinem os aspectos técnicos da leitura e escrita, mas também incentivem os alunos a usar essas habilidades de maneira significativa e contextualizada. Isso implica em criar um ambiente de aprendizagem que seja rico em textos variados, promover práticas de leitura e escrita que estejam conectadas com os interesses e experiências dos alunos, e oferecer oportunidades para que os alunos desenvolvam uma compreensão crítica e reflexiva sobre a linguagem e seus usos.

Além disso, é fundamental que a formação dos professores inclua uma compreensão profunda dos conceitos de alfabetização e letramento, bem como estratégias pedagógicas que estejam alinhadas com essas

concepções. A formação continuada e o planejamento colaborativo são essenciais para que os professores possam aprimorar suas práticas e responder de forma eficaz às necessidades e desafios presentes no processo de ensino e aprendizagem.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que passou a vigorar em 2017, define a alfabetização como o processo pelo qual os alunos se apropriam do sistema de escrita alfabética. Por outro lado, o letramento é descrito como o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita em diversas práticas e contextos. O documento da BNCC amplia a compreensão do conceito de letramento ao incluir diferentes dimensões, como práticas sociais relacionadas à oralidade e à escrita, bem como a interação com novas linguagens e mídias digitais, arte, matemática e ciências (Brasil, 2017).

Embora essas diversas formas de letramento estejam presentes em toda a educação básica e devam ser incorporadas ao longo da escolarização, este artigo concentra-se especificamente nas diretrizes para os anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme estabelecido pela BNCC. A partir da apresentação dos conceitos de alfabetização e letramento segundo Freire (1987), Soares (2011) e Brasil (2017), é importante destacar que ambos convergem para a compreensão de que os processos de leitura e escrita ocorrem dentro das práticas sociais humanas. O desenvolvimento dessas aprendizagens, por sua vez, deve acontecer no contexto de produção social e cultural, ou seja, nas atividades práticas da vida cotidiana.

Além de esclarecer os sentidos de alfabetização e letramento, a BNCC prevê as orientações específicas para a alfabetização e o letramento, detalhando as habilidades que os estudantes devem adquirir nos primeiros anos de escolarização. Além disso, também define os marcos temporais e metodológicos para a aquisição e desenvolvimento dessas habilidades ao longo da educação básica. No que diz respeito ao tempo, o documento é claro ao especificar que “embora, desde o nascimento e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize” (Brasil, 2017, p. 91).

Ao definir o que deve ser trabalhado nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a BNCC também orienta a prática metodológica que deve subsidiar o trabalho dos professores dessa etapa. Nessa fase, o trabalho deve proporcionar aos estudantes “oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo” (Brasil, 2010, apud

Brasil, 2017, p. 61).

Além de descrever como deve ocorrer a alfabetização e as habilidades a serem desenvolvidas em cada etapa para alcançar o domínio das competências de ler e escrever, o documento define que o processo de alfabetização estará consolidado quando a criança for capaz de “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento da consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras impressas e cursivas, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (Brasil, 2017, p. 92).

O documento também evidencia que o processo de ortografização, iniciado nos primeiros anos do Ensino Fundamental, pode não estar totalmente consolidado ao final do segundo ano. Afinal, a apropriação das habilidades de ler e escrever será aperfeiçoada ao longo de toda a escolarização, conforme previsto nas orientações da BNCC para os anos finais: “retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes” (BNCC, 2017, p. 62).

Ao abordar o que, quando e como trabalhar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a BNCC, implicitamente, delinea o perfil do professor alfabetizador, que deve ter domínio dos processos de aquisição de leitura e escrita, relacionar esse conhecimento à vida real dos estudantes e mediar o desenvolvimento das suas habilidades leitoras e escritoras:

Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social (Brasil, 2017, p. 65).

O professor alfabetizador, nesse sentido, deve criar um ambiente rico, desafiador, colaborativo e favorável às vivências interdisciplinares, promovendo a reflexão sobre os usos das diferentes linguagens em seus variados contextos e tipologias, além de promover o desenvolvimento integral dos estudantes a partir de práticas fundamentadas na função social da leitura e escrita.

Dentro dessa perspectiva, é essencial refletir sobre a prática educativa. O professor alfabetizador deve também adotar o papel de pesquisador, como indica Garcia (1996, p.18) “Tornar-se pesquisador da própria prática

permite ao professor atualizar e aprofundar os conhecimentos adquiridos durante sua formação inicial, além dos que foram enriquecidos ao longo de sua prática, cursos, leituras e estudos”. A partir da análise constante de seu trabalho diário, o professor alfabetizador poderá reconhecer tanto os sucessos quanto os desafios, e então propor as intervenções necessárias para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem, favorecendo o progresso dos alunos no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

A discussão sobre alfabetização e letramento revela a complexidade e a profundidade desses conceitos e sua relevância para a prática pedagógica. Magda Soares e os autores que dialogam com suas ideias fornecem uma base teórica robusta para entender e implementar práticas que promovam uma alfabetização eficaz e um letramento significativo. A integração dessas perspectivas na prática docente é crucial para garantir que todos os alunos desenvolvam as habilidades necessárias para atuar de forma competente e crítica em diversos contextos sociais e culturais

Percurso metodológico

A pesquisa foi conduzida por meio de um estágio de observação em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, realizada no período de 19 de abril a 23 de maio de 2024. A abordagem metodológica adotada foi qualitativa, com foco na observação participante, entrevista e na análise das práticas pedagógicas da professora da turma. Segundo Minayo (2001), tanto a observação participante quanto a entrevista, são formas adequadas para realização da pesquisa de campo, pois “[...] técnica de observação participante se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos” Minayo (2001, p. 59).

O estágio ocorreu em uma escola localizada no Território Velho Chico, em uma turma composta por 21 alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. A professora responsável pela turma possui graduação em História, formação em magistério na Escola Normal e graduação em Pedagogia pelo Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor), além de especialização em Psicopedagogia. Com vinte anos de experiência no magistério, sendo quinze em escola privada e cinco na rede pública, a professora foi a principal participante da pesquisa.

A coleta de dados foi realizada através da observação direta das aulas ministradas pela professora. Durante as visitas, foram observados

os métodos de planejamento, a utilização de recursos didáticos, a implementação de atividades pedagógicas e a aplicação de avaliações. As observações foram registradas em um diário de campo, com anotações detalhadas para posterior análise;

Foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com a professora para compreender melhor suas práticas de planejamento, as estratégias utilizadas para lidar com dificuldades de aprendizagem e a abordagem adotada na avaliação dos alunos. A entrevista foi semiestruturada, pois permite que as questões sejam “apresentadas ao entrevistado de forma mais espontânea, seguindo sempre uma sequência mais livre, dependendo do rumo que toma o diálogo” (Tozoni-Reis, 2005, p. 45). As entrevistas foram gravadas e transcritas para garantir a precisão das informações coletadas.

Foram analisados documentos relacionados ao planejamento pedagógico da professora, incluindo planos de aula e registros de avaliação. Essa análise ajudou a entender como a professora organiza e estrutura suas atividades de ensino e como os objetivos educacionais são definidos e monitorados.

Além da observação das práticas da professora, houve interação direta com os alunos durante as atividades, o que permitiu uma compreensão mais profunda da dinâmica em sala de aula e das respostas dos alunos às diferentes estratégias pedagógicas.

Os dados coletados foram analisados qualitativamente, utilizando técnicas de análise de conteúdo. Segundo (Tozoni-Reis, 2005) “o principal objetivo da análise de conteúdo é desvendar os sentidos aparentes ou ocultos de um texto, um documento, um discurso ou qualquer outro tipo de comunicação”. As observações e transcrições das entrevistas foram codificadas para identificar padrões e temas recorrentes relacionados ao planejamento, às atividades, à utilização de recursos didáticos e à avaliação. A análise foi orientada por referências teóricas pertinentes à prática pedagógica, como as propostas por Brasil (2017), Libâneo (2013), Soares (2011), Pereira (2010), Garcia (1996) e Freire (1987), que forneceram o embasamento para a interpretação dos dados.

Para garantir a validade e a confiabilidade dos dados, foram utilizados os seguintes critérios: Triangulação: Combinação de diferentes fontes de dados (observações, entrevistas e análise de documentos) para obter uma visão mais abrangente e precisa das práticas pedagógicas.

Resultados e discussões

A vivência proporcionada por este estágio foi fundamental para o aprofundamento e compreensão da prática pedagógica nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A oportunidade de conhecer a escola, seus funcionários e o funcionamento interno permitiu uma análise detalhada do contexto educacional. A observação e a coparticipação nas atividades docentes foram essenciais para desvendar os pressupostos teóricos que fundamentam a prática da professora observada, onde podemos confirmar que se encontram em consonância ao que é proposto na BNCC. Nas atividades propostas, a professora privilegiou a realização de atividades interdisciplinares, o uso de diferentes suportes textuais como músicas, contos, imagens, listas, versos e trava-línguas, entre outros, para contextualizar o trabalho de alfabetização e letramento com turma, sempre respeitando o desenvolvimento individual de cada aluno.

Durante a pesquisa percebemos que ao adotar a postura de professor-pesquisador, estabelece-se um movimento prática-teoria-prática como critério de verdade. “É no cotidiano da sala de aula que a teoria é validada, iluminando a prática e fazendo-a avançar, confirmando-se ou sendo negada pelas evidências empíricas, o que desafia à construção de novas explicações” (Garcia, 1996, p. 19).

A reflexão contínua sobre a prática é crucial para o aprimoramento do trabalho do professor alfabetizador, pois possibilita a revisão e o ajuste das estratégias pedagógicas conforme as necessidades dos alunos e os desafios enfrentados. A troca de experiências e conhecimentos entre os docentes emerge como um elemento essencial nesse processo. No contexto escolar, o compartilhamento de práticas e saberes entre colegas fortalece a capacidade de reflexão crítica e contribui para a evolução profissional. Como aponta Libâneo (2013), “essa colaboração é fundamental para o desenvolvimento contínuo e a melhoria da prática pedagógica”. Portanto, a interação e a troca de experiências entre professores não apenas enriquecem o processo de ensino, mas também promovem um ambiente educativo mais dinâmico e eficaz.

Durante o período de estágio, foi possível identificar e analisar como o planejamento pedagógico é realizado e como o processo político participativo e engajado ocorre na prática escolar. A entrevista espontânea com a professora revelou as estratégias utilizadas para superar as dificuldades enfrentadas em sala de aula, proporcionando uma visão crítica sobre o planejamento e a implementação das atividades educacionais.

O suporte teórico, baseado nas abordagens Brasil (2017), Soares (2011), Garcia (1996) e Freire (1987), entre outros, enriqueceu a nossa compreensão sobre as séries iniciais do Ensino Fundamental e suas especificidades. Esses referenciais teóricos foram cruciais para formar um novo olhar sobre as práticas pedagógicas e para refletir sobre os aspectos que devem ser priorizados no desenvolvimento das crianças.

Considerações finais

O estágio realizado no 1º ano do Ensino Fundamental revelou que a prática docente da professora alfabetizadora tem um impacto profundo e significativo no desenvolvimento das habilidades de leitura e na progressão dos alunos. Através da observação direta, entrevistas e análise documental, foi possível avaliar o alinhamento das práticas pedagógicas às diretrizes da BNCC e compreender a complexidade envolvida na prática alfabetizadora.

O estágio evidenciou o impacto significativo que a prática docente tem no desenvolvimento da leitura e na progressão dos alunos. A compreensão mais ampla dos aspectos a serem considerados nesta fase crucial do desenvolvimento infantil reforça a necessidade de um planejamento meticuloso e de uma abordagem colaborativa e eficaz no ambiente escolar.

A análise da prática docente evidenciou que a professora emprega estratégias variadas e adaptadas às necessidades dos alunos, o que é fundamental para o desenvolvimento das habilidades de leitura. A prática observa as diretrizes da BNCC ao incorporar atividades que promovem a interação, a reflexão e a prática contínua da leitura e escrita, alinhando-se aos objetivos curriculares estabelecidos para essa fase do desenvolvimento infantil. Além disso, a prática pedagógica revela uma abordagem que valoriza o planejamento meticuloso e a adaptação contínua das estratégias de ensino, visando atender às diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem dos alunos. Esse aspecto é crucial, pois a alfabetização é uma fase crítica que requer um suporte específico e individualizado para garantir o sucesso de todos os estudantes.

O estágio também destacou a importância de uma abordagem colaborativa no ambiente escolar. A interação entre a professora, os alunos e as famílias, bem como a utilização de recursos didáticos diversificados, contribuem para criar um ambiente de aprendizagem estimulante e inclusivo. Essa colaboração é essencial para o engajamento dos alunos e

para o progresso contínuo na aprendizagem da leitura e escrita.

Durante a pesquisa, foi possível perceber que a prática docente, quando alinhada às diretrizes da BNCC e implementada com um planejamento cuidadoso, tem um impacto positivo significativo no desenvolvimento dos alunos. Portanto, é imperativo que futuras práticas pedagógicas no campo da alfabetização continuem a seguir esses princípios, promovendo um ensino que seja adaptável, colaborativo e focado no desenvolvimento integral dos alunos.

Em suma, a prática docente no contexto da alfabetização, como evidenciado neste estágio, reforça a necessidade de um compromisso contínuo com a melhoria das práticas pedagógicas e com a adequação às diretrizes curriculares. Este compromisso é essencial para garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de desenvolver suas habilidades de leitura e escrita de maneira eficaz e inclusiva, preparando-os para futuros desafios acadêmicos e para uma vida de aprendizado contínuo.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://www.bncc.gov.br>. Acesso em: 31 ago. 2024.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

GARCIA, Regina Leite. **A formação da professora alfabetizadora:** reflexões sobre a prática. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2024: resultados preliminares**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/3108/cd_2022_alfabetizacao.pdf. Acesso em: 31 ago. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização do trabalho pedagógico:** fundamentos e práticas. São Paulo: Cortez, 2013.

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

PEREIRA, Irene. **Práticas de letramento na escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**: caminhos e descaminhos. In: Universidade Estadual Paulista [Unesp]; Universidade Virtual do Estado de São Paulo [Univesp] (Org.). Caderno de formação: formação de professores: didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2011. v. 2. p. 96-100. ISBN 978-85-7983-161-4.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia científica**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2005.

A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES QUE MORAM NO CAMPO E ESTUDAM NA CIDADE

Elisa Raquel Jesus dos Santos

Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Claudene Ferreira Mendes Rios

Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Introdução

A Educação do Campo é uma modalidade da educação básica que prima pelo reconhecimento das particularidades e necessidades das comunidades do campo (Caldart, 2012). Nesse contexto, a política para a Educação do Campo propõe uma integração entre o ambiente escolar e a realidade vivenciada pelos estudantes, valorizando a cultura, os saberes locais e a relação com a natureza. Ou seja, não se restringe apenas ao ambiente escolar, mas se estende para além dos muros da instituição escolar, promovendo a integração entre teoria e prática, valorizando a agricultura familiar, a preservação ambiental e a sustentabilidade.

Nesta perspectiva de transformação, concordamos com D'Ambrosio (2008), um eminente educador matemático, ao afirmar ser um grande equívoco na educação quando o professor não conhece o ambiente cultural dos estudantes, tomando como referência sua cultura, seu ambiente e suas experiências. Portanto, enquanto professora de Matemática e ensinando numa escola que atendia a população do Campo (primeira autora), ocorreu o interesse pela Pós-Graduação em Educação do Campo, oferecida pela Universidade do Estado da Bahia, por compreender que a formação de professores capacitados para atuar nesse contexto, nos processos de ensino e aprendizagem que estimulem a participação ativa dos estudantes e no fortalecimento de ações coletivas com a comunidade escolar são pilares essenciais para a qualificação do ensino no campo.

No decorrer do curso foi apresentado um guia chamado inventário da realidade que consiste em um processo de coleta de informações sobre o ambiente escolar e a comunidade em que está inserido, levando em consideração as dimensões sociais, ambientais e culturais (Caldart et al.,

2016). A aplicação deste guia proporcionou a compreensão e a percepção que o Campo vai além da estrutura física, fortalece o vínculo entre os estudantes e o seu território de pertencimento, como também promove a integração entre a escola e a comunidade, estimulando a participação ativa de todos os envolvidos na construção de uma educação mais contextualizada e significativa.

Assim, inserida num contexto escolar com estudantes vindos do campo, definimos ações investigativas para reconhecer os sujeitos que compõem o ambiente escolar, e identificamos que os estudantes das turmas de 2º ano do ensino médio, do ano de 2023, do turno vespertino se deslocavam diariamente, enfrentando várias dificuldades, principalmente com o transporte escolar e as péssimas condições das estradas vicinais que ligam suas comunidades, além de saírem muito cedo para escola e chegarem muito tarde a sua comunidade. As vezes não dava tempo fazer as refeições e as atividades escolares.

Este contexto desencadeou inquietações e preocupações, considerando que a realidade precisa ser refletida, enfrentada e quiçá modificada, mesmo que por pequenas ações, que nesta situação se materializou através da inquietação sobre as práticas pedagógicas se estavam alcançando a compreensão dos estudantes em relação aos conteúdos trabalhados em sala de aula. Na realidade, o ensino de Matemática tem um potencial transformador e em uma escola com alunos do Campo, essa transformação tem que ser buscada, valorizada, pois o caráter formativo do aprendizado matemático é imprescindível na formação crítica do estudante.

Então, com base nessa perspectiva formativa e nas reflexões tecidas ao longo do curso de Especialização em Educação do Campo, definimos como pergunta norteadora de pesquisa: quais as percepções dos estudantes do ensino médio que moram no campo, mas estudam na sede do município de Santaluz – Bahia, envolvendo os processos de ensino e aprendizagem matemática?

E, quanto aos objetivos, analisar e refletir as percepções dos estudantes do ensino médio que moram no campo, mas estudam na sede do município de Santaluz – Bahia, envolvendo os processos de ensino e aprendizagem matemática, se configurou o objetivo geral, enquanto que os específicos foram: investigar as percepções dos estudantes do ensino médio que moram no campo, mas estudam na sede do município de Santaluz – Bahia, envolvendo os processos de ensinar e aprender matemática;

apresentar uma breve digressão sobre a Matemática na perspectiva da Etnomatemática e a Educação do Campo, articulando o ensino e a aprendizagem matemática; e explicitar as percepções dos estudantes quanto ao campo, a escola, a sua aprendizagem e o ensino de matemática.

A fundamentação teórica está focada nos estudos de Caldart (2009, 2012), Fiorentini (1995), D'Ambrosio (2008, 2012), entre outros e trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo que foi desenvolvida em duas etapas de coleta de informações: a primeira, através do inventário da realidade, com informações das dimensões sociais, ambientais e culturais dos territórios de pertencimento dos estudantes, e a segunda, através de questionário aberto, disponibilizado via plataforma online, focado nas relações de sala de aula, considerando a educação do campo e os processos de ensinar e aprender matemática.

Referencial teórico

A Educação do Campo, conforme abordada por Caldart (2012) e complementada por Santos e Porto (2020), representa uma modalidade de ensino intrinsecamente ligada aos movimentos sociais camponeses e à cultura local. Este tipo de educação visa não apenas transmitir conhecimentos acadêmicos, mas também promover a compreensão e o desenvolvimento das comunidades do campo, formando um sujeito crítico, emancipado e comprometido com o desenvolvimento local, do seu território, de sua cultura, com uma formação social e política. Nessa perspectiva, a Educação do Campo nos remete aos “pilares da pedagogia moderna mais radicalmente emancipatória, de base socialista e popular e de referencial teórico marxista” (Caldart, 2009, p. 42).

Entretanto, ao refletir sobre a importância da Educação do Campo e a valorização dos estudantes como sujeitos ativos de seu processo educativo é essencial que se leve em consideração a diversidade cultural, étnica e de conhecimentos presentes nesse contexto, buscando sempre promover uma educação inclusiva, crítica e transformadora. A este respeito o Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo do MEC, destaca que:

A Educação do Campo ocorre tanto em espaços escolares quanto fora deles. Envolve saberes, métodos, tempos e espaços físicos diferenciados. Realiza-se na organização das comunidades e dos seus territórios, que se distanciam de uma lógica meramente produtivista da terra e do seu próprio trabalho. Portanto, não são apenas os saberes construídos na sala de aula, mas também aqueles construídos na produção, na família,

na convivência social, na cultura, no lazer e nos movimentos sociais. A sala de aula é um espaço específico de sistematização, análise e de síntese das aprendizagens se constituindo assim, num local de encontro das diferenças, pois é nelas que se produzem novas formas de ver, estar e se relacionar com o mundo. (Brasil, 2004, p.38).

Nesta perspectiva, a relação entre a matemática e a Educação do Campo se mostra pertinente a ser discutida, pois a disciplina não deve ser vista de forma isolada, mas sim integrada ao contexto e às vivências dos estudantes. Ao promover essa integração, proporcionando um aprendizado mais significativo e relevante para a realidade dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para sua formação integral.

A Etnomatemática, uma das tendências da Educação Matemática, está focada na busca incessante em promover uma educação matemática mais inclusiva e contextualizada, propondo outro enfoque epistemológico, o da valorização dos saberes matemáticos, respeitando a realidade e cultura local para o ensino da matemática. Na perspectiva de D'Ambrosio (1998), a Etnomatemática tende a relacionar o fazer de grupo cultural por meio de sua própria vivência. Na Educação do Campo não é diferente, focada na concepção de uma formação que leva em conta as vivências da realidade sociocultural dos estudantes, como o ambiente em que ele vive e o conhecimento que ele traz de casa.

Assim, ao integrar a Etnomatemática na Educação do Campo é possível construir pontes entre o conhecimento formal e o conhecimento local, enriquecendo o processo educativo e contribuindo para uma educação mais inclusiva e significativa. Neste contexto, propõe-se fazer a diferença na vida dos estudantes, reconhecendo e valorizando seus modos de vida e práticas matemáticas locais.

Neste contexto, podemos pontuar que existem formas diferentes de fazer e saber matemática. Deste modo, os processos de ensino e aprendizagem de matemática não são lineares, professores de matemática têm possibilidades de reconhecer seus estudantes como seres ativos, críticos e oriundos de contextos socioculturais diversos. Neste sentido, a Matemática deixa de ser vista como conhecimento pronto e acabado, e passa a ser concebida como saber prático e dinâmico, produzido histórica e culturalmente nas diferentes práticas sociais.

Foi a partir da década de 60 e 70, que, no Brasil, começa a influência das ideias construtivistas, concebendo a Matemática como uma construção humana. Os conteúdos se tornaram meios úteis, mas não

indispensáveis, para a construção das estruturas básicas da inteligência. O importante é aprender a aprender e, nessa medida, o erro passa a ter valor. A partir da década de 60, apoiada nos estudos de Freire, surge à tendência socioetnocultural, e, em Matemática, decorrente desse modelo, destaca-se a Etnomatemática (Florentini, 1995, p. 171).

De fato, a Etnomatemática “é uma abordagem que busca diferentes formas de conhecer” (D’Ambrosio, 2008, p. 47). Nessa discussão, cabem as concepções alternativas em relação à matemática, pois é preciso valorizar os conhecimentos não formais, como alternativas de interação entre sujeitos sociais e historicamente determinadas, envolvidas na dinâmica das relações.

Para Pereira e Silva (2016. p.3), “é necessário que a Matemática seja ensinada nas escolas de maneira a capacitar o estudante a solucionar problemas do seu cotidiano, e assim possibilitar relacioná-la às atividades que desenvolve no trabalho do campo”. Tentando evitar o desinteresse, os autores afirmam que “é importante uma educação matemática que priorize os saberes, a cultura e o modo de vida do povo do campo” (p.3).

Nesta perspectiva, os processos de ensinar e aprender matemática não deve se fechar apenas à sala de aula, deve ser concebido de forma a alcançar e favorecer a toda comunidade escolar, considerando a história, os conceitos e a interpretação dos estudantes, garantindo alinhamento com suas realidades e necessidades, respeitando as diferentes formas de pensar e agir.

Aspectos metodológicos

O ato de pesquisar é uma atividade formativa importante por proporcionar um aprendizado mais consistente e ampliação da consciência crítica. Porém, é complexa e demanda tempo para a maturação da problemática e das informações recolhidas.

Na primeira etapa da pesquisa, com o roteiro que compõe o guia do inventário, iniciamos o levantamento de dados com diálogos. Ao lançar as perguntas do inventário aos estudantes, dialogamos sobre o quanto seria importante à participação deles. Os estudantes logo se prontificaram a responder e passado o prazo da devolutiva, 40 estudantes deram retorno, destes, 16 moram na sede do município de Santa Luz e 23 em 15 comunidades campesinas distintas.

Então, por pertencerem a diversas comunidades seria inviável analisar e refletir sobre todo o material recolhido no momento, mas o que conectavam todos eles, além das problemáticas é o colégio onde estudam e

as aulas de Matemática.

Assim, partimos para a segunda etapa da pesquisa. Traçamos um novo caminho para recolha de informações, com enfoque na problemática escolhida. Elaboramos um questionário aberto com o intuito de compreender e refletir as percepções dos estudantes envolvendo os processos de ensinar e aprender matemática. Esse questionário foi disponibilizado via plataforma online, com 17 questões para os estudantes das 4 turmas, do turno vespertino. 23 estudantes responderam e destes 56,6% moram no campo.

A identidade dos estudantes está preservada na apresentação das respostas do questionário, pois foram nominados por E1, E2,..., E23, de acordo a ordem que eles devolveram o questionário. Cabe evidenciar que assumimos o compromisso de manter no anonimato a participação de cada estudante, ao enviar o questionário para eles.

Realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo com ida a campo, na qual “a interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados é essencial. Todo empenho é investido para que ‘o corpo e o sangue da vida real componham o esqueleto das construções abstratas’” (Minayo, 2012, p. 63 – grifos da autora). Desse modo, a empatia e o respeito são fundamentais para revelar aspectos subjetivos das experiências humanas.

Resultados e discussões

Refletir sobre a realidade é tarefa complexa por envolver conhecimento, envolvimento, senso crítico e compromisso. Nesta perspectiva, a nossa proposta é de refletir sobre as percepções dos estudantes participantes da pesquisa, estabelecendo interações com estudiosos que demonstram interesse e respeito pela educação do campo.

O transporte escolar é um serviço essencial para garantir o acesso à educação, especialmente no campo, desempenhando um papel crucial na vida dos estudantes que residem em regiões distantes dos centros urbanos, pois se deslocam diariamente para ter acesso à escola, buscando oportunidades de aprendizado e desenvolvimento. Neste contexto, indagamos:

Como é o acesso ao transporte escolar? E sua qualidade? A maioria tem acesso ao transporte público escolar e o acesso ao transporte escolar é um aspecto fundamental para garantir que os estudantes possam chegar ao colégio. Mas, a condição das estradas e vias por onde o transporte escolar

passa, influencia diretamente na qualidade do acesso. Estradas precárias podem tornar o trajeto mais demorado e perigoso. Para Machado (2010) é fundamental que o transporte escolar seja seguro, eficiente e acessível a todos os alunos, garantindo que os estudos não sejam interrompidos devido à dificuldade de locomoção. O investimento nesse serviço é fundamental para promover a igualdade de oportunidades e garantir que a qualidade desse serviço atenda às necessidades e expectativas dos estudantes do campo, contribuindo para uma experiência educacional mais positiva e inclusiva.

Seguindo, indagamos sobre o gostar de matemática e o que potencializa esse sentimento. A motivação tem um papel importante no gostar ou não de algo, e essa motivação pode vir dos professores, da escola, da família, entre outros. Os estudantes responderam: “mais ou menos, os assuntos abordados em alguns casos tenho dificuldade em entender, e outros não muito” (E5); “nós utilizamos a matemática o tempo todo. Então, é uma necessidade aprender para poder viver melhor...” (E13); “não gosto 100%, gosto uns 80%. Por ser uma matéria que tenho dificuldade” (E22). É nítido que eles percebem que a matemática é uma disciplina importante na vida diária e fundamental para a compreensão do desenvolvimento humano.

Indagamos sobre a relação entre matemática e o seu trabalho, 56% afirmaram que trabalham - uns trabalham no comércio e outros no campo com sisal e pedreira. E sobre as relações entre a profissão e a matemática, os do comércio disseram que percebem e descreveram: “sim, se eu não soubesse matemática ia complicar para o meu lado, eu nem ia saber os valores das entregas e passar troco” (E10); “sim, a todo o momento estou tendo contato com a matemática, seja nas medidas para fazer os lanches e nos cálculos na hora das contas” (E4). É perceptível que a aprendizagem matemática potencializa as ações de trabalho dos estudantes. E, os que trabalham no campo afirmaram que percebem a relação, a exemplo de E3, - “sim, trabalho em atividades do campo, eu utilizo muito a matemática no meu trabalho”, porém, não soube detalhar em que. Além desses, dos que não trabalham, disse: “sim, apesar de eu não trabalhar ainda, mas tenho uma visão de que existe relação entre trabalho e matemática sim, pois assim como a matemática está presente de várias formas no nosso dia a dia, consequentemente, no trabalho não vai ser diferente” (E6).

Independentemente do nível de afinidade com a matemática, é fundamental reconhecer que ela é um conhecimento poderoso que pode contribuir significativamente para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Segundo Rodrigues (2005, p. 5),

É importante que a presença do conhecimento matemático seja percebida, e claro, analisada e aplicada às inúmeras situações que circundam o mundo, visto que a matemática desenvolve o raciocínio, [...], possibilita a criação e amadurecimento de ideias, o que traduz uma liberdade, fatores estes que estão intimamente ligados a sociedade. Por isso, ela favorece e facilita a interdisciplinaridade, bem como a sua relação com outras áreas do conhecimento.

Nesta perspectiva, mesmo que muitos não percebam, que desde calcular trocos, finalizar o pedido do cliente, preparar as proporções dos lanches, planejar o cultivo da terra, cortar e organizar pedras, a Matemática está presente em diversas situações. Portanto, o conhecimento matemático é essencial e vale a pena dedicar tempo e esforço para explorar todo o potencial que a matemática oferece.

Neste viés, a indagação foi sobre a percepção dos estudantes quanto as contribuições da matemática para a melhora de vida. Eles evidenciaram: “de muitas formas, principalmente na parte de educação financeira e saber controlar suas finanças” (E2); “de diversas formas, pois além de ser uma disciplina muito importante, ainda contribui para o bom funcionamento do nosso cérebro, com a estimulação que só a matemática traz” (E5); “a matemática é utilizada a todo o momento! Então, saber a matemática, é entender como o mundo funciona” (E13); “pode contribuir muito para o nosso futuro, pois muitas profissões têm acesso a matemática, além de usarmos muito no nosso dia a dia” (E23).

Sob essas percepções evidenciadas, refletimos que para alguns, a matemática pode parecer um desafio, mas é importante lembrar que ela é essencial para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, raciocínio lógico e resolução de problemas simples aos mais complexos.

Também foi indagado se já participaram de alguma aula de matemática que tivesse relação com sua realidade de vida? Como foi? Quatro estudantes responderam que não, os outros disseram que sim e relataram suas experiências, vejamos algumas: “já sim! Já tive aulas que falam especificamente do financeiro, que é muito importante saber hoje em dia” (E6); “sim, bem interessante, e ficou até mais fácil de compreender o assunto” (E5); “sim, foi ótimo porque esclareceu várias coisas que tinha dúvidas sobre, e também como aplica-las no nosso cotidiano” (E8).

Assim, participar de aulas de matemática que tenham conexões com a realidade é essencial para o entendimento do mundo ao nosso redor, e podem contribuir significativamente para a melhoria de vida em

diversos aspectos da vida pessoal e profissional. Por isso, é fundamental buscar exercícios com situações que possam ser relacionados com as experiências e vivências dos estudantes. Nem sempre é fácil contextualizar os conteúdos, pois dispõem de um tempo e dedicação maior, mas é necessário, pois contribui não apenas para o entendimento mais profundo da disciplina, mas também para o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de resolver problemas do dia a dia.

Em relação a disponibilidade de recursos e materiais adequados para a aprendizagem de matemática, indagamos: no seu colégio tem recursos e materiais adequados para a aprendizagem de matemática? Isso afeta no seu desempenho neste componente? Eles sinalizaram pontos de vistas diferentes como: “não tem muitos recursos, mas não afeta no meu desempenho, mas deveria ter mais recursos pra estudantes que tenha dificuldades sobre a matéria” (E5); “sim, pois na escola há recursos, mas os professores não os utilizam” (E7); “não, não afeta, porque os professores dão o máximo nas salas de aula” (E8); “tem sim, me ajudar a melhorar na matéria” (E11).

E o que poderia ser adotado para melhorar o ensino e aprendizagem da matemática?: “recursos para aprender sobre a matemática, despertar o interesse dos alunos, pois às vezes a matemática fica complicada”(E2); “acredito que fazendo pesquisas e vendo os tópicos que os estudantes estão com mais dificuldade em aprender”(E3); “aulas mais dinâmicas e facilitadas, buscando trazer o tema/assunto representando o cotidiano dos alunos” (E4).

A disponibilidade e utilização de recursos e materiais adequados para a aprendizagem de matemática podem influenciar positivamente no desempenho dos estudantes, sendo essencial que haja uma integração eficaz entre esses recursos e as práticas pedagógicas dos professores. Mas cabe refletir sobre o que disse E7 sobre os professores não utilizarem os recursos – é preciso que os professores estejam atentos para integrar nas suas práticas de sala de aula, recursos que de fato podem ajudar na aprendizagem matemática.

Segundo Cunha (2009), o elo entre o professor e o estudante é a metodologia utilizada, quando acredita nas potencialidades de seu estudante e está preocupado com sua aprendizagem, acaba tendo boas práticas de ensino. Para fortalecer essa metodologia é importante que haja investimentos na formação continuada dos professores, atualizações sobre metodologias de ensino, recursos pedagógicos e estratégias para lidar com

a diversidade de perfis dos estudantes em sala de aula.

Consequentemente ao analisar as percepções dos estudantes do ensino médio que moram no campo, mas estudam na sede do município de Santaluz – Bahia, envolvendo os processos de ensinar e aprender matemática nos mostrou a realidade dos desafios, que impactam diretamente na forma como os estudantes compreendem o conteúdo e se relacionam com a matemática. Esses estudantes muitas vezes enfrentam dificuldades adicionais devido à distância, à falta de recursos e a desconexão entre o ambiente escolar e o ambiente em que vivem. Essa realidade pode influenciar diretamente na motivação, no desempenho e nas percepções dos estudantes em relação à matemática. Entretanto, essa realidade também oferece oportunidades únicas de aprendizado, como a aplicação prática de conceitos matemáticos no dia a dia no campo e a valorização da educação como um meio de transformação e crescimento pessoal.

Em suma, é necessário oportunizar aos professores de matemática que ensinam para estudantes do campo subsídios que contribuam para uma prática mais significativa sobre o aprender e ensinar matemática. Desta forma, poder utilizar uma abordagem sensível, criativa e comprometida, reconhecendo e valorizando as singularidades desses estudantes.

Considerações finais

A utilização do inventário da realidade proporcionou a percepção da conexão dos estudantes com o local onde vivem, mediante observação e análise da realidade, permitindo compreender melhor as dinâmicas sociais e ambientais que os cercam, valorizando a sua cultura e identidade. Além disso, essas informações não se restringem apenas ao âmbito local, serviram de mola propulsora para a comunidade escolar compreender quem são esses estudantes e suas especificidades. Conhecer os estudantes é fundamental, para adequar estratégias que tornem a aprendizagem significativa e efetiva.

Houve também a oportunidade de compreender os sujeitos do campo em suas especificidades, pois não dá para generalizar os fatores que dificultam a compreensão da matemática para estudantes oriundos do campo. Ficou perceptível, através deste estudo, que quem mora no campo e estuda na cidade, enfrenta problemas específicos como o tempo gasto no deslocamento e o cansaço físico, que reverberam diretamente no desempenho escolar. Além disso, por meio de práticas educativas contextualizada, inclusiva e emancipadora, constata-se ser possível

promover uma aprendizagem que esteja alinhada com as especificidades e potencialidades do campo, garantindo que os estudantes tenham acesso a oportunidades de aprendizagem e crescimento pessoal e profissional.

Nesse sentido, as práticas escolares desempenham um papel crucial, pois devem ser pensadas de forma a contemplar não apenas os conteúdos tradicionais, mas também as questões socioambientais, econômicas, sociais e culturais que permeiam a vida dos estudantes, buscando superar a dicotomia entre a dimensão utilitária da matemática com as demais dimensões que compõem a vida dos estudantes. Para tanto, entendemos que requer uma abordagem pedagógica que valorize a diversidade de saberes e experiências dos estudantes, contribuindo para a construção de um conhecimento matemático mais integrado e contextualizado.

Quanto às dificuldades evidenciadas nessa pesquisa pelas percepções dos estudantes quanto aos processos de ensino e aprendizagem matemática, entendemos a necessidade de políticas públicas de formação continuada para os professores que atuam neste contexto da Educação do Campo, e aplicação de estratégias adequadas (não esquecer o lugar de pertencimento dos estudantes) para superar os obstáculos e promover os processos de ensinar e aprender matemática numa perspectiva mais inclusiva, acessível e de qualidade.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. (2004). **Referências para uma Política Nacional de Educação Do Campo**. Caderno de Subsídios, 2004.

CALDART et al. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. **Educação do Campo: notas para uma análise de percurso** Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CALDART, Roseli Salete. Et al. **Inventário da Realidade: guia metodológico para uso nas escolas do campo** 2016. Disponível em: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/>. Acesso em: 07/12/2023.

CUNHA, M. I. A relação professor-aluno. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Repensando a didática**. 27. ed. Campinas: Papirus, 2009.

D'AMBRÓSIO, U. **Etnomatemática: Arte ou técnica de explicar ou conhecer**. 5a Edição. São Paulo: Ática, 1998. 88 p. (Série Fundamentos).

D'AMBROSIO, U. **O Programa Etnomatemática: uma síntese**. Acta Scientiae, Canoas, v. 10, n. 1, p. 7-16, jan./jun. 2008.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. 2.ed. São Paulo: Palas Atenas, 2012.

FIORENTINI, D. I. Z. **Alguns modos de conceber o ensino da Matemática no Brasil**. V. Brasil: Zetetiké, 1995. v. 4.

MACHADO, D. L. & KNORST, P. A. R. **A Gestão Democrática Presente na Escola**.

MINAYO, Maria Cecília S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PEREIRA, F. C.; SILVA, K. P. Educação do Campo e o ensino da Matemática: uma relação possível. **Ensino & Multidisciplinaridade**, v. 2, n. 1, p. 32-50, 2016.

PORTO, K. S.; SANTANA, L. S.; SOARES NETO, A. O.; BORGHI, I. S. M. Aprendizagem da matemática em aulas de streaming: uma análise à luz das Teorias da Transposição Didática e da transposição informática. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 11, n. 1, p. 27-47, 9 mar. 2020.

RODRIGUES, L. L. **A Matemática ensinada na escola e a sua relação com o cotidiano**. Brasília: UCB, 2005.

ESCREVIVENCIA SOBRE A EJA: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO DE SERRA DO RAMALHO/BA

Edivania Fernandes de Souza
UNEB

Isaura Francisco de Oliveira
UNEB/UESB

Inaiara Alves Rolin
UESC

Introdução

O direito à Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma luta não apenas para pessoas jovens, adultas e idosas que não concluíram a educação básica na idade convencional, mas também para gestores e professores comprometidos com a educação. Esse direito tem sido garantido no município de Serra do Ramalho/BA, por meio de um projeto inovador que oferece matrícula a todas as pessoas interessadas em estudar e assegura a qualificação docente. Para a execução do projeto, é pré-requisito que os professores participem de uma formação continuada, também oferecida pelo município. Essa qualificação é conduzida por uma professora formadora, Licenciada em pedagogia, que tem experiência na EJA e mestrado em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, Campus I, Salvador, além de uma monitora do Projeto de Extensão da UNEB. Os encontros formativos ocorrem quinzenalmente e são acompanhados pelas coordenadoras pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação.

Este texto configura-se como uma escrevivência (Evaristo, 2020) do encontro formativo ocorrido em 10 de junho de 2024 no município de Serra do Ramalho/Bahia, e assumimos nessa escrita o sentimento de três mulheres que acreditam na Educação de Jovens e Adultos. O evento, que marcou o início da formação continuada no município, reuniu o Secretário de Educação, as coordenadoras da Secretaria Municipal de Educação, gestores escolares e professores envolvidos no projeto. Essa iniciativa foi promovida pela gestão municipal em conformidade com o projeto

aprovado, alinhado ao Decreto nº 504 de 22 de dezembro de 2021, que estabelece a política de estágios no município (Serra do Ramalho, 2021).

Nesse contexto, a formação continuada específica para a EJA enfrenta desafios, reforçando a importância de iniciativas municipais como os encontros formativos em Serra do Ramalho, que se destacam pela abordagem de temas relevantes e pela combinação de atividades teóricas e práticas, nas quais participa uma das autoras deste texto, como monitora de extensão.

Este artigo visa compartilhar as experiências vivenciadas no primeiro encontro de 2024 com coordenadores de polo e professores da EJA de Serra do Ramalho. Para alcançar esse objetivo, realizamos uma abordagem qualitativa e foram utilizados registros e anotações do diário de campo, além de relatos dos participantes sobre as conquistas, sonhos, motivações, dificuldades e histórias de vida dos estudantes.

Inicialmente, apresentamos uma breve contextualização sobre a Educação de Jovens e Adultos, destacando conceitos e discussões relevantes; em seguida, realizamos uma discussão acerca do evento formativo, abordando as percepções e reflexões significativas entre os professores ao longo do encontro; apresentamos ainda o detalhamento da metodologia adotada, na sequência tratamos dos resultados e discussões e por fim, fazemos breves considerações finais.

Tessituras e escrevivências na EJA: reflexões e narrativas das nossas vivências

A análise das vivências de três mulheres - uma professora formadora, uma coordenadora pedagógica da EJA e uma monitora de Projetos de Extensão com concessão de Bolsas de Iniciação à Extensão (Proiex/ uneb) participantes do projeto “Formação Continuada para Professores e Gestores da Educação de Jovens e Adultos” (EJA) - nos leva a refletir sobre o conceito de “escrevivência” proposto por Conceição Evaristo.

Conceição Evaristo (2020) define “escrevivência” como uma forma de escrita que reflete as experiências vividas pelas mulheres negras, tanto no plano pessoal quanto coletivo. Ela remete à prática histórica das mulheres africanas escravizadas no Brasil, que contavam histórias para adormecer as crianças brancas nas casas- grandes. Essas narrativas tinham a função de entreter e acalmar as crianças, servindo como uma forma de controle e conforto.

Em contraste, a “escrevivência” acima relatada, não visa o entretenimento passivo, ao contrário, busca despertar a consciência e promover uma reflexão crítica sobre as injustiças sociais. No contexto específico da EJA, isso se refere aos estudantes que aspiram uma vida melhor através da educação e aos professores que, alguns iniciando sua carreira docente, precisam se adaptar para atender às necessidades específicas dos sujeitos da EJA.

Arroyo (2017, p. 25) descreve essas pessoas como “passageiros da noite,” com sentimentos de esperança misturados com incerteza e luta por uma vida melhor em um novo projeto de sociedade. Na EJA, os sonhos de uma vida melhor e oportunidades mais justas coexistem com a incerteza e os desafios diários, não apenas para o acesso, mas para a permanência na escola e na qualidade da formação. Para Oliveira (2018, p.45) “[...] o conceito de permanencia é sinonimo de resistencia, de superação.

Cardoso (2024, p. 49) aponta que “o adulto em idade funcional e analfabeto não é considerado um indivíduo rentável no contexto do capitalismo.” Nessa perspectiva, o adulto analfabeto não tem valor ou espaço na sociedade, pois não constitui uma força de trabalho ativa devido à sua falta de habilidades básicas de leitura e escrita. Essa percepção é refletida na falta de prioridade e investimento nas políticas educacionais voltadas para a EJA, contribuindo para o abandono desse público.

Cardoso (2024) também discute que a educação, atualmente, é tratada como uma mercadoria, sujeita a interesses socioeconômicos. A EJA, muitas vezes vista como uma forma de assistencialismo, enfrenta estigmas e desafios adicionais. “Embora a legislação tenha avançado, a prática da EJA é marcada por uma implementação lenta e fragmentada” (Cardoso, 2024, p. 53).

Assim, quando a EJA é ofertada sob uma perspectiva assistencialista, ela não promove a emancipação dos indivíduos nem oferece a possibilidade de ascensão social. Os estudantes da EJA retornam à escola com diversas motivações, que incluem encontrar um emprego melhor, ajudar com as tarefas dos filhos, ler a bíblia ou simplesmente escrever o próprio nome. Essas intenções variam e dependem da efetivação que garantam o acesso à educação e as condições de permanência na escola.

Nessa conjuntura, a EJA no campo enfrenta problemas adicionais devido às condições específicas das comunidades que vivem do trabalho com a terra e ausência de políticas de investimento nas comunidades camponesas. Assim, tanto no campo quanto na cidade, a educação continua

sendo a esperança de uma vida digna, mas deve ser oferecida com dignidade e respeito à realidade dos estudantes (Feliciano, Mello e Pereira, 2011). Os indivíduos que tiveram a escolarização interrompida precisam ter a opção de escolher entre permanecer no campo ou buscar outras oportunidades, com uma educação voltada para a emancipação como um meio de alcançar essas escolhas.

Aspectos metodológicos

O presente artigo configura-se como um relato de experiência, inspirado pela abordagem da escrevivência proposta por Evaristo (2020), e visa compartilhar as vivências e reflexões obtidas durante o primeiro encontro de formação continuada voltado para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) realizado em 10 de junho de 2024 no município de Serra do Ramalho/BA.

O encontro formativo descrito neste artigo foi promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Serra do Ramalho e contou com a participação de diversos atores envolvidos no projeto de EJA. Entre os participantes estavam o Secretário de Educação, duas coordenadoras da Secretaria Municipal de Educação, sete gestores escolares e 50 professores que atuam na EJA e participam do projeto, além de uma professora formadora com experiência na área e uma monitora do Projeto de Extensão da UNEB. A formação continuada tem como objetivo a qualificação docente, com encontros quinzenais que são acompanhados pelas coordenadoras pedagógicas. Atualmente o projeto beneficia 33 escolas, desse total, 32 em comunidades campesinas.

A metodologia adotada é de natureza qualitativa, centrada na análise das experiências e reflexões geradas durante o encontro formativo. Para Brasileiro (2012, p. 49), a abordagem qualitativa “é aquela que se ocupa da interpretação dos fenômenos e da atribuição de significados no decorrer da pesquisa, não se detendo a técnicas estatísticas”.

A pesquisa foi do tipo participante (Becker 1994) uma vez que a monitora do Projeto de Extensão da UNEB, que é uma das autoras deste artigo, participou ativamente do encontro formativo, assumindo um papel de observadora e participante. As observações foram registradas por meio de anotações detalhadas no diário de campo (Brandão, 1982). Foram utilizados registros das atividades realizadas durante o encontro, incluindo o conteúdo discutido, as dinâmicas e interações entre os participantes. As

anotações do diário de campo forneceram uma base rica para a análise das práticas e percepções durante o evento. Os relatos dos participantes foram coletados para entender as conquistas, desafios, motivações e histórias pessoais que influenciam a prática educacional e o contexto da EJA. Os relatos e reflexões dos participantes foram registrados por meio de conversas informais.

Esses dados foram analisados para identificar temas recorrentes e percepções significativas. Contextualização: Apresentação da EJA e discussão de conceitos relevantes; Análise do Encontro Formativo; Exame detalhado do evento, incluindo as percepções e reflexões dos participantes; Considerações Finais: Reflexões finais sobre as experiências vivenciadas e sugestões para futuros encontros formativos.

Foi garantida a confidencialidade e o anonimato dos participantes, com a obtenção de consentimento para o uso das informações e relatos coletados. As observações e registros foram tratados com rigor ético, respeitando a privacidade dos envolvidos.

Experiências e aprendizados: cortes e recortes do encontro formativo permeado de resultados e discussões

O encontro formativo realizado em 10 de junho de 2024, na Secretaria Municipal de Educação de Serra do Ramalho/Bahia, contou com a presença do Secretários de Educação, coordenadores de polo e professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O evento teve início às 8h30, com uma breve introdução da coordenadora responsável pela formação. A sessão inicial envolveu a chamada dos participantes por meio de fichas, permitindo a coleta de relatos de experiências diretamente do campo de atuação da EJA.

Os depoimentos dos estagiários refletiram um aprendizado mútuo entre educadores e alunos, evidenciando que o trabalho na EJA exige não apenas competência técnica, mas também uma abordagem humana e humilde. Entre os relatos obtidos, destacam-se:

Tenho alunos da mesma idade que eu, estamos aprendendo juntos (professora, maio de 2024).

Eu mais aprendo do que ensino” (professora, maio de 2024).

Eles precisam de muito carinho, amor e atenção” (professora, maio de 2024).

Na EJA não precisa engrossar a veia do pescoço” (professora, maio de

2024).

Esses relatos indicam que, para trabalhar na EJA, é essencial que o educador seja humano, acolhedor e reconheça a importância de aprender com a experiência de vida dos alunos. Em contraste com a prática tradicional de ensino, que pode ser mais rígida e autoritária, a abordagem na EJA deve valorizar o respeito mútuo e a construção de uma relação empática. A discussão também abordou as reminiscências dos estudantes e a importância da formação pedagógica do professor, para a aprendizagem do aluno.

Os professores estão cursando licenciatura em pedagogia, essa formação, aliada a formação continuada “desempenha um papel significativo ao proporcionar um novo olhar para os desafios enfrentados pelos educadores na EJA” (Oliveira; Vieira; Alves, 2018, p. 126).

A aprendizagem deve ir além do simples acúmulo de conhecimentos. Ela precisa contribuir para o desenvolvimento completo do aluno, englobando várias dimensões do seu crescimento pessoal e intelectual. a aprendizagem não é um evento isolado, mas um processo que continua ao longo da vida.

Esse entendimento de que a aprendizagem é um processo contínuo é fundamental para reconhecer que o desenvolvimento pessoal e profissional ocorre ao longo do tempo, com oportunidades constantes para crescimento e aprimoramento.

De acordo com Dourado (2018) para que a aprendizagem dos alunos da EJA aconteça é importante primar por uma abordagem educacional que promova não apenas a aquisição de conhecimento, mas também o crescimento pessoal e emocional dos alunos. Para o autor, a aprendizagem é um processo eterno e dinâmico, que constrói e refina constantemente as competências e valores dos indivíduos. Para tanto,

[...] importante pontuar que a aprendizagem deve promover o desenvolvimento integral do educando contemplando desde o raciocínio crítico-reflexivo, até a tomada de decisões, atitudes e controle da emoção através da segurança conquistada. É salutar que a aprendizagem é um processo contínuo e que se desenvolve ao longo da vida. Desse modo, competências, habilidades, valores e comportamentos são remodelados por meio da vivência, de processos formativos entre outros (Dourado, 2018, p. 52)

Durante as falas e reflexões foi possível perceber que há uma compreensão, sobre as especificidades da EJA, conforme relato a seguir: “na EJA não é necessário pedir silêncio a todo momento e alterar a voz;

os alunos sabem o que estão fazendo ali. Há um respeito entre colegas e entre alunos e professores” (professor, maio de 2024). Assim, a pesquisa de Oliveira, Vieira e Alves (2018, p. 21) apontam que “[...] os estudos referenciados na permanência e evasão escolar vêm evidenciar as questões presentes nas trajetórias dos estudantes, demarcando as situações desiguais nas condições de escolarização, tanto no acesso quanto na permanência.”

O encontro formativo trouxe à tona experiências desafiadoras. Uma professora relatou: “[...] às vezes a gente dá o máximo para o aluno ficar, mas ele desiste” (professora, maio de 2024). Para Freire (1991, p. 35), o termo “evasão escolar” não é adequado para descrever a realidade dos sujeitos de classes populares no Brasil. Os estudantes simplesmente não deixam a escola por vontade própria, mas são efetivamente “expulsos” do sistema educacional devido a fatores estruturais da sociedade. Freire (1991, p. 36), destaca que “[...] não é uma questão pessoal de professores que causam a exclusão, mas sim as dificuldades impostas pela própria estrutura social.” Esses obstáculos, que surgem da interação entre diferentes fatores sociais e econômicos, dificultam não só a entrada das crianças na escola, mas também sua permanência e progresso no sistema educacional.

Corroboramos com Freire (1991) ao afirmar que o abandono escolar não é uma escolha dos estudantes, mas sim um resultado das dificuldades oriundas do sistema hegemônico. É importante reconhecer que a falta de interesse ou problemas individuais não são os principais motivos para a evasão, mas considerar que existem barreiras estruturais que dificultam o acesso e a permanência na escola. Esses obstáculos podem incluir desafios econômicos, falta de apoio e outros problemas sociais que afetam a capacidade dos alunos de continuar seus estudos. Portanto, entender a evasão escolar como um reflexo dessas dificuldades estruturais pode ajudar a buscar soluções mais eficazes e justas para apoiar todos os estudantes, garantindo que eles possam ter acesso à educação e completar seu percurso escolar com sucesso.

O depoimento revela que, apesar do empenho do educador, a manutenção da frequência dos estudantes na EJA não depende exclusivamente dos esforços individuais dos professores, visto que os sujeitos da EJA precisam enfrentar múltiplos desafios, como a dificuldade de conciliar trabalho e estudo, o sentimento de inadequação ou a perda de esperança em um futuro melhor. A preocupação com o futuro dos alunos leva os educadores a realizarem buscas ativas e avaliações constantes da prática pedagógica, buscando compreender como superar as barreiras que contribuem para a desistência.

Outro relato relevante foi o de um ex aluno e atual professor da EJA:

Eu sou sujeito da EJA. Tentei frequentar a escola, mas era muito difícil aliar trabalho e estudo. Mesmo assim, eu ia sempre que podia. Acontece que nem sempre eu conseguia chegar no horário. Em um desses dias, ao chegar mais uma vez atrasado na escola, depois de um cansativo dia de trabalho, a professora me perguntou o que eu estava fazendo ali, uma vez que já havia perdido o ano na matéria dela por faltas. Saí da escola tão humilhado. Fiquei longe por 10 anos. Voltei, estudei, formei e hoje sou professor da EJA (professor, maio de 2024).

Essa narrativa destaca a importância de uma abordagem sensível e acolhedora na EJA. A experiência negativa que levou o professor a se afastar da escola por uma década ressalta a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a dignidade e o respeito, contribuindo para a reintegração e motivação dos estudantes.

Após uma pausa para o café, a sessão retomou com a leitura de um trecho de “Alice no País das Maravilhas,” enfatizando a importância do planejamento para alcançar os objetivos educacionais. Em seguida, discutiu-se o papel dos registros e da reflexão contínua no processo formativo, com destaque para a dinâmica inicial de uma aula na EJA, que frequentemente começa com uma roda de conversa ou círculo de cultura. Esse momento é crucial para compreender o contexto social dos alunos e identificar palavras geradoras que refletem suas realidades.

A prática do círculo de cultura foi abordada com exemplos práticos de manifestações culturais e relacionamentos, evidenciando como essa abordagem permite uma compreensão mais ampla da realidade do estudante e a criação de um plano pedagógico que visa a emancipação e a transformação social. Freire (2001) defende que a “leitura do mundo” deve preceder a “leitura da palavra,” e a prática pedagógica na EJA deve buscar uma formação crítica e emancipadora.

Ao final do encontro, a coordenadora responsável pela formação abordou a questão dos conteúdos a serem trabalhados na EJA. Ela enfatizou que os conteúdos devem ser ajustados para não sobrecarregar os alunos nem os subestimar, e que essa medida deve ser definida com base no conhecimento das potencialidades e fragilidades dos educandos (Diário de Campo, 2024). Esse encontro formativo evidenciou a complexidade e a riqueza da prática pedagógica na EJA, destacando a necessidade de uma abordagem que respeite e valorize as experiências e realidades dos alunos, enquanto promove um aprendizado crítico e transformador.

A política municipal de Serra do Ramalho reconhece, portanto, que a EJA é uma modalidade que transforma vidas, promove a equidade e fortalece a democracia. Ao investir na educação de jovens e adultos, investimos em um futuro mais justo e próspero para todos.

Conclusão

O primeiro encontro formativo realizado em Serra do Ramalho, Bahia, em 10 de junho de 2024, revelou a imensurável riqueza das experiências vivenciadas pelos participantes EJA. As narrativas dos professores sublinham que o papel do educador na EJA vai além das paredes da sala de aula, exigindo uma postura marcada pela humanidade, humildade e acolhimento. A prática pedagógica na EJA demanda um constante esforço para motivar, mediar e buscar novas estratégias que melhorem a experiência educativa e promovam o desenvolvimento dos estudantes.

A abordagem proposta por Paulo Freire, com seu foco na formação crítica e emancipadora, foi refletida ao longo do encontro, evidenciando a EJA como um direito educacional que deve ser garantido com qualidade. O programa de formação continuada para professores desempenha um papel crucial na preparação dos educadores para enfrentar os desafios específicos desta modalidade de ensino. A formação oferecida tem possibilitado que muitos jovens, adultos e idosos retornem à sala de aula e busquem a realização de seus objetivos pessoais e profissionais.

Corroborando com Lima, Oliveira e Souza (2024, p. 183), “a participação na formação continuada de professores da EJA representa uma valiosa oportunidade para conhecer e entender outras histórias e realidades”. O contato direto com as experiências dos estudantes revela a importância da EJA na promoção de oportunidades que foram negadas no passado, permitindo que muitos possam realizar sonhos e alcançar objetivos como ajudar os filhos com as tarefas escolares, assinar o próprio nome, ler a bíblia ou melhorar suas condições de trabalho.

O relato do professor que, após uma década longe da escola, encontrou na EJA a chance de concluir seus estudos e se graduar, exemplifica como a EJA pode abrir portas e transformar vidas. A esperança é que outros indivíduos que, como ele, enfrentaram desafios e frustrações, possam também encontrar na EJA uma oportunidade de realização pessoal e profissional.

Em síntese, o encontro formativo reafirma a importância da EJA como um espaço de inclusão e transformação, onde a prática pedagógica deve ser guiada pela compreensão das experiências vividas pelos estudantes e pela busca constante por uma educação de qualidade e emancipadora. A formação contínua para os educadores da EJA é fundamental para garantir que essa modalidade de ensino cumpra seu papel de promover a equidade e o acesso à educação para todos, independentemente das adversidades enfrentadas no passado.

Referências

- ARROYO, M. G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Editora Vozes Limitada, 2017.
- BECKER, H. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Diário de campo**: a antropologia como alegoria. São Paulo: Editora Brasiliense. 1982.
- BRASILEIRO, L. F. **Pesquisa qualitativa**: uma análise introdutória. In: LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2012. p. 49-62.
- CARDOSO, J. C. **As mulheres na Educação de Jovens e Adultos**: do direito aos desafios da (re) inserção e permanência e sua influência no trabalho. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Inhumas – FacMais, 2024.
- DOURADO, R. de C. S. **Gestão da aprendizagem em sala de aula pelos professores da Educação de Jovens e Adultos no município de Tanhaçu- Bahia**: processos de intervenção para a melhoria da qualidade do ensino. 144 páginas. Dissertação (Mestrado). Departamento de Educação do Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.
- EVARISTO, C. A Escrivivência e seus subtextos. In: DUARTE, C.L; NUNES, I.R. (org.). Escrivivência: a escrita de nós. **Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Ilustrações Goya Lopes. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.p. 26-47.
- FELICIANO, M. S.; MELLO, R. R. de; PEREIRA, K. A. Educação do campo e EJA do campo. Conquistas dos movimentos sociais e desafios.

Universidade Federal de São Carlos, 2011.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos avançados**, v. 15, p. 259-268, 2001.

Freire, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 30a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991

LIMA, R. da S.; OLIVEIRA, I. F. de; SOUZA, E. O. Formação de professores na aldeia indígena vargem alegre: experiência formativa. **Colóquio dos Grupos de Estudos e Pesquisas em Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas**, [S. l.], p. 182–185, 2024. Disponível em: <http://anais2.uesb.br/index.php/cepjai/article/view/427>. Acesso em: 8 ago. 2024.

OLIVEIRA, I. F. **Permanência escolar**: desafios na educação de pessoas jovens e adultas. Dissertação (Mestrado). 161 páginas. Dissertação (Mestrado). Departamento de Educação do Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

OLIVEIRA, I. F.; VIEIRA, A. R. L. ALVES, E. V. Os desafios do curso de pedagogia e a construção do conhecimento matemático: narrativas de sujeitos em processos de formação inicial. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 01, n. 02, p. 127-139, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/5955>. Acesso em: 8 ago. 2024.

SERRA DO RAMALHO. **Decreto nº 504 de 22 de dezembro de 2021**, que estabelece a política de estágios no município. Diário Oficial do Município nº 1051. Disponível em: <https://www.procedebahia.com.br/ba/serradoramalho/diarios&edicao=1051>. Acesso em: 09 ago. 2024.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO POPULAR: CONSTRUINDO PONTES ENTRE FREIRE GRAMSCI NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Mônica Clementino de Menezes
UESB

Isaura Francisco de Oliveira
UESB

Solange Balisa Costa
UESB

Introdução

A luta da classe trabalhadora por uma educação libertadora e politizada é histórica, com raízes nos movimentos sociais que, por décadas, pressionaram a sociedade e os governantes para garantir o direito à educação às camadas populares.

Essas pessoas, por falta de condições materiais de existência, não acessaram a escola na idade considerada apropriada pela legislação educacional. Vale destacar que a inserção de jovens e adultos na educação formal antecede o reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma modalidade da Educação Básica. Para Freire (2005, p. 27), “não é possível fazer uma reflexão sobre o que é educação sem refletir sobre o próprio homem”.

Nesse contexto, falar em uma educação libertadora para pessoas adultas, enraizada nos ideais da classe trabalhadora, é vislumbrar uma educação voltada para a conscientização e politização. Trata-se de pensar em uma educação com base popular, que possibilita aos sujeitos expressarem suas opiniões e tomarem decisões por conta própria. É conjecturar que o ato de educar possui múltiplas funções e se manifesta em diferentes modos e espaços, onde os homens ensinam e aprendem em coletividade, mediados pela realidade que os cerca, assim “[...] os homens se educam em comunhão, mediados pelo mundo” (Freire, 2002, p. 69).

A Educação Popular (EP) no Brasil tem em Freire sua maior

referência, visto que seu pensamento sobre uma educação libertadora tem bases políticas e pedagógicas críticas, comprometidas com a formação humana, considerando os diferentes saberes dos educandos e defendendo uma educação reflexiva que busca a superação das desigualdades.

Para pensar a EJA na perspectiva da EP, nos propomos construir um diálogo entre dois revolucionários da educação para a classe popular: Freire, que acreditava que “a natureza da prática educativa, sua necessária diretividade, os objetivos, os sonhos que se perseguem na prática não permitem que ela seja neutra, mas política sempre” (Freire, 2001, p. 28); e Gramsci, que afirmava que “a educação, a cultura, a ampla organização do saber e da experiência significam a independência das massas em face dos intelectuais”. Para Gramsci (2004, p. 112-213), a educação é uma forma de “[...] luta contra o despotismo e o modo de intensificar a cultura, de aprofundar a consciência”.

Por acreditar no poder da educação, nos propomos a buscar a interseção entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Popular na perspectiva de construção de uma educação libertadora, baseando-nos nos pensamentos de Freire e Gramsci. Trata-se de um estudo teórico que reúne conceitos e práticas frente à realidade educacional brasileira, marcada pela exclusão e opressão social. Para tanto, adotou-se a revisão bibliográfica como embasamento teórico, considerando que “a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.” (Severino, 2007, p. 122), e foi fundamentada na abordagem qualitativa de pesquisa. Segundo Brasileiro (2012, p. 49), a abordagem qualitativa “é aquela que se ocupa da interpretação dos fenômenos e da atribuição de significados no decorrer da pesquisa, não se detendo a técnicas estatísticas”. Além dessas abordagens, utilizou-se a análise de conteúdo de Bardin (1977) como método analítico e reflexivo para as discussões aqui apresentadas.

O presente artigo está organizado em: introdução, revisão de literatura, diálogo entre Freire e Gramsci, percurso metodológico, discussão dos resultados, e considerações finais. Os resultados, à luz dos pressupostos da Educação Popular e do diálogo com a EJA a partir do pensamento político e pedagógico de Freire e Gramsci, indicam que, para construirmos uma educação libertadora, é necessária uma escola democrática, uma prática e um currículo insurgente. Esses instrumentos, juntos, promovem uma educação emancipadora, que liberta os sujeitos da classe trabalhadora, especialmente jovens e adultos.

Além disso, é possível evidenciar que a literatura de ambos os pensadores serve como base para a construção de uma Educação de Jovens e Adultos fundamentada nos pressupostos da Educação Popular, com ação reflexiva e articuladora de uma formação política, sendo um dos caminhos possíveis para a transformação da realidade vivenciada pelo público da EJA.

Diálogos entre Freire e Gramsci para a construção da educação libertadora

A sociedade contemporânea é permeada por um panorama de desigualdades e negações, estabelecido como uma estrutura social que dispõe os indivíduos em classes antagônicas, convivendo em situações de dominação e opressão desumanizantes (Wallerstein, 2001). Nesse cenário, somos confrontados pelas diferentes formas de opressão e dominação em um mundo alicerçado por ideias neoliberais que geram, cotidianamente, a exclusão e tornam as pessoas subalternas, alienadas e sem perspectivas de vida. Para Freire (1987, p. 63), “[...] a opressão, que é um controle esmagador, é necrófila para manter o controle”. Diante dessa realidade de desigualdade, quais instrumentos nos libertam da opressão?

Essa problemática não é fácil de ser respondida, pois nos leva a vários outros questionamentos. Entretanto, buscamos em Freire (2005) a compreensão de que a ideia de liberdade está unida à autonomia, à responsabilidade e à conscientização. Para munir-se desses instrumentos, é preciso um conhecimento crítico, reflexivo e politizado, condição que só pode ser adquirida por meio de uma educação que constrói o conhecimento mediatizado pelo mundo, formando para a humanização e não apenas para o mercado de trabalho. Para Freire (1977) “o conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante”. Para o autor, o conhecimento não é algo que o sujeito simplesmente recebe de maneira passiva, mas sim algo que exige uma postura curiosa e crítica em relação ao mundo. O sujeito, ao se deparar com a realidade, deve se engajar em uma ação transformadora, questionando, explorando e buscando constantemente novas compreensões. O conhecimento, portanto, é visto como um processo dinâmico, onde a curiosidade e a intervenção ativa na realidade são fundamentais para a sua construção. E isso implica “[...]a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato” (Freire,

1977, p. 27).

Refletir sobre a educação como prática de libertação é um ato de esperar por mudanças nesse cenário tão próximo de nós. Isso nos remete a conceitos, práticas e concepções que permeiam nossas atitudes diante do papel que ocupamos na sociedade. Para Freire (1987, p. 84), “educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”. Nessa perspectiva, o caminho para a transformação passa pela educação que forma as pessoas, que, por sua vez, transformam a sociedade. Logo, pensamos na educação sob a expectativa libertadora dos sujeitos. Para Freitas e Foster (2016, p. 55), “Paulo Freire é uma referência reconhecida mundialmente”. Seu pensamento tem orientado o desenvolvimento de práticas emancipatórias em diferentes campos de atuação.

Construir uma educação voltada para a libertação só pode acontecer de maneira intencional e planejada, uma vez que o processo de libertação é social e, por isso, só pode ocorrer a partir “[...] de uma intencionalidade política que assume um futuro voltado para a transformação social” (Rambo, [s.d.], p. 2). Nessa reflexão, recorreremos a Freire ao compreendermos a libertação como uma fase de transformação da vida dos sujeitos necessitados de romper com o sistema vigente de opressão.

Freire pensou a educação como um instrumento para a libertação dos oprimidos por meio do diálogo conduzido pelo educador, ou seja, a educação problematizadora, que se fundamenta na indissociabilidade do contexto e das histórias de vida na formação dos sujeitos para a formação da consciência crítica, que se dá num ato recíproco, gerando uma ação transformadora (Freire, 2002). Essa é uma educação cujas práticas têm raízes fincadas no pensamento político e pedagógico da Educação Popular, estruturada sob a égide dos movimentos sociais da classe trabalhadora e referendada pela literatura insurgente de intelectuais críticos como Freire e Gramsci, que vislumbram na educação a possibilidade de construir conhecimento politizado e contra hegemônico, opondo-se ao modelo educacional centrado nas ideias capitalistas de formação de massas para o mercado de trabalho. Para Freire (1982, p. 79), “a educação, enquanto ato de conhecimento, é também, por isso mesmo, um ato político”.

Ao refletirmos sobre a importância de traçar os diálogos da EJA com a Educação Popular sob a perspectiva epistemológica de Paulo Freire e Antônio Gramsci, vislumbramos a construção de uma educação libertadora, estruturada com bases populares, tensionando a atual dinâmica da sociedade que postula uma educação fundada nas ideias do colonizador,

que exclui a “maioria minorizada, [...] massa de excluídos econômica, social e culturalmente [...], cujo lugar histórico tem sido associado à invisibilidade e à exclusão” (Santos, 2020, p. 23).

Para Brandão (2009, p. 37), “a educação popular é, hoje, a possibilidade da prática regida pela diferença, desde que a sua razão tenha uma mesma direção: o fortalecimento do poder popular, através da construção de um saber de classe”. Nesse contexto, Freire (2002) vem reafirmar a reflexão de Brandão (2009) ao asseverar que a Educação Popular se centra na busca dessa ressignificação das identidades excluídas.

A educação popular centra-se “na produção cooperativa, na atividade sindical, na mobilização e na organização da comunidade para a assunção por ela da educação de seus filhos e filhas através das escolas comunitárias”, mas isso não deve significar um estímulo ao Estado para que não cumpra um de seus deveres, o de oferecer educação ao povo (Freire, 2002, p. 132).

Construir a ponte entre o pensamento de Paulo Freire e Antônio Gramsci nos impulsiona a pensar a práxis como instrumento de transformação política e social, resultante da ação e reflexão ajuizada pela relação do sujeito com ele mesmo, com o outro e mediada pelo mundo, que representa o ponto central da promoção intelectual coletiva. Para Gramsci (2000, p. 18), “[...] todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais”. Nesse mesmo intuito, Freire (2000, p. 28) afirma: “o homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela”. Esses dois intelectuais acreditam na capacidade do homem de transformar sua realidade, de dizer sua palavra, de pensar por si, de ser porta-voz da classe social a que pertence. Portanto, ambos vislumbram na educação revolucionária a possibilidade de libertação.

Para Gramsci (1958), a escola necessita ser formativa, construindo os alicerces que conduzam a classe trabalhadora aos caminhos para acessar a cultura hegemônica, ao mesmo tempo em que possam refletir sobre a sua própria cultura. Para ele, a sociedade precisa de “[...] uma escola de liberdade e de livre iniciativa, e não uma escola de escravidão e mecanicidade” (Gramsci, 1958, p. 66). Já Freire (1987) vislumbra uma formação que vai além da escola. No entanto, ele não se distancia do pensador italiano ao afirmar que:

[...] uma educação libertadora, e não uma educação ‘bancária’, é aquela em que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos do seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo,

manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros (Freire, 1987, p. 120).

Dada essa relevância de construir um diálogo entre a EJA e a Educação Popular, nos sustentamos nos pensamentos e nas ideias políticas e pedagógicas de Freire e Gramsci para fundamentar uma educação sob a perspectiva da libertação dos sujeitos. Acreditamos que as práticas pedagógicas, balizadas no conhecimento produzido por esses intelectuais, mostram que o ato de educar é também um ato político e, portanto, as relações estabelecidas entre educandos e educadores precisam pautar-se no respeito entre os sujeitos, com o propósito de construir o conhecimento crítico, focado na busca da autonomia.

Para Saviani (2007, p. 154), “no ponto de partida, a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la”. Nesse sentido, a existência humana não tem sentido sem a educação. Assim, compreendemos que uma educação promotora da igualdade social requer que repensemos concepções e práticas, e aqui nos reportamos às contribuições do educador Paulo Freire e de Antônio Gramsci, cujos legados se constituíram na luta em favor das camadas populares, da classe trabalhadora, dos sujeitos oprimidos pelas hierarquias dominantes fundadas pelo capital, que promove uma educação bancária e sem criticidade.

Aspectos metodológicos

Este texto visa traçar um diálogo entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Popular (EP), na perspectiva da construção de uma educação libertadora. Trata-se de um estudo teórico que reúne conceitos, ideias e pensamentos de Paulo Freire e Antônio Gramsci, com o objetivo de defender uma prática pedagógica que busca a libertação dos educandos, considerando a realidade educacional, muitas vezes, marcada pela exclusão e opressão social.

Na construção metodológica do texto, adotou-se como embasamento teórico a revisão bibliográfica, visto que “a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.” (Severino, 2007, p. 122). A pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa, que, segundo Brasileiro (2012, p. 49), “é aquela que se ocupa da interpretação dos fenômenos e da atribuição de significados no decorrer da pesquisa, não se detendo a técnicas estatísticas”. Associada a essas abordagens, utilizamos

ainda a análise de Bardin como meio analítico e reflexivo das discussões aqui apresentadas.

A Análise de Conteúdo, conforme proposto por Bardin (1977) nos permite interpretar e sistematizar dados qualitativos. No contexto do estudo baseado Freire e Gramsci sobre a curiosidade, a ação transformadora e a busca constante pelo conhecimento, a análise de conteúdo foi aplicada considerando as seguintes dimensões: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados e interpretação.

Na **pré-análise** realizamos a leitura flutuante para identificar os principais temas e conceitos relacionados a Paulo Freire e Antônio Gramsci: concepção de educação, objetivos, métodos pedagógicos, entre outros. A **exploração do material** nos permitiu identificar as palavras, frases ou ideias centrais que representam as visões de Freire e Gramsci em cada aspecto: prática de liberdade e conscientização unidades de registro associadas a Freire; intelectuais orgânicos e hegemonia cultural são associadas a Gramsci. As Unidades de Contexto nos possibilitaram considerar o contexto maior no qual esses conceitos se inserem, como a relação de cada educador com as classes sociais e o papel da educação na transformação social. O **tratamento dos resultados** nos possibilitou agrupar as unidades de registro em categorias temáticas: “Concepção de Educação”, “Objetivo da Educação”, “Método Pedagógico”. A **interpretação** nos permitiu compreender cada categoria comprovada, comparando as abordagens defendidas e identificando semelhanças e diferenças a partir das perspectivas teóricas.

Resultados e discussões

Os resultados desta pesquisa destacam que tanto Freire quanto Gramsci oferecem ferramentas conceituais robustas para repensar a EJA sob uma ótica crítica e transformadora. Ao explorar as ideias de ambos os teóricos, observa-se Paulo Freire defende uma educação que vá além do mero acúmulo de conhecimento, propondo uma prática educativa que vise à conscientização dos educandos. Esse processo, chamado por Freire de “conscientização”, é crucial para que os sujeitos possam entender e questionar as estruturas de opressão que os cercam. A educação, nesse sentido, torna-se um ato político e emancipador (Freire, 1987).

Gramsci, por sua vez, introduz o conceito de “intelectual orgânico”, que se refere àqueles que, pertencentes à classe trabalhadora, assumem a

função de líderes e educadores dentro de suas comunidades. Para Gramsci, a educação deve capacitar esses intelectuais a atuar de forma crítica e autônoma, de modo a promover a emancipação coletiva. A escola, segundo Gramsci, deve ser formativa e libertadora, não apenas reprodutora das desigualdades sociais (Gramsci, 1958).

A EJA na perspectiva da Educação Popular é vista como um campo fértil para a implementação das ideias de Freire e Gramsci, pois pode se tornar um espaço de resistência e transformação, onde os educandos não apenas aprendem conteúdos formais, mas também desenvolvem uma consciência crítica sobre sua realidade social e política. O quadro um a seguir, apresenta um comparativo entre as categorias abordadas neste estudo:

Quadro 1 - Comparativo entre Paulo Freire e Antônio Gramsci

Categorias	Paulo Freire	Antônio Gramsci
Concepção de Educação	Educação como prática de liberdade e conscientização, visando à humanização e à emancipação dos oprimidos.	Educação como meio de capacitar intelectuais orgânicos, com foco na formação crítica e na emancipação da classe trabalhadora.
Objetivo da Educação	Desenvolver a consciência crítica dos educandos, promovendo a transformação social e a libertação dos oprimidos.	Capacitar os indivíduos a compreenderem e contestarem a hegemonia cultural dominante, promovendo uma revolução intelectual e social.
Método Pedagógico	Educação problematizadora, centrada no diálogo e na relação dialética entre educador e educando.	Educação formativa, que deve ser uma escola de liberdade e de livre iniciativa, preparando os indivíduos para criticar a cultura hegemônica.
Relação com os Educandos	Os educandos são sujeitos ativos no processo educativo, participantes na construção do conhecimento.	Os educandos devem ser preparados para se tornarem intelectuais orgânicos, capazes deliderar e transformar suas comunidades.
Papel do Educador	O educador atua como facilitador do diálogo e da conscientização, promovendo uma educação emancipadora.	O educador deve ser um guia que auxilia na formação de intelectuais orgânicos, contribuindo para a emancipação da classe trabalhadora.

Visão sobre a Conscientização	A conscientização é central no processo educativo, permitindo que os oprimidos compreendam e superem a opressão.	A conscientização ocorre por meio da educação formativa, que permite aos indivíduos reconhecerem e resistirem à hegemonia cultural.
Educação e Política	A educação é um ato político, que visa à transformação social e à libertação dos oprimidos.	A educação deve ter um caráter político, preparando os indivíduos para contestar a hegemonia e promover uma revolução cultural.
Contexto de Aplicação	Voltado para contextos de opressão e exclusão, especialmente em comunidades marginalizadas.	Voltado para a classe trabalhadora, com foco na superação da hegemonia cultural e na construção de uma nova ordem social.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Uma análise do quadro comparativo entre Paulo Freire e Antônio Gramsci, nos permite identificar várias interseções entre os pensamentos dos dois autores, porém daremos destaque aos **objetivos da educação**, pois ambos têm como objetivo principal a emancipação dos indivíduos e a transformação social. Freire busca a libertação dos oprimidos por meio do desenvolvimento da consciência crítica dos educandos, enquanto Gramsci visa capacitar os indivíduos para contestar a hegemonia cultural dominante e promover uma revolução intelectual e social. Esses ensinamentos nos levam a uma reflexão sobre uma educação insurgente, que contrapõe uma estrutura existente no sistema educacional brasileiro, muitas vezes compatível com uma educação “bancária”, conforme criticada por Freire, na qual o conhecimento é depositado passivamente nos alunos. Implementar uma educação libertadora exige uma mudança paradigmática que envolva não apenas os educadores, mas também uma estrutura curricular e as políticas públicas externas para a Educação.

A prática pedagógica deve ser intencionalmente voltada para a conscientização, como sugerido por Freire. Isso implica que os educadores devem estar preparados para atuar como facilitadores de um processo educativo que privilegie o diálogo, a reflexão crítica e a ação transformadora. As metodologias tradicionais precisam ser repensadas à luz dessa nova concepção de educação, o que pode enfrentar resistência tanto no corpo docente quanto entre os gestores educacionais.

A ideia de Gramsci de que todos os homens são intelectuais, mas nem todos exercem a função de intelectuais na sociedade, pode ser utilizada para motivar a criação de um ambiente educacional onde os alunos da EJA

sejam incentivados a assumir papéis de liderança dentro e fora da escola. Nesse contexto, a educação não é vista apenas como um meio de ascensão social, mas como uma ferramenta para a transformação social coletiva.

A articulação das ideias de Freire e Gramsci na EJA pode levar ao desenvolvimento de uma prática educativa que não apenas reconheça as desigualdades existentes, mas que ativamente busque combatê-las. Isso requer uma prática educativa que seja crítica, reflexiva e comprometida com a transformação social. A implementação dessa prática enfrenta desafios, como a necessidade de formação continuada dos educadores e a resistência a mudanças estruturais no sistema educacional.

Considerações finais

O estudo bibliográfico realizado demonstra que a educação, quando fundamentada na perspectiva da libertação e ancorada em concepções políticas e pedagógicas críticas, reflexivas e insurgentes, pode promover um processo educativo mais significativo e emancipador. A partir da análise das contribuições de Paulo Freire e Antônio Gramsci, verificamos que a prática pedagógica e o currículo escolar devem ser estruturados para favorecer a formação de cidadãos plenos, que não apenas reconhecem seu papel na sociedade, mas também o exercem de forma efetiva.

Os diálogos entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Popular (EP) revelam a necessidade urgente de uma renovação educacional que vá além das práticas tradicionais. A criação de uma escola democrática e de um currículo insurgente é essencial para promover uma educação emancipadora que liberte os sujeitos da classe trabalhadora das opressões estruturais. Esse alinhamento com os princípios de Freire e Gramsci nos proporciona uma compreensão mais profunda sobre como a educação pode ser um meio de transformação social e pessoal.

Os resultados obtidos indicam que a integração dos pressupostos da Educação Popular com a EJA pode concretizar o desejo de uma educação libertadora ao longo da vida. É fundamental que repensemos e reconstruamos as práticas pedagógicas para que elas estejam alinhadas com os objetivos emancipatórios propostos por ambos os pensadores. Freire e Gramsci nos mostram que a formação de intelectuais orgânicos e a criação de práticas pedagógicas que sejam críticas e politizadas são cruciais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Portanto, a mudança efetiva na educação e na sociedade passa

por um comprometimento com a formação de práticas e currículos que favoreçam a libertação dos sujeitos. A Educação Popular, por seu caráter crítico e politizado, e a EJA, com seu foco na inclusão e na superação das desigualdades, oferecem uma base sólida para essa transformação. É imperativo que cada um de nós assuma o papel de agente de mudança, reconhecendo que a educação é o caminho para a construção de uma sociedade mais humana e inclusiva.

Como possibilidades para a continuação da pesquisa, sugere-se a investigação mais aprofundada sobre a implementação prática dos conceitos de Freire e Gramsci na EJA e na Educação Popular, além de estudos que explorem como essas práticas podem ser adaptadas e aplicadas em diferentes contextos regionais e sociais. A análise das políticas educacionais e a avaliação de suas implicações na prática pedagógica também são áreas férteis para futuros estudos.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977

BRANDÃO, C. R. **Educação popular: um projeto em busca de identidade**. São Paulo: Brasiliense, 2009.

BRASILEIRO, L. F. **Pesquisa qualitativa: uma análise introdutória**. In: LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2012. p. 49-62.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, M. C. D.; FOSTER, L. A. **Paulo Freire e a educação popular na escola pública**: desafios e possibilidades. São Paulo: Cortez, 2016.

GRAMSCI, A. **Escritos políticos (1910-1926)**¶ Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1958.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**¶ Volume 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

RAMBO, A. L. **A educação popular e os desafios da escolarização no Brasil**¶

Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 88, p. 123-141, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/XvQSc9pKj7cVPPzV5RfqvdC/?lang=pt>. Acesso em: 12 de agosto de 2024.

SANTOS, B. S. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**¶ Campinas: Autores Associados, 2007.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

WALLERSTEIN, I. **O declínio do poder americano**: os EUA em um mundo caótico. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

PERMANÊNCIA E EMPODERAMENTO: A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EJA PARA MULHERES

Patrícia chaves do Nascimento

Deyse Queirós Santos

Isaura Francisco de Oliveira

Introdução

A educação de jovens e adultos (EJA) desempenha um papel crucial na promoção da inclusão e da equidade social, especialmente para grupos marginalizados como as mulheres. Neste contexto, o presente estudo se debruça sobre as práticas educativas que contribuem para a permanência da mulher na EJA, com o intuito de entender os fatores que influenciam a retenção e o sucesso dessas alunas. O problema central investigado é a eficácia das estratégias educacionais na manutenção da participação feminina, considerando os desafios específicos enfrentados por essas mulheres.

A escolha do problema decorre da crescente necessidade de aprofundar o conhecimento sobre as práticas que favorecem a continuidade das mulheres na EJA, uma vez que elas frequentemente enfrentam barreiras particulares, como responsabilidades domésticas e discriminação. A hipótese central é que práticas educativas específicas podem facilitar a permanência e o êxito das mulheres na EJA, mitigando esses desafios.

Este estudo documental, baseado em uma análise do estado da arte no banco de teses da CAPES, tem como objetivo mapear e analisar as práticas educativas que têm se mostrado eficazes para a permanência feminina na EJA. O período abordado é recente, refletindo pesquisas e práticas dos últimos dez anos, e a delimitação do campo inclui a revisão das produções acadêmicas que discutem práticas educativas voltadas para a EJA e a participação das mulheres nesse contexto.

A justificativa para a elaboração deste trabalho reside na necessidade urgente de criar estratégias educacionais mais eficazes e adaptadas às realidades das mulheres na EJA. A problematização envolve a análise crítica das práticas atuais e a identificação de lacunas que possam estar

impedindo a permanência dessas alunas. A metodologia utilizada consiste em uma revisão sistemática da literatura existente, permitindo uma visão abrangente e fundamentada sobre o tema.

A relevância desta pesquisa está na contribuição para a formulação de políticas educacionais mais inclusivas e eficientes, promovendo um ambiente de aprendizagem que suporte a permanência e o sucesso das mulheres na EJA. Assim, este trabalho busca oferecer subsídios teóricos e práticos que possam auxiliar educadores, gestores e formuladores de políticas a criar um sistema educacional mais equitativo e acessível.

A EJA representa uma oportunidade fundamental para a inclusão e a continuidade da escolarização de indivíduos que, por diferentes razões, não tiveram acesso ou permanência na educação formal em idade apropriada. Dentre os desafios enfrentados por esses alunos, as mulheres se destacam como um grupo particularmente vulnerável, que busca na EJA não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também um espaço de acolhimento e transformação pessoal

A escolha do problema centraliza-se na necessidade de compreender como as práticas educativas podem impactar a permanência das mulheres na EJA, levando em consideração as especificidades e desafios enfrentados por este público. As hipóteses levantadas sugerem que práticas educativas adequadas, que valorizam a experiência de vida e o contexto das alunas, promovem maior engajamento e, conseqüentemente, uma maior taxa de permanência. O objetivo do estudo é identificar e analisar as abordagens e metodologias descritas nas dissertações e teses encontradas, relacionando-as com a efetividade na retenção e sucesso das mulheres na EJA.

O período de análise abrange teses e dissertações produzidas nos anos de 2013 a 2023, com especial foco nas publicações que abordam diretamente a relação entre práticas educativas e a permanência feminina na EJA. A delimitação do campo da pesquisa concentra-se em obras disponíveis no banco de dados da CAPES, que fornecem uma visão abrangente das práticas pedagógicas e dos desafios enfrentados por esse grupo específico.

A problematização do tema se dá ao considerar as práticas educativas não apenas como métodos de ensino, mas como elementos cruciais que podem transformar a experiência escolar das mulheres na EJA. A metodologia utilizada é de natureza documental, com base em um estudo do estado da arte das teses e dissertações relevantes, visando fornecer uma análise crítica e abrangente das práticas identificadas e suas

implicações para a permanência das mulheres na educação.

Portanto, a pesquisa se propõe a explorar as interseções entre práticas educativas e a experiência das mulheres na EJA, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento de práticas mais eficazes e acolhedoras que promovam a permanência e o sucesso desses alunos no sistema educacional.

Referencial teórico

Tecendo reflexões sobre as práticas educativas

A educação é um elemento fundamental na vida em sociedade e integra as ações culturais, políticas, econômicas e históricas da humanidade. De acordo com Saviani (1994, p. 13), a educação é “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Desse modo, compreendemos que o ato educativo se caracteriza como uma ação, uma prática social que está presente nas relações estabelecidas com o outro, consigo mesmo e com a sociedade.

Segundo Libâneo (2017, p. 16), “a educação, ou prática educativa, é um fenômeno essencial e universal, desempenhando um papel fundamental na existência e no funcionamento das sociedades”. O autor acrescenta que é impossível ter uma sociedade sem a prática educativa, assim como não pode haver prática educativa sem o contexto social em que ela se insere. Nesse sentido, a prática educativa se revela como uma ação social que atravessa as interações, a história e a própria existência humana.

Nesse sentido, as práticas educativas constituem-se como práticas sociais que são realizadas em todos os espaços sociais, como por exemplo, a escola, igreja, ou o lar. Para Crosuê; Moreira e Pina (2014, p. 54), a prática educativa é “como uma ação dotada de sentido, portadora de valores e crenças, pautada no diálogo entre saberes, que são compartilhadas pelos sujeitos na e pela interação social”. Assim, a prática educativa é caracterizada como uma ação que carregam os valores, as crenças, os fazeres, os saberes experienciais, compartilhados nos diversos espaços sociais

Tendo em vista essa perspectiva, a prática educativa é um processo que perpassa os conhecimentos e experiências culturais, sociais e históricas. São as ações, práticas, atividades exercidas e adquiridas diariamente no meio social.

As autoras Crosu ; Moreira e Pina (2014), ainda explicam que para a tradição bourdieusiana, a prática educativa não é uma ação obrigatoriamente escolar, sendo essa prática uma atividade presente em todo e qualquer espaço da sociedade, influenciando e estabelecendo a formação dos gostos por intermédio dos processos de aprendizagem, assim sendo, existe prática educativa onde há pessoas em processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, de acordo com Libâneo (2017, p. 17, grifo do autor), “Em sentido amplo, a educação compreende os processos formativos que ocorrem no meio social. Em sentido estrito, a educação ocorre em instituições específicas, escolares ou não, com finalidades explícitas de uma instrução de ensino”.

Conforme explicado pelo autor, a educação ou as práticas educativas ocorrem no meio social, na interação com o outro, ao observar as ações e ensinamentos transmitidos pelas pessoas   nossa volta, na partilha de narrativas e vivências. Assim sendo, o conhecimento é transmitido através de diferentes setores e instituições políticas, econ micas, sociais e culturais, como as instituições de ensino, os movimentos sociais, o ambiente familiar ou qualquer outro espaço onde a educação e o compartilhamento dos saberes que nos tornam seres sociais possam acontecer.

Diante disso, Crosu ; Moreira e Pina (2014, p. 54), ainda afirmam, “[...]   prática educativa são definidos a partir do outro, da polifonia de vozes que se fazem presentes na escola e dos elementos sociais, culturais e históricos do contexto mais amplo”. Dessa maneira, a prática educativa é compreendida como a diversidade de vozes que são proferidas, debatidas, escutadas e compartilhadas com o outro, incluindo a troca de conhecimentos presentes tanto no ambiente escolar e acadêmico, bem como nas tarefas cotidianas comuns.

Tecendo reflexões sobre a permanência dos estudantes na EJA

Devido à desigualdade social marcante ao longo da história, muitas pessoas foram privadas do acesso à escola no momento apropriado, resultando na condição de analfabetismo para muitos brasileiros pertencentes à classe social de baixa renda. Atualmente, aqueles que não frequentaram a escola durante a idade apropriada para cada etapa da educação básica, integram o grupo de pessoas que por diversos motivos foram obrigadas a abandonar as instituições de ensino. Assim, conforme Santos; Santos e Souza Filho (2020, p. 7) “a EJA guarda uma história

de lutas avanços e recuos pela representatividade da luta pela educação e diferentes direitos fundamentais a existência humana, saúde, educação, trabalho moradia, alimentação segurança, terra, etc.”

Os homens e mulheres que não tiveram a acesso a escolarização, procuram na EJA a possibilidade de ingressarem, permanecerem e concluírem as etapas de ensino exigida para a formação básica. Apesar da democratização do ensino, muitas pessoas que conseguem aceder nos espaços educativos ainda assim não conseguem permanecer, abandonando novamente as salas de aula.

Os homens e mulheres que decidem voltar para a escola se deparam com o desafio da permanência. Esse grupo da população que geralmente se encontra em desvantagem, precisa conciliar estudos, trabalho, cuidados familiares ou enfrentam situações de extrema pobreza. Além disso, há outro motivo que influencia os altos índices de abandono na EJA, a ausência de acolhimento no ambiente educacional.

Os alunos da EJA precisam perceber e sentir a escola como um local acolhedor que leve em conta suas singularidades, histórias de vida e saberes. É fundamental que esses estudantes se percebam integrados à instituição de ensino. Assim sendo, Oliveira (2018, p. 131), ressalta que “Gostar da escola e do que ela oferece é importante para os alunos, [...], a escola precisa compreender as características individuais de cada um e saber como trabalhar, para garantir a permanência de cada aluno”.

Desse modo, a escola deve a ser um espaço social profícuo a proporcionar aos indivíduos subsídios que lhes favoreça a permanência, assumindo um compromisso social e emancipatório com a aprendizagem destes estudantes, de maneira que passe a ter um significado de permanência para cada um deles (Oliveira, 2018).

Percurso metodológico

Este estudo tem como objetivo investigar as práticas educativas que favorecem a permanência das mulheres na Educação de Jovens e Adultas (EJA). A pesquisa é de natureza qualitativa e adota uma abordagem teórica e documental. A base teórica do trabalho é sustentada por conceitos de Paulo Freire, que enfatiza a educação como prática de liberdade e conscientização.

Para a construção metodológica, foi realizada uma análise documental abrangente, baseada em dissertações e teses disponíveis no

catálogo da CAPES, focando na análise das práticas educativas e dos desafios enfrentados pelas mulheres na EJA. A pesquisa utiliza a análise de conteúdo conforme Bardin (1977) para interpretar e sistematizar os dados qualitativos extraídos das fontes revisadas. A análise de conteúdo foi estruturada em etapas: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados e interpretação. Na pré-análise, foram identificados temas e conceitos relevantes sobre a permanência das mulheres na EJA.

A exploração do material envolveu a identificação de ideias e práticas centrais associadas à inclusão e ao sucesso educacional das mulheres. O tratamento dos resultados agrupou as informações em categorias temáticas, como “Desafios Enfrentados”, “Práticas Educativas Eficazes” e “Impactos na Permanência”. Finalmente, a interpretação dos dados permitiu comparar e compreender como diferentes práticas educativas influenciam a permanência das mulheres na EJA, destacando as práticas mais eficazes e as áreas que necessitam de mais atenção.

Resultados e discussões

Desafios, práticas educativas e impactos na permanência das mulheres na EJA

A prática educativa segundo Ribeiro e Soares (2007, p. 2), pode ser definida como “um “fazer ordenado” voltado para o ato educativo que introduz um método na ação humana, quer dizer é uma ação eficaz que exige um momento de planejamento, um momento de interação, um momento de avaliação e, finalmente, a reflexão crítica e o replanejamento dessas ações”. Assim sendo, Zabala (1998), elucida que a prática educativa se concretiza mediante diversas variáveis que se inter-relacionam de forma complexa e se apresentam no microssistema da sala de aula.

A prática educativa, no sentido estrito da sala de aula, manifesta-se no fazer pedagógico e educativo do professor, nas relações dialógicas construídas entre os membros da comunidade escolar, trabalhos realizados pelos/com os estudantes, no processo avaliativo ou nos programas desenvolvidos no ambiente educativo.

Desse modo, Zabala (1998), explica que as variáveis de descrição de qualquer prática educativa na sala de aula incluem: as sequências didáticas de ensino/aprendizagem, o papel dos professores e dos alunos, a organização social da aula, a utilização dos espaços e dos tempos, a

organização dos conteúdos, o uso dos materiais curriculares e o sentido e o papel da avaliação.

Nesse sentido, as sequências didáticas segundo Zabala (1998), são os métodos utilizados para encadear e articular as diferentes atividades que são realizadas ao longo de uma unidade didática.

Na variável: papel dos professores e dos alunos, Zabala (1998), explica que as relações produzidas pelos professores e alunos ou alunos e alunos, afeta o grau de comunicação, os vínculos e o clima de convivência do lugar. Visto que, os vínculos estabelecidos entre os sujeitos da comunidade escolar não só promovem a comunicação e a aprendizagem entre os estudantes, como também, atua como um estímulo para a permanência.

Quanto organização social da aula, o autor elucida que a maneira de estruturar os diferentes estudantes e a dinâmica grupal que se estabelece, representa uma determinada organização social da aula em que os estudantes “convivem, trabalham e se relacionam segundo modelos nos quais o grande grupo ou os grupos fixos e variáveis permitem e contribuem de uma forma determinada para o trabalho coletivo e pessoal e sua formação” (Zabala, 1998, p. 20). A organização social da aula estimula o fortalecimento dos vínculos já estabelecidos e favorece o surgimento de novas interações.

No que se refere a utilização dos espaços e do tempo, “como se concretizam as diferentes formas de ensinar usando um espaço mais ou menos rígido e onde o tempo é intocável ou permite uma utilização adaptável às diferentes necessidades educacionais” (Zabala, 1998, p. 20). Aproveitar os espaços de ensino para promover o bem-estar e o interesse dos estudantes, além de gerenciar o tempo das atividades a serem executadas, favorece positivamente a aquisição de novos conhecimentos.

Na organização dos conteúdos, segue uma lógica que pode provir da própria estrutura formal das disciplinas, ou seja, o professor pode preferir por não buscar uma didática integradora, emancipadora que estimule a busca pelo conhecimento ou como ressalta Zabala (1998), formas organizativas centradas em modelos globais ou integradores.

O uso dos materiais curriculares, apresenta grande importância, uma vez que, esses recursos serão utilizados para a realização das aulas, bem como, nas intervenções, na comunicação das informações, na proposta e realização das atividades (Zabala, 1998). Tais recursos são basilares a ação pedagógica.

No sentido e o papel da avaliação, para Zabala (1998), a avaliação pode ser compreendida de maneira restrita, como o controle dos resultados

de aprendizagem conseguido ou numa abordagem mais abrangente do processo de ensino/aprendizagem. A avaliação, independentemente da perspectiva escolhida, centra-se sempre nas aprendizagens.

Desse modo, o professor enquanto profissional da educação é responsável pelo planeamento, organização e utilização dos espaços, tempo, dos materiais curriculares do ambiente educativo, bem como, da exposição dos conteúdos e atividades, da avaliação e reflexão dos resultados alcançados.

Mediante a prática educativa adotada, o professor, pode ou não impulsionar e influenciar positivamente no processo de aprendizagem, emancipação e criticidade dos educandos, uma vez que, o papel deste profissional é despertar desequilíbrios, no sentido piagetiano, de intermediar de forma crítica a relação dos educandos com o conhecimento e desencadear reflexões, com o intuito de possibilitar-lhes a construção do saber, a habilidade de aprender a aprender e o desenvolvimento pessoal, ético, político, profissional e da cidadania (Ribeiro; Soares, 2007).

Nessa perspectiva, cabe ao professor planejar, articular e promover práticas educativas que desperte a criticidade, emancipação e curiosidade dos educandos na construção do conhecimento. Desse modo, para Freire (1996, p. 17) “A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado”.

Sendo papel do professor agir enquanto agente progressista da educação no processo de escolarização dos educandos, compete a este profissional adotar práticas “educativo-crítica” (Freire, 1996, p. 12), que rompem com a ideologia adotada pela educação bancária tradicionalista que acentuam ainda mais as desigualdades existentes. Assim, com esse objetivo de transgredir a educação tradicionalista, o educador progressista desempenha um papel importante na luta contra as desigualdades produzidas pelo sistema capitalista opressor, contribuindo por meio das práticas crítico-educativa uma mudança na vida dos educandos.

Nessas tessituras, com a finalidade de analisar e compreender as temáticas, os aspectos teóricos e metodológicos e a influência das práticas educativas para a permanência da mulher na EJA nas teses e dissertações encontradas na CAPES, vejamos no quadro a seguir, o que diz os poucos trabalhos correspondentes ao período da pesquisa que foram encontrados banco de dados da CAPES.

Quadro 01 – Dissertações encontradas no banco de dados da Capes que abordam sobre a prática educativa e permanência da mulher na EPJAI.

Ano	Autor(a)	Título	Tipo
2015	Nina de Paula Martins Monteiro de Souza	Mulheres da EJA: entre sonhos e desafios da continuidade na escolarização de alunas da rede municipal de Seropédica- RJ	Dissertação
2017	Jaqueline Creisy Carvalho Milbradt	“Sonhei Que Sabia Ler e Escrever”: Vozes Femininas no Processo de Escolarização na Educação de Jovens e Adultos	Dissertação

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados levantados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, 2024.

As mulheres que retornam ao campo educativo na EJA retornam com o sentimento de esperança, de um sonho realizado ou de um objetivo de vida ou trabalhista a ser alcançado. Essas mulheres visualizam na educação uma nova oportunidade de mudança e realização. No entanto, continuar nesse espaço de aprendizado é um verdadeiro desafio. Além de lidarem com questões familiares, laborais e financeiras, com a idade e a distância, enfrentam também a insegurança em relação à sua segurança física e diversas outras dificuldades que podem levar à desistência. Para dificultar ainda mais, existe o problema da falta de acolhimento nas escolas, somado às práticas educativas tradicionais e bancárias adotadas por alguns professores que permeia todo o sistema educacional.

A prática ‘educativa-crítica’ salientada por Freire (1996), emancipadora e dialógica é fundante para a permanência feminina na EJA, uma vez que, essas mulheres que adentram na educação buscam além do conhecimento e do diploma de conclusão, acolhimento, pertencimento e realização. Nesse sentido, Souza (2015) explica que, para tornar o sonho realidade é fundamental garantir o acesso a uma educação de qualidade e a oportunidade de permanência nas escolas. Além disso, é importante desenvolver a consciência, especialmente entre as mulheres de baixa renda, sobre a necessidade contínua de lutar de fato pela igualdade de direitos.

A pesquisa realizada por Milbradt (2017, p. 133-134), revela que para as colaboradoras da sua pesquisa, a escola é “como um local de conhecimentos, de encorajamento e de experiências que são compartilhadas com outras/os colegas e professoras/es”. Assim, para elas “a escola tem função importante, porque, além de atribuir valor ao conhecimento que trazem de outras vivências compartilhadas, ampliam a dimensão do direito ao espaço público como artefato de cidadania, bem como a compreensão

de mundo” (Ibidem, p. 134).

Os dados encontrados na pesquisa de Milbradt (2017), nos ajudam a compreender que a escola, e consequentemente a prática educativa enquanto uma prática política, crítica e progressista é primordial para a permanência, emancipação e conscientização dos estudantes da EJA, uma vez que a educação, a prática educativa “precisa estar a serviço da transformação social, para que tenhamos mais equidade e as oportunidades sejam realmente equiparadas” (Souza, 2015, p. 39-40).

A escola entendida como o *locus* do conhecimento histórico social e âmbito da formação humana e cidadã que colabora para humanização, é um espaço primordial para uma concepção de educação e uma prática educativa progressista, reflexiva e transformadora. Oferecer subsídios, por meio do diálogo e da troca de saberes dos temas importantes para a superação dos preconceitos e descoberta das diversidades sobre si e sobre o mundo, para que os homens e as mulheres compreendam que estão inseridos em uma sociedade segregacionista é de fundamental importância para que estas pessoas se percebam como sujeitos históricos de direito (Souza, 2015).

Desse modo, a escola enquanto espaço de acolhimento e de transformação e a prática educativa entendida como uma prática dialógica e ‘educativo-crítica’ é essencial para a permanência das mulheres na EJA.

Algumas considerações

A permanência de mulheres na Educação de Jovens e adultos (EJA) foi o objeto desse estudo que nos permitiu concluirmos que as práticas educativas e a permanência de mulheres na EJA são temas de extrema relevância para a promoção da equidade de gênero e a inclusão social no ambiente educacional. A pesquisa revelou que, apesar de um número significativo de trabalhos acadêmicos abordarem a educação de mulheres em diferentes níveis e contextos, ainda há uma lacuna considerável nas investigações focadas especificamente na EJA. Esta ausência de estudos mais aprofundados sobre as práticas educativas que favorecem a permanência das mulheres evidencia a necessidade urgente de se ampliar o olhar acadêmico e institucional sobre essa temática.

O estudo apontou que para a permanência de mulheres na Educação de Jovens e Adultos (EJA) requer um compromisso institucional e acadêmico com a construção de práticas educativas inclusivas e

emancipadoras. Somente assim será possível romper com os ciclos de exclusão e invisibilidade que historicamente têm limitado o acesso das mulheres à educação, garantindo-lhes o direito de serem protagonistas de suas próprias histórias e agentes de transformação em suas comunidades.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 1977.

CRUSOÉ, N. M. D. C.; MOREIRA, N. R.; PINA, M. C. D. Definições de prática educativa em diferentes perspectivas sócio-educacionais. **Linguagens, educação e sociedade**, Teresina, ano 19. n. 31, p. 46-63, jul./dez. 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

MILBRADT, J. C. C. “**Sonhei Que Sabia Ler e Escrever**”: Vozes Femininas no Processo de Escolarização na Educação de Jovens e Adultos. 2017. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade da Região de Joinville, Joinville – SC, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5011555. Acesso em: 08 jul. 2024.

OLIVEIRA, I. F. **Permanência escolar**: desafios na educação de pessoas jovens e adultas. Dissertação (Mestrado). 161 páginas. Dissertação (Mestrado). Departamento de Educação do Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

RIBEIRO, M. L.; SOARES, S. R. A prática educativa nas representações de docentes de Cursos de licenciatura. **Sitientibus**, n. 37, 2007.

SANTOS, D. Q.; SANTOS, D. Q.; SOUZA FILHO, A. A. de. A educação freireana na contemporaneidade: um estudo do currículo na EJA à luz da BNCC. **Revista Encantar** - Educação, Cultura e Sociedade, Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-11, jan./dez. 2020. ISSN 2675-1291. DOI: <http://dx.doi.org/10.46375/encantar.v2.0025>.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. São Paulo: Autores associados, 2021.

SOUZA, N. d. P. M. M. de. **Mulheres da EJA**: entre sonhos e desafios da continuidade na escolarização de alunas da rede municipal de Seropédica- RJ. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3245833. Acesso em: 08 jul. 2024.

ZABALA, A. **Prática educativa**: como ensinar. Tradução: Ernãni E da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

PRÁTICAS EDUCATIVAS E PERMANÊNCIA DE MULHERES/MÃES NA EJA: UMA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNEB

Kalline de Jesus Santana

Regiane Alves Fernandes

UNIFG

Mônica Clementino de Menezes

UESB

Introdução

A educação é um direito fundamental garantido legalmente e desempenha um papel crucial no desenvolvimento humano por meio do ensino e da aprendizagem, associando-se às formações escolar, familiar e social (Brasil, 1988). Apesar de sua importância e de ser um direito estabelecido há quase quatro décadas, o acesso à educação ainda não é universal. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) 9394/96 garantiu acesso à educação para a classe trabalhadora, mas a permanência na escola, especialmente para mulheres na Educação de Jovens e Adultos (EJA), ainda enfrenta desafios significativos.

Este estudo investiga as práticas educativas e a permanência de mulheres e mães na EJA, focando nas produções acadêmicas dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), disponíveis no repositório Saber Aberto. O objetivo é analisar como as práticas educativas influenciam a permanência dessas mulheres, identificando desafios e estratégias descritas nas pesquisas acadêmicas entre 2014 e 2023. Utiliza-se a análise de conteúdo, baseada em Bardin (2011), para revisar sistematicamente dissertações e teses sobre o tema. Este trabalho é relevante para promover a compreensão das práticas que garantem a permanência de mulheres na EJA, oferecendo insights para políticas públicas e práticas educacionais mais inclusivas.

A pesquisa é motivada pela necessidade de dar visibilidade a esses temas na academia e contribuir para a discussão sobre a presença

e permanência das mulheres na educação. A questão central é: O que as produções acadêmicas da UNEB dizem sobre as práticas educativas e a permanência de mulheres mães na EJA? Os objetivos são identificar, compreender e analisar as produções acadêmicas sobre o impacto das práticas educativas na permanência dessas mulheres na EJA, visando contribuir para a melhoria das políticas e práticas educacionais.

Referencial teórico

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) se destaca como uma modalidade educativa que atende a um público diversificado em termos de idade, escolaridade e contexto sociocultural. Neste contexto, as mulheres têm a oportunidade de retornar aos estudos após períodos significativos fora da sala de aula, muitas vezes após se tornarem mães, esposas, donas de casa e trabalhadoras.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023), o analfabetismo afeta desproporcionalmente as mulheres em algumas regiões. Embora a taxa de analfabetismo tenha diminuído, ainda existem diferenças significativas dependendo da faixa etária e da localização geográfica. Mulheres idosas e aquelas que vivem em áreas rurais ou regiões menos desenvolvidas frequentemente enfrentam taxas mais altas de analfabetismo.

Os dados mais recentes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) mostram que as mulheres têm avançado significativamente em termos de escolarização. Em 2023, a taxa de escolarização das mulheres de 25 anos ou mais que concluíram pelo menos o ensino médio era de 67,4%, enquanto a dos homens era de 61,7% (IBGE, 2023). A EJA tem sido um caminho importante para a continuidade dos estudos dessas mulheres.

Ao retornarem à EJA, essas mulheres trazem uma gama rica de experiências e desafios que precisam ser reconhecidos e abordados em sala de aula pelos professores. A prática educativa para esse grupo deve ser adaptada às realidades específicas dessas alunas. A educação voltada para a EJA deve transcender o simples cumprimento de currículos, sendo projetada para ser significativa e relevante, incorporando valores e crenças que ressoem com as experiências vividas pelas mulheres.

Para que a EJA possa verdadeiramente atender às necessidades dessas alunas, é crucial que as práticas pedagógicas se fundamentem em

um diálogo constante entre diferentes saberes e experiências. Projetos educacionais diferenciados são necessários para respeitar e potencializar as capacidades individuais de cada aluna, promovendo um ambiente de aprendizado que valorize a diversidade de trajetórias.

Os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) devem perceber a escola como um ambiente acolhedor que valorize suas particularidades, histórias pessoais e conhecimentos prévios. É essencial que esses estudantes se sintam parte integrante da instituição. Nesse sentido, Oliveira (2018, p. 131) enfatiza que “Gostar da escola e do que ela oferece é importante para os alunos, [...], a escola precisa compreender as características individuais de cada um e saber como trabalhar, para garantir a permanência de cada aluno”.

Nessa direção, Machado (2009, p. 18) enfatiza que “[...] é de fundamental importância não reduzir a EJA a mera escolarização”; ao contrário, é essencial reconhecer que a luta pelo direito à educação implica, além do acesso à escola, a produção de conhecimento que ocorre no mundo da cultura do trabalho e nos diversos espaços de convívio social.

Além disso, a eficácia das práticas educativas na EJA deve estar alinhada com as políticas públicas que visam garantir a permanência das mulheres na educação. Tais políticas devem assegurar não apenas o acesso à educação, mas também as condições necessárias para que essas mulheres possam concluir sua jornada escolar com sucesso. O compromisso com a inclusão e a equidade é, portanto, essencial para que a EJA cumpra seu papel de proporcionar uma educação de qualidade que respeite e valorize a trajetória única de cada aluna.

Teorias e Conceitos sobre Práticas Educativas

Segundo Libâneo (1994), a prática educativa é um conceito abrangente que engloba não apenas as atividades desenvolvidas pelos professores, mas também as interações sociais, as políticas educacionais, os currículos, as tecnologias educacionais e as relações de poder presentes no contexto educativo.

A prática educativa resulta de ações socialmente planejadas, organizadas e operacionalizadas em espaços intersubjetivos, com o objetivo de criar oportunidades de ensino e aprendizagem. Esse conceito remonta ao período clássico da humanidade, quando a educação assumiu importância fundamental no desenvolvimento humano. A prática educativa pode

ser definida como uma ação dotada de sentido, que incorpora valores e crenças, e é pautada no diálogo entre saberes compartilhados pelos sujeitos na interação social. Ela se constituiu das seguintes formas:

Na Idade Média, a prática educativa tinha um caráter mais conformista, voltando-se principalmente para a formação moral e a modelagem de expressões e comportamentos humanos. As metodologias eram orientadas para a transmissão do saber, seguindo regras e procedimentos rigorosos, com a finalidade de transmitir a verdade, e não de permitir que o aluno descobrisse a verdade por si mesmo.

Durante a modernidade, marcada por grandes transformações e contradições, surgiram duas correntes de pensamento opostas que influenciaram significativamente os processos pedagógicos e educativos: o racionalismo e o empirismo. No racionalismo, as práticas educativas se voltavam predominantemente para a aprendizagem intelectual, organizadas de acordo com métodos rigorosos e sistematizados, centralizando-se nos sujeitos professores e alunos. A prática educativa de base empirista, por sua vez, organizava-se a partir dos interesses e necessidades concretas dos alunos, abrangendo não apenas a formação intelectual, mas também a educação do corpo, a educação da mente e a educação moral. Ambas as correntes continuam a influenciar a educação contemporânea.

Entre os teóricos que embasam as práticas educativas, destacam-se: Rousseau (1999), que acreditava que a prática educativa deveria valorizar as necessidades espontâneas do educando e basear-se nas experiências pessoais; John Dewey (1979), que defendia uma educação centrada no aluno, em seus interesses e capacidades, com o objetivo de habilitar os indivíduos a continuar sua educação; Libâneo (1994), que argumentava que a prática educativa deveria reduzir a distância entre o conhecimento científico e a cultura produzida no cotidiano dos estudantes, contribuindo para a criticidade do sujeito; e Paulo Freire (2005), que acreditava que a prática educativa deveria promover uma relação dialógica e harmoniosa entre professor e educando, rompendo com a pedagogia bancária, onde há apenas transmissão de informações sem diálogo.

Uma prática educativa adequada é crucial para a permanência dos alunos, especialmente os da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que, durante muito tempo, não visavam formar cidadãos críticos, autônomos e reflexivos. A educação tradicional tratava os alunos adultos como se fossem crianças, ignorando suas experiências e vivências. No entanto, avanços no campo educacional trouxeram mudanças nas práticas educativas.

Atualmente, há um distanciamento do modelo tradicional de ensino, que atendia principalmente ao mercado profissional, para uma abordagem que considera as vivências e experiências dos alunos.

Embora essa tarefa seja desafiadora, é essencial reconhecer que a prática educativa pode influenciar os resultados. O professor deve estar ciente das mudanças ao seu redor e buscar novos conhecimentos. Histórias reais com pessoas reais devem ser discutidas, trazendo a realidade dos estudantes para a sala de aula.

Zabala (1998) acredita que:

O conhecimento do que cada aluno sabe, sabe fazer e como é, é o ponto de partida que deve nos permitir, em relação aos objetivos e conteúdos de aprendizagem previstos, estabelecer o tipo de atividades e tarefas que têm que favorecer a aprendizagem de cada menino e menina (Zabala, 1998, p. 199).

Entende-se que o processo educativo deve considerar os aspectos que influenciam diretamente o aprendizado e a vida do educando. Esses alunos precisam ser tratados como adultos, com práticas que atendam às suas necessidades. Isso ocorre quando as especificidades do educando são respeitadas e quando é proporcionado um ambiente acolhedor, com atividades e metodologias adequadas ao sujeito adulto. Esse conjunto de fatores contribui para potencializar a compreensão e a produção de conhecimento, motivando a permanência do aluno no ambiente educativo.

Aspectos metodológicos

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo (Marconi; Lakatos, 2003) do tipo estado da arte, com enfoque na análise das práticas educativas e da permanência de mulheres mães na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI). A escolha por uma abordagem qualitativa se justifica pela necessidade de compreender em profundidade as particularidades e nuances que permeiam o tema em questão, permitindo uma análise detalhada das produções acadêmicas existentes.

A pesquisa qualitativa, como descrito por Brandão (2001), está relacionada aos significados atribuídos pelas pessoas às suas experiências do mundo social e à compreensão desse mundo. Em vez de se basear em estatísticas e generalizações, a pesquisa qualitativa utiliza descrições, comparações e interpretações para explorar a complexidade dos fenômenos estudados.

Para atender à problemática e aos objetivos desta pesquisa, adotou-se o referencial metodológico do materialismo histórico-dialético (MHD) (Netto, 2011). Esse método, fundamentado nos princípios marxistas, permite uma análise das relações sociais, econômicas e políticas como um processo dinâmico e contraditório. O MHD considera a realidade social em seu movimento histórico e em suas inter-relações dialéticas, aprofundando-se em questões atuais que ainda estão em desenvolvimento. Como Pacífico (2019, p. 221) ressalta, o método se afasta da ideia de “caminho” para adotar um sentido de garantia de verdade, focando na concretude e na totalidade dos fenômenos sociais.

A escolha do MHD possibilitou uma compreensão abrangente da realidade, considerando a existência material e concreta dos fenômenos e a capacidade de conhecê-los racionalmente através do pensamento crítico. Assim, a pesquisa se configura como materialista, histórica e dialética, considerando a totalidade e a dinâmica dos fenômenos sociais.

Como a pesquisa é um estudo do estado da arte, que se concentra nas produções já existentes sobre o tema, o primeiro passo foi definir o tipo de pesquisa. Neste estudo, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, conforme Andrade (2010), que a define como fundamental em cursos de graduação e como a base para todas as atividades acadêmicas. Andrade (2010, p. 25) afirma que “a pesquisa bibliográfica é essencial para a delimitação do tema, desenvolvimento do assunto, e apresentação das conclusões, e que todos os alunos devem realizar pesquisas bibliográficas para elaborar trabalhos acadêmicos”.

A pesquisa bibliográfica é uma etapa crucial na investigação científica, permitindo o estudo de textos já produzidos e a construção de uma fundamentação teórica sólida. Segundo Brandão (1986, p. 7), “[...] o estado da arte busca realizar levantamentos do conhecimento existente sobre um determinado assunto a partir de pesquisas realizadas em uma área específica”. Assim, a pesquisa bibliográfica foi essencial para a construção desta monografia, proporcionando uma base teórica confiável e fundamentada.

Para a análise dos dados, foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011). Essa técnica envolve procedimentos sistemáticos e objetivos para a descrição do conteúdo das mensagens, permitindo inferências sobre as condições de produção e recepção dessas mensagens. A Análise de Conteúdo será aplicada às dissertações e teses selecionadas, com o objetivo de identificar e categorizar

as principais práticas educativas e os desafios enfrentados pelas mulheres mães na EPJAI.

Resultados e discussões

Estado da Arte sobre Práticas Educativas na EJA

A investigação para esta pesquisa foi conduzida no banco de dados do site “Saber Aberto”, uma ferramenta que contém artigos, teses e dissertações produzidas por acadêmicos da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). O foco da análise foram as produções dos programas de pós-graduação stricto sensu. Para o levantamento dos estudos sobre práticas educativas e a permanência de mulheres e mães na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EJA), utilizamos os seguintes termos de pesquisa: “EJA” AND “práticas educativas”; “EJA” AND “permanência”; “EJA” AND “mulheres”; “EJA” AND “mães”.

O quadro 01 apresenta os resultados das buscas realizadas, com a categorização dos documentos em pós-graduação e graduação (artigos e monografias).

Quadro 01 - Resultados das Pesquisas no site “Saber Aberto”

Palavras-chave	Quantidade	Pós-graduação	Graduação (artigos, monografias)
“EJA” AND “Práticas educativas”	92	04	88
“EJA” AND “permanência”	70	06	64
“EJA” AND “mulheres”	86	07	79
“EJA” AND “mães”	102	00	102

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados da pesquisa, 2024

A análise do quadro acima revela as seguintes observações os temas praticas educativas e permanência, mulheres na EJA e mães na EJA tem sido objeto de estudos principalmente na graduação

Foram encontrados 92 documentos com os descritores “EJA” AND “práticas educativas”, sendo 88 provenientes da graduação e apenas quatro da pós-graduação. Isso sugere que a pesquisa sobre práticas educativas na EJA é mais prevalente no nível de graduação. A baixa quantidade de estudos de pós-graduação indica uma lacuna na exploração aprofundada

deste tema, possivelmente refletindo uma necessidade de pesquisa mais avançada.

Com o descritor “EJA” AND “permanência”, foram identificados 70 trabalhos, dos quais seis são de pós-graduação e 64 de graduação. A alta quantidade de estudos sobre permanência indica a relevância do tema, mas a menor proporção de documentos de pós-graduação sugere uma oportunidade para aprofundar a investigação acadêmica neste aspecto da EJA.

Foram encontrados 86 estudos com o descritor “EJA” AND “mulheres”, com sete na pós-graduação e 79 na graduação. O número elevado de documentos de graduação aponta para um interesse inicial significativo, enquanto a quantidade menor de pós-graduação pode indicar uma necessidade de estudos mais aprofundados sobre a experiência das mulheres na EJA.

Utilizando o descritor “EJA” AND “mães”, foram identificadas 102 pesquisas, todas na graduação. A ausência de documentos de pós-graduação sobre mães na EJA destaca uma lacuna significativa, sugerindo que a temática das mães na EJA está sendo abordada predominantemente em nível de graduação, com pouca exploração em níveis mais avançados de pesquisa.

Os resultados demonstram que, embora haja um interesse considerável em temas relacionados à EJA, a maior parte das pesquisas se concentra em nível de graduação. A baixa presença de estudos de pós-graduação em áreas-chave como práticas educativas e permanência sugere uma oportunidade para a expansão da pesquisa acadêmica nesses temas. Essa concentração em nível de graduação pode refletir uma fase inicial de investigação, com um potencial significativo para desenvolvimento mais profundo em estudos de pós-graduação.

A partir do estudo realizados s tendências observadas revelam que há uma alta quantidade de pesquisas de graduação indica um interesse substancial no desenvolvimento de metodologias específicas para a EJA. No entanto, a falta de estudos de pós-graduação pode indicar uma lacuna na investigação mais aprofundada sobre a eficácia dessas práticas e a sua adaptação às necessidades dos alunos da EJA.

A pesquisa desvelou uma quantidade expressiva de pesquisas sobre permanência destaca a importância da retenção de alunos na EJA. A discrepância entre a quantidade de documentos de graduação e pós-graduação sugere a necessidade de mais estudos avançados para compreender

os fatores que afetam a permanência e para desenvolver estratégias eficazes de intervenção.

A predominância de pesquisas de graduação nas categorias “mulheres” e “mães” sugere que esses temas estão sendo abordados inicialmente, mas há uma falta de estudos aprofundados em nível de pós-graduação. A ausência de contribuições de pós-graduação sobre mães na EJA sublinha uma área potencialmente carente de exploração mais profunda. Esses resultados indicam que, apesar do forte interesse e volume de pesquisas sobre a EJA, existe uma necessidade clara de expandir a pesquisa para incluir mais estudos de pós-graduação. Isso pode proporcionar uma compreensão mais completa e detalhada dos temas, contribuindo para o aprimoramento das práticas e políticas educacionais na EJA.

Considerações finais

Conhecendo a diversidade do público da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), esta pesquisa focou em um grupo específico: as mulheres mães na EJA. Sendo mulher e tendo vivido a experiência de uma mãe que precisou abandonar os estudos devido à falta de apoio e desconhecimento de seus direitos durante a maternidade, mas que, com determinação, retornou aos bancos escolares e concluiu sua escolarização, busquei analisar como a presença da mulher mãe aluna tem sido discutida e como sua permanência é garantida. Assim, o tema desta pesquisa foi definido como: práticas educativas e a permanência de mulheres mães na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI).

A análise revelou a necessidade de mais pesquisas sobre práticas educativas que garantam a permanência de mulheres mães na EJA. Apesar de estarem inseridas em uma cultura de desigualdade de gênero, as mulheres são participantes ativas no processo educacional, enfrentando dificuldades de acesso e permanência na escola devido às suas múltiplas responsabilidades. Durante a busca pelas produções acadêmicas, observou-se um número relativamente baixo de estudos sobre o tema, apesar da sua relevância. No entanto, as produções encontradas apresentaram qualidade e rigor científico.

Esta pesquisa gerou reflexões sobre a importância das práticas educativas para a permanência das mulheres mães na EJA. Uma prática educativa eficaz é crucial para o sucesso escolar, entendendo o papel do professor em adaptar sua abordagem à realidade dos alunos, com ênfase

no diálogo e na afetividade. A afetividade e a motivação desempenham um papel fundamental na permanência dos alunos da EJA, facilitando o desenvolvimento de novos conhecimentos e a conclusão da escolarização. Além disso, práticas inclusivas são essenciais, pois influenciam diretamente a capacidade dos alunos de evoluir. Esses elementos são fortemente conectados ao contexto dos alunos desta modalidade de ensino.

Portanto, essa discussão deve continuar. É necessário debater a questão em todas as esferas, especialmente entre futuros professores e professoras, que são mediadores do processo de ensino-aprendizagem. Devemos contribuir para a transformação das histórias de nossos alunos, criando um ambiente acolhedor baseado no respeito, na confiança e na solidariedade. Como sociedade, precisamos lutar pelos nossos direitos de permanência e participação nas salas de aula, reconhecendo que a Constituição Brasileira de 1988 foi fruto das nossas lutas por esse direito. Como pesquisadores, devemos adotar um olhar mais sensível para esta pauta, com maior interesse em investigar e evidenciar as lutas e conquistas diárias das mulheres no papel de mães e alunas. Somente assim avançaremos em direção a uma sociedade e uma educação mais justas e equitativas.

Referências

ANDRADE, R. L. Pesquisa bibliográfica: uma análise dos critérios para a escolha das fontes e dos processos metodológicos. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 20-34, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 1988.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 26 de julho, 2024.

BRANDÃO, C. R. **Educação e Sociedade**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

BRANDÃO, C. R. **A pesquisa qualitativa e suas implicações**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MACHADO, J. C. **Educação de Jovens e Adultos: perspectivas e desafios**. São Paulo: Editora Moderna, 2009.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

NETTO, J. P. **Materialismo histórico-dialético: fundamentos e aplicações**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 2011.

OLIVEIRA, I. F. **Permanência escolar: desafios na educação de pessoas jovens e adultas**. Dissertação (Mestrado). 161 páginas. Dissertação (Mestrado). Departamento de Educação do Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

PACÍFICO, A. **O materialismo histórico-dialético e a interpretação da realidade social**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2019.

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

RESILIÊNCIA E EDUCAÇÃO: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES SOBRE A PERMANÊNCIA DE MULHERES NA EJA (2014-2023)

Rafael da Silva Lima

Edna Souza Moreira

Regiane Alves Fernandes

Introdução

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) no Brasil desempenha um papel significativo na promoção da inclusão social e na garantia do direito à educação para pessoas que, por diferentes motivos, não puderam concluir a educação básica na idade regular. Entre os muitos desafios enfrentados por este público, destaca-se a permanência das mulheres na EJA, um tema de extrema relevância devido às múltiplas formas de exclusão e desigualdade de gênero presentes na sociedade (Arroyo, 2017).

Nos últimos anos, diversas pesquisas têm buscado compreender as dinâmicas e os fatores que influenciam a permanência das mulheres na EJA, bem como identificar práticas educativas que possam contribuir para sua resiliência e sucesso educacional. No entanto, apesar dos avanços, ainda há muito a ser explorado sobre as especificidades das trajetórias educacionais dessas mulheres e as estratégias que elas utilizam para superar as adversidades.

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as práticas educativas e a permanência de mulheres na EJA, com base nas produções acadêmicas disponíveis no portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) no período de 2014 a 2023. A partir de uma abordagem de estado da arte (Romanowski; ENS, 2006) buscou-se identificar e discutir os principais desafios enfrentados por essas mulheres, as estratégias de resiliência que elas empregam e a eficácia das práticas educativas inclusivas implementadas.

A relevância deste estudo se justifica pela necessidade de aprofundar a compreensão sobre as condições que favorecem a permanência das mulheres na EJA e, assim, contribuir para o desenvolvimento de práticas

pedagógicas mais inclusivas e equitativas. A análise crítica das produções acadêmicas permitirá mapear as tendências de pesquisa, identificar lacunas no conhecimento e oferecer subsídios para futuras investigações e intervenções educativas.

O interesse em estudar esta temática surgiu da constatação de que as práticas educativas e a permanência da mulher na Educação de Jovens e Adultos (EJA) são campos pouco investigados e não frequentemente abordados nas esferas educacionais. Dessa forma, esta pesquisa proporcionará e ampliará minha visão crítica e pedagógica sobre a educação de pessoas jovens, adultas e idosas.

A justificativa da pesquisa está fundamentada em três aspectos principais. Primeiro, a relevância pessoal, destacando a contribuição da pesquisa para minha formação pessoal e profissional. Segundo, a relevância social ou política, abordando os aspectos significativos da pesquisa para a sociedade e a comunidade que poderá contribuir para a elaboração de políticas públicas mais justas e inclusivas, promovendo a igualdade de oportunidades educacionais. Terceiro, a relevância acadêmica, uma vez que a pesquisa contribuirá para estudos futuros sobre a mesma temática. Espera-se que o estudo possa fornecer dados valiosos que servirão de base para pesquisas futuras

Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI)

A educação de jovens, adultos e idosos (EJAI) no Brasil possui uma trajetória histórica complexa, marcada por desafios e avanços. O ensino voltado para adultos remonta ao período colonial, quando a educação era direcionada à catequese e à instrução básica dos indígenas e negros escravizados. Contudo, foi apenas no século XX que a educação de adultos começou a adquirir contornos mais definidos, com a consolidação de iniciativas voltadas para a alfabetização e a formação crítica.

Na década de 1940, o Movimento de Educação de Base (MEB), organizado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), desempenhou um papel crucial na promoção da alfabetização de adultos no campo e nas periferias urbanas. O MEB não se limitava à alfabetização; seu objetivo era a formação de cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e deveres.

A década de 1960 representou um marco na história da EJA, principalmente devido à influência de Paulo Freire. Sua abordagem

revolucionária, centrada na “pedagogia do oprimido”, enfatizava a alfabetização como um ato de liberdade e conscientização. Em 1964, o Método Paulo Freire foi implementado em Angicos, no Rio Grande do Norte, onde 300 trabalhadores rurais foram alfabetizados em apenas 45 dias. Entretanto, o golpe militar de 1964 interrompeu esse progresso, e Freire foi exilado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 1996, foi um marco fundamental para a EJA. A LDB reconheceu a EJA como uma modalidade específica da educação básica, garantindo o direito à educação para todos os jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino regular na idade apropriada. A partir dessa legislação, diversas políticas públicas foram implementadas para fortalecer a EJA, como o Programa Brasil Alfabetizado, lançado em 2003, que visava erradicar o analfabetismo no país, e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), que buscava integrar jovens ao sistema educacional e ao mercado de trabalho.

Apesar dos avanços, a EJA enfrenta desafios persistentes. As taxas de analfabetismo entre adultos permanecem elevadas, especialmente nas regiões Norte e Nordeste. As pesquisas indicam que o analfabetismo tem diminuído desde 2010; no entanto, o cenário educacional ainda revela desigualdades regionais. Conforme dados do IBGE (2022) taxa de analfabetismo para pessoas de 15 anos reflete desigualdades regionais: o Nordeste tem a taxa mais alta (11,7%) e o Sudeste, a mais baixa (2,9%). No grupo dos idosos (60 anos ou mais), a diferença é ainda maior: 32,5% para o Nordeste e 8,8% para o Sudeste.

As políticas públicas atuais para a EJA buscam enfrentar os desafios históricos e promover a inclusão e a qualidade da educação para jovens e adultos. Apesar dos avanços nas políticas públicas para a EJA, ainda existem desafios significativos, como a necessidade de maior articulação entre os diferentes níveis de governo e a insuficiência de recursos em algumas regiões. No entanto, é fundamental continuar a avaliar e aprimorar essas políticas para garantir que atendam efetivamente às necessidades dos alunos e promovam uma educação justa e inclusiva.

Gênero e educação

A discussão sobre gênero e educação é fundamental para compreender as dinâmicas de poder e as relações sociais que se estabelecem no ambiente

escolar. A educação, enquanto espaço de socialização e construção de subjetividades, desempenha um papel crucial na formação de identidades de gênero e na reprodução ou transformação de desigualdades sociais.

Conforme Louro (1997), as relações de gênero são construções sociais que se expressam e são reforçadas em diversos contextos, incluindo o educativo. A autora argumenta que as escolas, ao perpetuarem práticas pedagógicas e curriculares baseadas em normas de gênero hegemônicas, contribuem para a manutenção das desigualdades de gênero.

Segundo Silva (2009), a implementação de políticas públicas que promovam a igualdade de gênero na educação é essencial para combater as desigualdades estruturais que ainda persistem. O autor defende que a educação de gênero deve ser incorporada desde os primeiros anos escolares, com uma abordagem crítica que envolva tanto meninos quanto meninas, visando à construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Outro ponto relevante é a contribuição de Carvalho (2003) que analisa as relações de poder no ambiente escolar a partir da perspectiva de gênero, destacando como a escola pode ser tanto um espaço de reprodução quanto de resistência às normas de gênero. Carvalho sugere que o currículo deve ser reavaliado para incluir uma perspectiva de gênero crítica, que permita questionar as normas e práticas discriminatórias.

No contexto da EJA, as práticas educativas não se limitam aos espaços escolares, mas permeiam diversos aspectos da sociedade. Desenvolver estratégias que assegurem a permanência das mulheres na educação de pessoas jovens, adultas e idosas é fundamental não apenas para o sucesso acadêmico desses indivíduos, mas também para a construção de uma sociedade mais equitativa e inclusiva.

Paulo Freire, em sua obra “Pedagogia da Autonomia”, destaca a importância da “rigoriedade metódica” no ensino, ressaltando que “ensinar exige reforçar a capacidade crítica do aluno” (Freire, 2015, p. 28). Esse enfoque crítico é essencial para que as práticas educativas na EJA possam de fato contribuir para a emancipação dos educandos, especialmente das mulheres, que frequentemente enfrentam barreiras adicionais em sua trajetória escolar.

Resiliência na Educação de Jovens e Adultos

A resiliência é um conceito que tem sido amplamente discutido no campo educacional, especialmente no contexto da Educação de

Jovens e Adultos (EJA). Ela pode ser compreendida como a capacidade dos indivíduos de superarem adversidades e desafios, transformando experiências difíceis em oportunidades de crescimento e aprendizado. No contexto da EJA, a resiliência é um elemento crucial, dado que os educandos dessa modalidade frequentemente enfrentam múltiplas barreiras sociais, econômicas e pessoais que dificultam sua permanência e sucesso nos estudos.

Freire (2005) nos ensinou a acreditar na capacidade dos indivíduos de transformar suas realidades através da educação. A resiliência é uma característica fundamental para essa transformação. Quando nos propomos a buscar nos trabalhos encontrados durante a pesquisa realizada, a permanência a partir da resiliência de mulheres na EJA partimos da compreensão de que estas são marcadas pelas, [...] “situações-limites” que se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face das quais não lhes cabe outra alternativa, senão adaptar-se (Freire, 2006, p. 60).

Na perspectiva de Paulo Freire “[...] esse “inédito-viável” é, pois, em última instância, algo que o sonho utópico sabe que existe, mas que só será conseguido pela práxis libertadora” (Freire, Ana Maria, 2008, p.205).

Historicamente, a resiliência no contexto da EJA pode ser vista na trajetória de muitos estudantes que, apesar das dificuldades, persistem em buscar a educação como um meio de transformação de suas vidas. A construção da resiliência passa, portanto, pela criação de um ambiente educacional que seja acolhedor, inclusivo e sensível às necessidades dos educandos. A pedagogia freiriana, com seu enfoque na educação libertadora e na valorização do diálogo e da experiência de vida dos educandos, oferece importantes contribuições para o desenvolvimento da resiliência. Freire (2015) argumenta que a educação deve ser um processo de conscientização, no qual os educandos reconheçam suas próprias capacidades e se tornem protagonistas de suas histórias.

Além disso, a resiliência também pode ser fortalecida através da construção de uma identidade coletiva entre os estudantes da EJA, onde as experiências compartilhadas de superação e resistência criam laços de solidariedade e apoio mútuo. Essa perspectiva comunitária da resiliência é essencial para compreender como os educandos da EJA conseguem manter-se firmes em suas jornadas educacionais, mesmo quando enfrentam condições adversas.

Aspectos metodológicos

Este estudo buscou compreender a importância das práticas educativas para a permanência das mulheres na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para isso, o estudo foi orientado por uma abordagem qualitativa e utilizou a metodologia de estado da arte para analisar as produções acadêmicas disponíveis no portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) no período de 2014 a 2023. A escolha por essa abordagem deve-se à sua capacidade de proporcionar uma visão abrangente e crítica sobre o desenvolvimento de um campo específico de conhecimento, permitindo a identificação de tendências, lacunas e perspectivas emergentes. Segundo Romanowski e Ens (2006), a metodologia de estado da arte visa mapear, descrever e analisar a produção acadêmica sobre um determinado tema, identificando temas recorrentes, abordagens metodológicas e resultados.

A pesquisa foi estruturada pelo método do materialismo histórico-dialético (Pires, 2006), que, na teoria marxista, é compreendido como a análise das relações entre a humanidade e a natureza e como essas relações impactam e são impactadas pelos meios de produção material. A dialética marxista estuda as transformações sociais, analisando como as mudanças na natureza, na humanidade e na sociedade ocorrem ao longo da história. Pires (1996) reforça que pesquisas a partir do materialismo histórico-dialético interpreta a atividade humana e seu desenvolvimento, considerando que o ser humano se modifica à medida que transforma a natureza.

A coleta de dados foi realizada em três etapas: **seleção das Produções Acadêmicas**: a pesquisa foi conduzida no portal da ANPED, utilizando palavras-chave como “Educação de Jovens e Adultos”, “mulheres”, “permanência”, “práticas educativas” e “resiliência”. Foram selecionados artigos, dissertações e teses publicados entre 2014 e 2023 que abordem a temática central deste estudo; na sequência foi realizada a **leitura e Categorização dos Textos**: estes após selecionados foram lidos e categorizados conforme os temas abordados, como os desafios enfrentados pelas mulheres na EJA, estratégias de resiliência e práticas educativas inclusivas. A categorização buscou identificar padrões e recorrências nos achados das produções analisadas, permitindo uma compreensão mais profunda das práticas educativas que influenciam a permanência das mulheres na EJA; e, por fim realizamos a **análise crítica dos dados**: esta foi conduzida de maneira crítica, buscando compreender as relações entre os temas identificados e os contextos sociais, econômicos e culturais em

que as mulheres da EJA estão inseridas. Esta etapa envolveu a interpretação dos resultados à luz das teorias educacionais e de gênero, com base nos trabalhos de autores como Paulo Freire (2005) e Moacir Gadotti (2000).

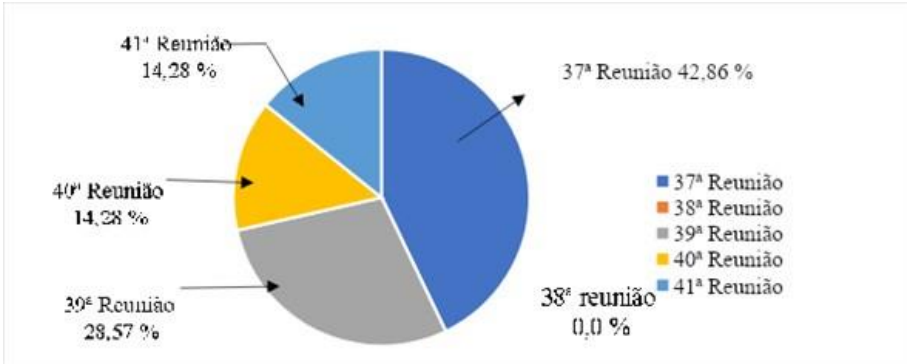
Diante deste contexto, foi possível analisar as práticas educativas e a permanência das mulheres na EJA por intermédio do delineamento no método dialético, uma vez que, quando nos referimos à EJA, logo percebemos sua trajetória histórica, que sofreu modificações, transformações e influências de políticas públicas. Nesse sentido, o materialismo histórico-dialético, em sua essência, procura compreender os fatores históricos, sociais e materiais que influenciam a permanência das mulheres na educação

Resultados e discussões

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED é uma entidade sem fins lucrativos, fundada em 1978 e tem por finalidade o desenvolvimento da ciência e promove o ensino de pós-graduação e pesquisa. Um dos seus aspectos é a organização dos anais das reuniões nacionais, um total de 41 reuniões em todo período, sendo socializado por grupos de trabalho – GTs, que são subdivididos em categoria por área e modalidade educacional. São 24 GTs organizados por temáticas de área do conhecimento especializadas.

Ao realizar o levantamento dos resultados, trilhou-se, inicialmente, as buscas das produções científicas nos anais das reuniões nacionais, especialmente, no GT 18 que aborda sobre a temática da educação de pessoas jovens e adultas. Por conseguinte, utilizamos no campo de busca por título os descritores educação de jovens e adultos + mulher e educação de jovens e adultos AND mulher. Cabe ressaltarmos que a busca foi realizada em cada anais das reuniões nacionais, isto é, a 37ª reunião, que ocorreu em outubro de 2015; à 41ª reunião de outubro de 2023. Deste modo, foi Localizado sete trabalhos referente à temática, destacado e distribuído através do gráfico 01.

Gráfico 1 - Produções científicas dos anais do 37a a 41a reuniões da ANPED referente MULHER+EJA.



Fonte: Elaborado pelo autor da monografia, com base nos dados da ANPED, julho de 2024, Serra do Ramalho – BA.

Ao analisar os bancos de dados do GT 18 da ANPED, constatamos cerca de três artigos referente a 37a reunião ocorrido em 2015; dois pôster referente a 39a reunião realizado em 2019; dois resumo expandido referente a 40a reunião realizada em 2021 e 41a reunião realizada em 2023. Somente na 38a reunião de 2017 não teve produções sobre mulher e educação de jovens e adultos.

Ao analisar o quadro 1, observa-se a quantidade de produções sobre educação de jovens e adultos do GT 18 da ANPED e quantos são destinados sobre a mulher na educação de jovens e adultos.

Quadro 1 – Quantidade de trabalhos do anais das reuniões nacionais do GT 18.

Anais das reuniões nacionais do GT 18	37a Reunião	38a Reunião	39a Reunião	40a Reunião	41a Reunião
Total de produções da educação de jovens e adultos	23	21	28	33	34
Total de produções com a temática sobre a mulher na EJA	03	00	02	01	01

Fonte: Elaborado pelo autor da monografia, com base nos dados da ANPED, julho de 2024, Serra do Ramalho – BA.

Assim sendo, entendemos que produções científica sobre a mulher na educação de jovens e adultos é pouquíssimos pesquisado e investigado. Ao analisar a totalidade das produções da 37a a 41a reunião foi detectado cerca de 139 trabalhos científicos sobre a educação de jovens e adultos e,

somente sete foi destinado sobre a mulher, tendo assim, um percentual de 5,03% de trabalhos da educação de jovens e adultos com a temática sobre a mulher.

O quadro 2, aborda sobre as produções acadêmicas no portal da ANPED, com as temáticas acerca da mulher e Educação de Jovens, adultas e idosas. Foram analisadas as produções de 2014 a 2023 com os seguintes tipos de trabalhos: artigos, pôster e resumo expandido.

Quadro 2 – Produções acadêmicas disponível no GT 18 da ANPED.

ANO	TIPOS DE TRABALHO	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	AUTORES
2015	Artigo	Trajetórias de mulheres da educação de jovens e adultos em um assentamento de reforma agrária: entre a luta pela terra e pela leitura da palavra “sic”	MST; EJA do Campo; Mulheres	Evely Cristine Pereira de Aquino, José Eustáquio de Brito e Vânia Aparecida Costa
2015	Artigo	Sentidos do proeja para homens e mulheres egressos dos cursos técnicos	PROEJA. Sentidos. Educação de Jovens e Adultos	Céliu Mariano Jorge
2015	Artigo	Experiências de trabalho de mulheres estudantes do PROEJA	EJA; trabalho; mulheres; PROEJA; saberes não escolares.	Ana Cláudia Ferreira Godinho
2019	Pôster	Ser mulher, aluna da educação de jovens e adultos: o que dizem as jovens mulheres inseridas na EJA da rede municipal de ensino de Guanambi-BA?	Jovens mulheres. Alunas da EJA. Escolarização.	Maria de Fátima Pereira Carvalho e Carmem Lucia Eiterer
2019	Pôster	Táticas de resistência e permanência de jovens mães na educação de jovens e adultos.	Maternidade; Escolarização; Juventude; Inclusão.	Cintia Nazaré Oliveira Pires e Elisângela Ferreira dos Santos de Mendonça
2021	Resumo Expandido	Costurando narrativas: a experiência das oficinas-poéticas com mulheres na educação de jovens e adultos-EJA	Educação de Jovens e Adultos-EJA; Narrativas de Mulheres; Oficinas-poéticas	Débora Sara Ferreira e Maria Rosa R. M.de Camargo

2023	Resumo Expandido	Trajetórias escolares de mulheres da EJA EPT - um estudo sobre disposições e habitus.	EJA/EPT/ PROEJA, Estudantes Mulheres, Disposições/ Habitus, Trajetória Escolar.	Andréa Ribeiro Gonçalves e Monica de La Fare

Fonte: Elaborado pelo autor da monografia, com base nos dados da ANPED, julho de 2024, Serra do Ramalho – BA.

A pesquisa tem por problema investigar como são abordadas as práticas educativa e permanência de mulheres na educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas nas produções acadêmicas disponíveis no GT 18 da ANPED. Deste modo, é cabível ressaltamos após análise e tratamento dos resultados que nenhum dos trabalhos encontrados aborda a respeito da prática educativa e permanência da mulher na EJAI, nem encontra a palavra práticas educativas em toda sua estrutura.

As práticas educativas desempenham um papel fundamental na promoção da permanência das mulheres na educação de pessoas jovens, adultos e idosas. Também podem se concentrar em criar um ambiente de aprendizado seguro e inclusivo, onde as mulheres se sintam valorizadas e apoiadas em sua jornada educacional, ou seja, ambientes educacionais mais inclusivos, igualitários e capacitadores para todas as pessoas, independentemente do gênero, principalmente para as mulheres que enfrentam diversos desafios específicos na EJAI.

A participação das mulheres na educação ainda é incipiente uma vez que as mulheres enfrentaram muitas barreiras para acessar a educação por questões de gênero. Atualmente as mulheres enfrentam muitos desafios para acessar ou permanecer na educação, porém, essa participação crescente durante décadas é um avanço primordial para alcançar a igualdade de gênero, permanência da mulher na educação e sua emancipação. O direito das mulheres à educação de jovens, adultas e idosas é fundamental para promover a igualdade de gênero e emancipação feminino.

O direito e acesso à educação para essas mulheres significa criar políticas públicas inclusivas e sensíveis, programas de alfabetização e letramento que atenda suas necessidades específica que possibilitem a conciliação com suas outras responsabilidades. Além disso, é essencial proporcionar um ambiente de aprendizagem acolhedor e livre de preconceitos, onde as mulheres se sintam respeitadas e valorizadas.

Considerações finais

Este estudo buscou analisar as práticas educativas e a permanência das mulheres na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) no Brasil, destacando as dinâmicas e desafios que impactam a trajetória educacional desse público. Através de uma análise crítica das produções acadêmicas disponíveis no portal da ANPED entre 2014 e 2023, foi possível identificar tanto os obstáculos enfrentados pelas mulheres quanto as estratégias de resiliência que elas empregam para permanecer na educação.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que, apesar dos avanços na compreensão das especificidades da EJA, ainda há um longo caminho a percorrer para garantir que as práticas educativas sejam verdadeiramente inclusivas e eficazes na promoção da permanência das mulheres. Questões de gênero, responsabilidades familiares e barreiras socioeconômicas continuam a representar desafios significativos, exigindo abordagens pedagógicas que considerem essas múltiplas dimensões.

A análise das práticas educativas revelou que a adoção de metodologias que dialoguem com a realidade das mulheres na EJA, reconhecendo suas histórias de vida e suas necessidades específicas, é fundamental para o sucesso educacional e para o empoderamento feminino. As estratégias de resiliência, por sua vez, mostraram-se centrais na superação dos obstáculos encontrados, reforçando a importância de políticas e práticas que apoiem essas mulheres ao longo de sua trajetória educacional.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA – itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

AQUINO, Evely Cristine Pereira de; BRITO, José Eustáquio; COSTA, Vânia Aparecida. **Trajetórias de Mulheres da Educação de Jovens e Adultos em um Assentamento de Reforma Agrária**: Entre a Luta Pela Terra e Pela Leitura da Palavra. 37a Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro. Florianópolis, 2015.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 17 ago. 2024.

CARVALHO, Maria de Fátima Pereira; EITERER Carmem Lucia. **Ser mulher, aluna da educação de jovens e adultos: o que dizem as jovens mulheres inseridas na EJA da rede Municipal de Ensino de Guanambi-BA?.** 39a Reunião Nacional da ANPEd – 20 a 24 de outubro. Niterói, 2019.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Gênero, poder e educação: uma análise das relações no espaço escolar.** São Paulo: Cortez, 2003.

FERREIRA, Débora Sara; CAMARGO Maria Rosa R. M.de. **Costurando Narrativas: A Experiência das Oficinas-Poéticas com Mulheres na Educação de Jovens e Adultos-EJA.** 40a Reunião Nacional da ANPEd – set-out. Pará, 2021.

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

FREIRE, Ana. Maria. A. **Inédito viável.** Streck, D.r.; Redin, e.; Zitkodka, J.J. (Orgs). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 231-234.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015

GADOTTI, Moacir. **Educação e Transformação.** São Paulo: Cortez, 2000.

GODINHO , Ana Cláudia Ferreira. **Experiências de Trabalho de Mulheres Estudantes do PROEJA.** 37a Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro. Florianópolis, 2015.

GONÇALVES, Andréa Ribeiro; LA FARE, Monica de. **Trajetórias escolares de mulheres da EJA EPT - um estudo sobre disposições e habitus.** 41a Reunião Nacional da ANPEd – setembro. Manaus, 2023.

JORGE, Céuli Mariano. **Sentidos do PROEJA para Homens e Mulheres Egressos dos Cursos Técnicos** 37a Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro. Florianópolis, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

PIRES, Cintia Nazaré Oliveira; MENDONÇA Elisangela Ferreira dos Santos de. **Táticas de Resistência e Permanência de Jovens Mães na Educação de Jovens e Adultos.** 39a Reunião Nacional da ANPEd – 20 a 24 de outubro. Niterói, 2019.

PIRES, Maria José. **Materialismo Histórico e Dialético**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

ROMANOWSKI, Luiz; ENS, Robert. **Metodologia de Pesquisa em Educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais na educação. Petrópolis: Vozes, 2009.

SITE EDUCATIVO: APRENDIZAGEM INTERVENTIVA NA EJA

Elcione Carvalho Santos

Centro Territorial de Educação Profissional de Araci

Marcelo Máximo da Purificação

Universidade do Estado da Bahia

Introdução

O produto de pesquisa é parte essencial por se tratar de uma construção colaborativa e com intenção de melhorar a comunidade escolhida, principalmente para um mestrado profissional com base numa proposta interventiva, que foi o caso da pesquisa em pauta. Pagán (1995) *apud* Freitas (2021) cita que: “Pagán (1995) faz uma reflexão sobre a importância de se levar em consideração que nenhum produto é um fim em si mesmo [...] (Pagán, 1995 *apud* Freitas, 2021, p. 12). Diante do exposto, a proposta do produto desta pesquisa foi além de criar um produto apenas de forma materializada, sem sentido com o contexto ou público a que se destina. Segundo Moran (2015): “É importante que os projetos estejam ligados à vida dos alunos, às suas motivações profundas, que o professor saiba gerenciar essas atividades, envolvendo-os, negociando com eles as melhores formas de realizar o projeto, valorizando cada etapa [...]” (Moran, 2015, p. 22). Como o autor pontuou, foi pensado considerando a temática, público e real necessidade de contribuição.

Ainda seguindo as ideias de Pagán (1995) *apud* Freitas (2021), menciona que: “[...] Produto Educacional apenas pela sua forma é limitador para o que se deseja para desenvolvimento das produções realizadas nos programas. Precisamos pensar no Produto Educacional como um objeto que facilita uma experiência de aprendizagem [...]” (Pagán, 1995 *apud* Freitas, 2021, p. 13). Pensar um produto contextualizando-o com a realidade existente e suas necessidades. Assim, surgiu o questionamento desse trabalho: De que maneira a construção e funcionalidade de um site educativo pode contribuir na ampliação do uso das tecnologias nas etapas VI e VII da EJA?

Optou-se, então, pela criação de um site educativo com o objetivo

principal de ampliar o acesso às informações sobre estratégias para EJA, especificamente sobre uso das tecnologias, compartilhando os roteiros das oficinas apresentadas, mas não limitando-se apenas a isto, poderão ser postados outras informações e outros materiais com as devidas licenças e que contribuam para a aprendizagem, planejamento e divulgação da EJA.

No mundo contemporâneo, os meios tecnológicos podem auxiliar na aprendizagem dos educandos de forma criativa e interativa. Os objetivos específicos foram: verificar a construção de um site por meio das orientações da Capes; seguir passos norteadores para construção do site da Agência de Inovação UNEB; identificar características próprias de um site educativo para EJA. A metodologia foi qualitativa, como instrumentos e coleta de dados a pesquisa bibliográfica, diário de bordo e intervenção com inspiração na pesquisa ação por meio de oficinas temáticas. Para análise dos dados, utilizou-se a descrição dos dados em palavras, escolhidas como unidades temáticas, divididas em categorias, baseando-se na análise do conteúdo de Bardin(1977). Espera-se com esta pesquisa contribuir para inclusão tecnológica de estudantes e de professores para além do ambiente escolar.

Referencial teórico

Seguindo o que apresenta a produção Técnica/Grupo de trabalho CAPES, o produto escolhido apresenta-se como: “[...] mídia impressa (jornal, revista, livro, panfleto, cartaz, etc.), eletrônica (e-books, mídias interativas) ou digital (internet, celular)” (Brasil, 2019, p. 41). O site encaixa-se na diagramação, mídia e digital por meio de internet, computadores e celulares. Mas, para melhor compreensão, segue definição de site por Lévy (1999): “A World Wide Web é uma função da Internet que junta, em um único e imenso hipertexto ou hiperdocumento (compreendendo imagens e sons), todos os documentos e hipertextos que a alimentam” (Lévy, 1999, p. 30). O autor explicita o produto utilizando sempre o hiper para enfatizar a dimensão dessa ferramenta.

É comum achar que site e Website são produtos distintos quando, na verdade, são a mesma coisa só que em idiomas diferentes. “Web significa rede é o nome dado a rede mundial de computadores (world wide web). Site significa lugar. Com isso, podemos entender que website é um lugar na rede.” (G. Ariane, 2023, p. 1). Numa linguagem mais simples “Site é uma coleção de páginas da **web** organizadas e localizadas em um servidor na rede. Imagine um site como uma casa onde você reúne seus móveis (as

informações dele) em cômodos (as páginas dele)” (G. Ariane, 2023, p. 1).

Essa organização requer cuidado, conhecimento e metodologia. Fica mais evidente ainda quando ela menciona que: “Um website pode tratar de diversos assuntos e disponibilizam as informações em forma de conteúdo de texto e mídia.” (G. Ariane, 2023, p. 1). De acordo ao pensamento de Luvizotto, Fusco e Scanavacca (2010): “A Web pode ser entendida e visualizada como uma rede na qual as informações em formato digital e reconfigurável, estão estruturadas em websites hipertextuais, aqui tratados como ambientes informacionais digitais” (Luvizotto; Fusco; Scanavacca, 2010, p. 26). Esse lugar, esse ambiente, possui um histórico bem interessante até os dias atuais.

Para alargar a compreensão sobre os sites, Carvalho (2006) classifica o histórico dos sites em quatro momentos. Aponta a primeira fase como uma transcrição do que era escrito no papel para a nova tecnologia, porém ressalta a questão do tamanho longo das páginas da WEB e por estas não possuir nesse período um limite estabelecido. As imagens eram pouco utilizadas para não sobrecarregar a página, o que não tornava muito atrativo. A segunda fase, classificada como multimídia, traz um novo efeito, chamando atenção pelos gifs animados e música de fundo, o que, de certa forma, acabou “poluindo” visualmente as páginas e, por vezes, tirando a concentração do leitor. Nessa fase outro fator surgiu, o endereço eletrônico da pessoa e nome, dando introdução ao processo de interatividade.

Na terceira fase, ainda seguindo as ideias de Carvalho (2006), busca-se mais a harmonia e o equilíbrio imagético, assim as páginas passaram a diminuir os vários elementos ilustrativos, utilizando como meios os títulos e subtítulos, além de parágrafos pequenos, despertando o interesse para a leitura. Nesse mesmo período surgem e intensificam-se mais os correios eletrônicos, chats e fóruns temáticos, proporcionando o aparecimento de comunidades que buscam compartilhar informações e conhecimentos em comum.

Daí surge a quarta fase, Carvalho (2006), que a autora sinaliza de fase colaborativa online, nesta, as informações aparecem bem organizadas, atrativas, sem exageros. Possibilita ao leitor acompanhar esses sites em diversos lugares, dos formais como, escolas, bancos, hospitais, Universidades, bem como os informais, como academia, casa, praça etc. Na educação, a ampliação desse espaço educativo proporciona comunicação e construção coletiva. Nessa versão não existe apenas um criador, mas um mediador do processo, todos podem criar e compartilhar.

Os sites são diversos, alcançando públicos específicos ou gerais. De acordo Luvizotto, Fusco e Scanavacca (2010): “Quanto aos tipos de websites educacionais R. X. Martins (2000) cita os seguintes: pesquisa, cursos à distância, institucionais, de disciplinas específicas e frameworks de aprendizagem” (Luvizotto; Fusco; Scanavacca, 2010, p. 29). Ainda com a contribuição de Luvizotto, Fusco e Scanavacca (2010), os autores relatam que quando se trata, especificamente, dos sites educacionais apontam os seguintes tipos: os de pesquisa, enfatizando que estes, em grande parte, utilizam recursos textuais, os EAD ou salas virtuais que tem como propósito reproduzir uma sala de aula real possibilitando aos estudantes, mesmo em lugares distintos e longe fisicamente, o acesso às atividades de determinados cursos, os sites institucionais que abrangem vários tipos de informações que caracterizam a instituição e os sites por modalidades ou disciplinas que representam os maiores números disponíveis na rede, pois auxiliam bastante no processo de aprendizagem nesse novo contexto. Existem sites com perfil mais profissional, outros com perfil comercial, outros dinâmico e outros estáticos.

Os sites com perfil profissional utilizam bastante o formato de portfólio:

Pessoas e empresas podem adotar um website do tipo portfólio para divulgar seus produtos e serviços. Em muitos casos, um Curriculum Vitae não transmite aos empregadores e potenciais clientes as informações que demonstrem os conhecimentos e habilidades de um candidato a uma vaga de trabalho, por exemplo. Além disso, existem várias plataformas na Internet que permitem às pessoas em geral montar portfólios de forma rápida e disponibilizá-los na rede (Pinheiro, 2021).

Existem também os sites comerciais que visam os fins lucrativos e que no período pandêmico, em que as pessoas não podiam sair de casa, aumentaram bastante a procura por esses tipos de sites.

A loja virtual é um dos principais componentes de um e-commerce. É por meio desse tipo de website que uma empresa disponibiliza os seus produtos, além de suas características, especificações técnicas e o preço. Não faltam exemplos para citar de lojas virtuais, sendo que a Amazon e a Americanas podem ser considerados dois dos principais players do segmento (Pinheiro, 2021).

E os sites sem fins lucrativos que visam a propagação de ideias, estudos e compartilhamento de matérias que será a proposta escolhida nesta pesquisa.

Sites de organizações sem fins lucrativos costumam ser portais para uma fundação online. É bastante difícil identificar, já que a maioria

dos sites se encaixa nessa categoria até certo ponto. Não é classificado como um site de negócios, mas ainda precisa de um domínio da web para funcionar. Normalmente, as instituições sem fins lucrativos têm uma página da web informativa para descrever seu trabalho e processos em torno dela. Este tipo de site mostra às pessoas como elas podem se envolver em diferentes atividades, ou doar, enquanto os organizadores não retiram nenhum dos lucros para apoiar diferentes causas (Mikhailov, 2022).

Embora tenham formatos e propósitos diferentes, todos precisam seguir normas comuns no que diz respeito a sua criação e publicação de materiais. Segundo Silva (2006):

A essência de um site escolar são os seus conteúdos – esta afirmação, aparentemente redundante, ganha mais sentido na medida em que um dos seus públicos alvos é os alunos. A seleção dos conteúdos deverá ser feita de forma criteriosa, levando em linha de conta aspectos pedagógicos, científicos, sociais, culturais e outros. O site não poderá também deixar de levar em linha de conta algumas questões em torno da segurança, nomeadamente porque estamos a tratar de crianças e jovens (Silva, 2006, p. 65).

Sendo assim, o produto foi construído com esse cuidado citado pelos autores, com um olhar e ações pedagógicas partindo do chão da escola. Para que seja considerado um site educativo, Carvalho (2006) ainda alerta que alguns critérios necessitam ser seguidos, os princípios básicos, que são design e comunicação, precisam preocupar-se em motivar a aprendizagem e, para que isso ocorra, deverá possuir uma variedade de atividades, lembrando que essa variedade não significa um amontoado de coisas, mas uma diversidade planejada de forma criativa e articulada pedagogicamente. Assim, segundo Carvalho (2006):

Aberto à comunidade educativa deve ter informação específica para os diferentes agentes educativos: alunos, professores e encarregados de educação. Deve apresentar sugestões de exploração e actividades complementares para professores e encarregados de educação. Deve ainda integrar ajuda ao utilizador e as perguntas frequentes (FAQs) (Carvalho, 2006, p. 7).

Dessa forma, passa a ser uma ferramenta utilizada para e além da escola, contribuindo para a vida social dos estudantes, bem como dos educadores. No caso da EJA ganha um sentido maior, pois proporcionará inclusão não apenas digital, mas social, ou seja, em diversos setores da sociedade a partir de contribuições que irão orientar esse processo.

Aspectos metodológicos

A metodologia utilizada foi a qualitativa, pois tratou-se inicialmente de uma de uma pesquisa bibliográfica, com intenção de posteriormente, tornar-se uma pesquisa de campo, utilizando como instrumento de coleta de dados o diário de bordo e oficinas de intervenção. Segundo Minayo: “A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado.” (MINAYO, 2001, p. 21). Foi trabalhada com inspiração na pesquisa-ação, com o intuito de construir novos conhecimentos de forma participativa. “A pesquisa-ação, por sua vez, pressupõe uma participação não apenas dos pesquisadores, mas também dos pesquisados em torno de uma ação, ação planejada na forma de uma intervenção com mudanças na situação investigada” (Thiollent, 1987 apud Picheth; Cassandre Thiollent, 2016, p. 6). Sendo assim, foram traçadas discussões por meio de teóricos estudiosos da temática e a intervenção por meio de oficinas temáticas que foram postadas no site escolhido como produto final.

O público escolhido constou dos estudantes líderes e vice-líderes de classe da EJA, das etapas VI e VII do Ensino Médio, do Colégio Estadual Imaculada Conceição, situado na sede, no centro da cidade de Araci- Ba. As oficinas ocorreram em quatro encontros, marcados com antecedência, por meio de convite e assinatura do Termo de Consentimento.

A escolha do site como produto final se deu inicialmente com o auxílio da Agência UNEB de Inovação, ela foi procurada pela pesquisadora para buscar as reais possibilidades para criação do produto, como deveria ser a questão da patente ou registro. Foram realizadas ligações e envio de e-mails, até que foi marcada uma reunião pelo *Google Meet*, a qual ocorreu no dia 18 de novembro de 2022, às 14h, mediada por dois membros de subcoordenação de propriedade intelectual que auxiliaram na decisão e na orientação para escolha do produto.

Para criação do site, pensou-se em um nome que estivesse correlacionado com a pesquisa, então, surgiu: “Aprendizagem interventiva na EJA”, logo após foi escolhida a plataforma para sua hospedagem e constituição do domínio. De início, tinha optado pela a criação de um site pago para garantir maior segurança e número de registro, mas, por se tratar de um produto que será permanente, optou-se por uma hospedagem e domínio gratuito. Para construção dele, a pesquisadora contou com o auxílio de um profissional da área Tecnologia da Informação (TI),

específico na área para criação de sites. Esse profissional orientou quanto à hospedagem e ao domínio, bem como a quantidade de acesso previsto por semana e mensalmente e parte gráfica.

Para análise dos dados, utilizou-se análise do conteúdo de Bardin(1977). Foram separadas em categorias, unidades temáticas, as palavras que mais se repetiam das falas captadas pelos líderes e vices líderes durante as oficinas, traçando assim categorias finais, que nortearam a criação dos roteiros para o site.

Desta forma, o site apresentado possibilita a construção e reconstrução de aprendizagens pelo uso dos meios tecnológicos, auxiliando educadores da EJA por meio de conteúdos interligados com o contexto contemporâneo.

Resultados e discussões

É necessário salientar que, para a construção do site, precisou observar os critérios estabelecidos em lei quanto ao seu uso para divulgação de material. Seguido o que aponta a lei nº 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Art. 5º Para os efeitos desta Lei, considera-se: I - publicação - o oferecimento de obra literária, artística ou científica ao conhecimento do público, com o consentimento do autor, ou de qualquer outro titular de direito de autor, por qualquer forma ou processo; (Brasil, 1998, p. 1).

Por compreender essa premissa que traz a lei, o site criado somente publicou textos com as devidas regras citadas. É importante mencionar também que, assim como mencionado no Termo de consentimento Livre e Esclarecido, as imagens dos participantes das oficinas e suas identidades não foram de forma alguma publicadas.

Faz-se necessário esclarecer que o site criado não teve fins lucrativos, ou seja, não será um site para vendas de produtos educativos. Mesmo assim levou-se em consideração o que aponta a Lei Geral de Proteção de dados (LGPD) nos seus seguintes artigos:

A LGPD não se aplica para fins acadêmicos (Art. 4º, inciso II, alínea b), com exceção dos artigos 7 e 11. Observe o que dizem os artigos:

Art. 7º O tratamento de dados pessoais somente poderá ser realizado nas seguintes hipóteses:

IV – para a realização de estudos por órgão de pesquisa, garantida,

sempre que possível, a anonimização dos dados pessoais; (UFSC, 2024).

Como o produto trata-se de um site educativo, foram pesquisados sites confiáveis com o intuito de observar suas características desde a organização, acesso e imagens. Escolheu-se três, os dois primeiros mais indicados para educação básica, tanto para estudantes, como para professores e o último utilizado mais para estudantes do nível superior, profissionais e pesquisadores (Site Brasil Escola, disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e>).

É importante salientar que, além de textos escritos, os sites também podem contar com outras opções, como é caso da opção vídeo apresentada no site acima. Essa mescla de linguagens torna o site mais atrativo e frequentado. No entanto, ganha uma preocupação e cuidado maior no que será exibido nesses vídeos, o uso de imagens de forma autorizada e compatível com a proposta. O tópico exercícios poderá enriquecer o trabalho extraclasse, não esquecendo de dar créditos ao site sempre que utilizá-lo.

Nessa perspectiva, cria-se oportunidades de aprender de forma autônoma, criando estratégias próprias de aprender no horário e local que considerar mais adequado a sua realidade cotidiana. Se essa proposta estiver interligada com o contexto escolar, mais rica ainda se tornará. Assim, a escola deverá abrir mão de um recurso tão importante para aprendizagem, incluindo essa possibilidade de utilização ou até mesmo criação de um em seu planejamento, fomentando ações inovadoras capazes de ampliar o conhecimento em diversos níveis e lugares (Site Guia do Estudante, disponível em: <https://www.meupositivo.com.br/doseujeito/dicas/sites-de-referencia-confiaveis-para-estudantes/>).

Ambos são utilizados mais para educação básica e possuem aspectos em comum que é auxiliar o trabalho discente e docente, complementando os conhecimentos adquiridos na escola, proporcionando-o, até mesmo, conhecimento prévio às informações trabalhadas no ambiente escolar. No entanto, apresentam tópicos diferentes quanto às especificidades, ficando claro nas suas abas de pesquisa, enquanto o primeiro traz um leque de opções mais abrangentes, incluindo diversas disciplinas, curiosidades, pesquisa e tira dúvidas, o segundo direciona mais especificamente para questões do ENEM e universidades, oferecendo, até mesmo, curso preparatório (Site CAPES, disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php?>). Esse último é muito utilizado por pesquisadores para filtrar trabalhos que já foram defendidos

em várias linhas e Universidades, é muito utilizado para pesquisa do estado do conhecimento mediante ano, título, palavras. Em todos os sites apresentados foi possível perceber o cuidado com as questões éticas e legais. A formatação também é feita sem exageros.

O site “Aprendizagem interventiva na EJA” foi dividido nas seguintes seções: Apresentação, em que consta a explicação do produto, seu objetivo e para qual público foi criado. Em seguida, a seção com o roteiro das oficinas que foram trabalhadas na intervenção para que outros docentes possam aplicar. As oficinas de ensino proporcionam momentos de interação e intervenção, auxiliando na aprendizagem dos educandos. Na EJA, que é uma modalidade de ensino garantida na LDB 9394/96, o artigo 37 cita que “§ 1º [...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho [...]” (Brasil, 2015, p. 27). Assim, trabalhar com oficinas confere autonomia e colaboração para este público.

As oficinas apresentadas neste roteiro são baseadas nos aspectos apontados por Candau (1999), que propõe alguns elementos básicos para elaboração das oficinas, começando por um momento de sensibilização e conhecendo as realidades dos estudantes como ponto de partida para a construção das outras atividades. Logo após o processo reflexivo que permitirá partir para ação de forma coletiva, será criado um senso de comprometimento e, enfim, de ação em que os estudantes farão a parte prática. Em todas essas fases, será enfatizada a importância de considerar a realidade trazida por eles, suas vivências e experiências. Assim, esse roteiro foi organizado com quatro oficinas, distribuídas da seguinte forma:

Oficina 01 ‘Sensibilização dos discentes’, é feita a apresentação da proposta da pesquisa e das oficinas de Intervenção, contexto histórico das tecnologias, em específico, dos computadores e da internet. Na oficina 02, “Empreendedorismo e tecnologia”, são trabalhados aspectos para o melhoramento dos serviços que os estudantes desenvolvem ou pretendem desenvolver, relacionados às questões dos trabalhos que já desenvolvem e como poderão melhorá-los. Na Oficina 03, “Escola e trabalho: aprendendo como, para que e o que é o digital”, os estudantes terão contato mais próximo com chromebook, e-mail e suas funções, construção de currículo para pleitear uma vaga no mercado de trabalho. Por fim, na oficina 04, “Redes informacionais, comunicacionais, sociais: os cuidados ao utilizá-las, são apresentados os cuidados nas redes sociais e os impactos emocionais que sua má utilização poderá causar.

Foi colocada uma seção com materiais de apoio da EJA, especificamente da Bahia, com consulta prévia à Agência de Inovação da UNEB sobre a legalidade da postagem e envio de e-mail ao setor da Secretaria de Educação do Estado (SEC) informado e pedindo a autorização e sugestão de mais matérias para postagem. Neste espaço disponibilizamos alguns materiais utilizados na pesquisa, bem como materiais que são utilizados nas escolas que trabalham com EJA do Ensino Médio no estado da Bahia.

Por fim, o site traz também as seções de relato de experiências de docentes da EJA com intuito de compartilhar experiências para auxiliar na aprendizagem e estudos futuros. Este espaço será destinado aos docentes, para relatarem suas experiências e vivências com a EJA e o uso das tecnologias em sala de aula, nas estratégias de ensino, bem como enxergam essa modalidade de ensino, seu público e a inserção destes no contexto contemporâneo. Poderão emitir também opinião sobre as oficinas de ensino disponibilizadas e o trabalho interventivo proposto. Segue do site e link para acesso: <https://aprendizageminterv.wixsite.com/ainaeja>

O site aprendizagem Interventiva na EJA, produto aqui apresentado, após a defesa da pesquisa e finalização, seguindo os conceitos éticos foi divulgado em grupos educacionais para acesso e utilização tanto por professores quanto por estudantes. Porém, ainda não foi realizado o levantamento de acessos durante este um ano de existência por perceber que trazer números de forma apenas quantitativa não caberia nesse trabalho. “Em 2005 o Google adquiriu o Sistema de Estatísticas Urchin, da Urchin Software Corporation, para hoje se tornar o **Google Analytics, a ferramenta de análise de dados web mais utilizada** no mundo” (Divera Sites, 2023). Porém, esse sistema requer uma longa análise. Assim, apresentar esses acessos de forma detalhada seria necessária uma outra escrita que será feita posteriormente. “O Google Analytics **não te fala se algo está certo ou errado, isso precisa ser interpretado** dentre as várias informações disponibilizadas e as diversas combinações que podem ser feitas” (Divera Sites, 2023). Entretanto, nos grupos nos quais foi compartilhado, foi recebido um feedback muito bom em relação ao site, educadores citaram que utilizaram as oficinas dispostas. Contribuir com a educação de jovens e adultos para além dos muros da escola está sendo alcançado mesmo que ainda não se tenha a exata proporção disso.

Considerações finais

Considera-se esse produto de grande relevância para a EJA do território do Sisal, bem como de todo estado da Bahia e até mesmo a nível nacional, pois poderá colaborar no uso das tecnologias nessa modalidade de ensino a partir do olhar e construção dos estudantes e não somente para os estudantes. É um produto contextualizado com a pesquisa e com a realidade para o público no qual foi aplicado. Assim, contribuirá para expandir novos espaços de atuação dos estudantes da EJA a cada acesso e utilização dos roteiros lá postados. A linguagem utilizada foi clara, objetiva, com recursos acessíveis e criativos, permitindo uma intervenção dinâmica e colaborativa.

Foi construído com o propósito de divulgar as oficinas temáticas de intervenção construídas e aplicadas para líderes e vice-líderes da EJA do Ensino Médio das etapas formativas VI e VII, por se tratar de estudantes que atuam no mercado de trabalho e necessitam obter os domínios básicos as ferramentas tecnológicas, não apenas para utilizar na escola, mas fora dela, incluindo-se no mercado de trabalho e contexto contemporâneo.

Buscou-se com este produto proporcionar a emancipação dos sujeitos da EJA no intuito de garantir sua participação na sociedade atual, de forma justa e igualitária.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise do Conteúdo**. Lisboa: Ed.70, 1977.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Produção técnica**: Grupo de Trabalho. Brasília: Capes, 2019.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 11. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015.

CARVALHO, Ana Amélia A. Indicadores de qualidade de sites educativos. **Cadernos SACAUSEF**, Brasília, n. 2, p. 55-78, 2006. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5922/1/Indicadores%20de%20Qualidade%20de%20Sites%20-SACAUSEF%20-AAC.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2024.

DIVERA sites. **Data Analytics**: como saber quantos acessos tem meu site?. [S. l.: s. n.], 2023. Disponível em: <https://www.divera.com.br/blog/>

post/como-saber-quantos-acessos-tem-meu-site. Acesso em: 2 ago. 2024.

FREITAS, Rony. Produtos educacionais na área de ensino da capes: o que há além da forma?. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, Brasília, v. 5, n. 2, 2021. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1229>. Acesso em: 22 jul. 2024.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LUVIZOTTO, Caroline Kraus; FUSCO, Elvis; SCANAVACCA, Aline Cristina. Websites educacionais: considerações acerca da arquitetura da informação no processo de ensino-aprendizagem. **Educação em Revista**, Marília, v. 11, n. 2, p. 23-40, jul./dez., 2010.

MIKHAILOV, Tsetso. **10 Tipos mais populares de sites que você pode criar com o WordPress**. [S. l.: s. n.], 2022. Disponível em: <https://hth.guide/pt/top-10-most-popular-websites/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira. GOMES, Romeu. (org.). Pesquisa Social: Teoria, Método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAN, Jose Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas.

In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa, PR: UEPG. 2015.

PICHETH, Sara Fernandes; CASSANDRE, Marcio Pascoal; THIOLLENT, Michel Jean Marie. **Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo**. Educação, Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl.), p. 3-13, dez. 2016.

PINHEIRO, Rafael. **Conheça 5 tipos de websites**. [S. l.: s. n.], 2021. Disponível em: <https://rockcontent.com/br/talent-blog/tipos-de-website/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

SILVA, João Paulo Rebelo. **Análise dos sites das escolas públicas com 2º ciclo**. 2006. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, 2006.

UFSC. **Proteção de dados pessoais – UFSC**. [S. l.: s. n.], 2024. Disponível em: <https://lcpd.ufsc.br/duvidas-frequentes/>. Acesso em: 1 ago. 2024.

A ARTE E SUAS DIVERSAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: VIVÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO III

Geisa Santos de Carvalho

Universidade do Estado da Bahia- UNEB, Serrinha - Campus XI

Lucimeire Lobo de Oliveira

Universidade do Estado da Bahia - UNEB - Serrinha - Campus XI

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos – EJA é uma modalidade de educação que atende a um público muito específico, que por diferentes motivos não tiveram acesso ou não permaneceram na educação básica, no período regular. São educandos com dificuldades na leitura e escrita que ao sentirem a necessidade da escolarização retornam às instituições de ensino, na expectativa de novas aprendizagens, principalmente em relação à leitura e escrita, pois reconhecem a necessidade de conquistarem autonomia no uso do código escrito com o intuito de melhores condições de vida, tanto pessoal quanto profissional.

Pensando nesta realidade dos educandos da EJA, o presente artigo tem como tema: a arte e suas diversas linguagens na educação de jovens e adultos: vivência do estágio supervisionado III. O tema surgiu a partir das observações realizadas em uma sala de aula da EJA, no primeiro segmento, etapa I, do ensino fundamental, em uma escola municipal de Barrocas-BA, ao realizar a entrevista semiestruturada com a coordenadora pedagógica, com a docente da turma e com alguns educandos no período do estágio supervisionado.

A pesquisa teve como problema de investigação: quais contribuições do trabalho pedagógico com a arte e suas diversas linguagens no desenvolvimento da leitura e escrita dos educandos da EJA? Tendo como objetivo geral: analisar as contribuições de um trabalho pedagógico com a arte e suas diversas linguagens no processo de leitura e escrita dos educandos da EJA, no período do estágio supervisionado III. E como objetivos específicos: identificar as contribuições que a arte e suas diversas linguagens proporcionam no processo de leitura e escrita dos educandos

da EJA; compreender a relevância da arte no desenvolvimento da leitura e escrita de educandos da EJA.

Tendo em vista atingir os objetivos apontados nesse trabalho, o caminho metodológico ancorou-se na abordagem qualitativa, fundamentada na pesquisa de campo, utilizando como dispositivos de coleta de informações: a observação, a entrevista semiestruturada, realizada com a coordenadora pedagógica e com a professora regente da turma, além do projeto de intervenção e os registros de campo, implementados no contexto do estágio supervisionado. Para fundamentar teoricamente o estudo foi estabelecido um diálogo com Arroyo (2005), Araújo (2007), Barbosa (2003), Botton (2006), Capucho (2012), Coelho (2012), Creswell (2010), Freire (2011), Fusari e Ferraz (1992), Jardimino e Araújo (2014), Moraes e Fonseca (2017), assim como os documentos oficiais citados no corpo do texto.

Constitui um estudo significativo para o campo da Educação de Jovens e Adultos, para pesquisadores da área, tendo em vista o fortalecimento do vínculo entre educador e educando dessa modalidade. Espera-se que este trabalho desperte nos educadores da EJA as possibilidades que a arte e suas diversas linguagens oferecem no processo de ensino-aprendizagem, pois possui um potencial enriquecedor para contextualizar com as histórias de vida e vivências dos educandos da EJA, promovendo autoestima que é essencial na vida escolar e social destes educandos e o desenvolvimento na leitura e escrita.

Referencial teórico

A EJA é uma modalidade de educação regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN 9.394/96, conforme estabelece no Art. 37: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria [...]”. É um direito assegurado por Lei para que jovens e adultos que não puderam estudar na idade regular retomem seus estudos com garantia de permanecerem.

Os educandos da EJA, na maioria das vezes, são oriundos da área rural e periferias, de baixo poder econômico, são jovens e adultos trabalhadores que se encontram, em sua maioria, no mercado informal ou desempregados. Deparam, muitas vezes, ao se inserirem no ambiente escolar, com propostas curriculares que não contextualizam com suas experiências

e realidade de vida, com professores despreparados e desmotivados para atender suas especificidades. Conforme ressalta Jardimino e Araújo (2014, p.186):

Esses jovens, que não foram acolhidos pelo sistema educacional regular, que não conseguiram concluir com sucesso sua trajetória escolar, também enfrentam desafios na EJA. O retorno à escola não é acompanhado de condições adequadas às suas necessidades de aprendizagem, [...].

É necessário que haja propostas pedagógicas inclusivas que atendam as peculiaridades destes jovens e adultos da EJA. A inserção da arte e suas diversas linguagens nas atividades pedagógicas possibilita ao educador contextualizar os conteúdos a serem trabalhados com as vivências dos educandos, desenvolvendo sua capacidade crítica e ampliando sua leitura de mundo, assim como nos afirma Barbosa “[...] Por meio da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, [...] desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade”. (Barbosa, 2003, p. 18).

Para alfabetizar estes jovens, adultos e idosos, é relevante que as atividades de leitura e escrita devam partir dos seus conhecimentos prévios, planejadas de maneira a levar o educando a problematizar o cotidiano e agir sobre ele, levando-os a desenvolver diferentes estratégias de leitura. O processo de alfabetização na EJA não deve ser reduzido apenas à decodificação do código escrito, mas é preciso que os educandos saibam usá-las em diferentes contextos do dia a dia, pois por onde eles passam a leitura está presente, na rua, no ponto do ônibus, no seu local de trabalho, ou seja, o código escrito está em evidência em todos os momentos da sua rotina diária. Freire (2011, p.19-20) afirma que:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Corroborando com Freire, a partir do contexto em que o educando esteja inserido, o educador pode trazer situações relacionando com suas vivências, pois a leitura de mundo que os educandos já construíram deve ser valorizada em sala de aula. Uma proposta pedagógica inclusiva possibilita despertar o interesse do educando pela aprendizagem e isso contribui para a construção do conhecimento e sua permanência no espaço escolar.

Ler e escrever são saberes necessários para que os mesmos possam

estar inseridos e intervindo na realidade à sua volta como protagonista e não apenas como expectadores. Neste contexto, a arte e suas diversas linguagens é uma possibilidade para potencializar o ensino-aprendizagem. As autoras Fusari e Ferraz (1992, p.15) salientam que:

A educação através da Arte é um movimento educativo e cultural que busca a constituição de um ser humano completo, total, dentro dos moldes do pensamento idealista e democrático. Valorizando no ser humano os aspectos intelectuais, morais, estéticos...

Assim, a arte e suas diversas linguagens têm um papel relevante na prática docente, pois quando é inserida com intenção pedagógica para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, além de potencializar a leitura e escrita dos educandos, possibilita um ensino contextualizado com a realidade e história de vida dos jovens e adultos da EJA, proporcionando uma aprendizagem significativa.

O ensino da arte tem ganhado força no currículo da Educação Básica a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece no Art. 26, parágrafo 2º e 6º,

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o parágrafo 2º deste artigo”. (BRASIL, 1996).

Trabalhar com artes na educação básica tornou obrigatório a partir da LDBEN. Desde os Parâmetros Curriculares Nacionais, criado em (1997) já eram estabelecidas diretrizes para o ensino da arte e na proposta atual da Política do Estado para a EJA, de 2009, a arte já tem uma função tão importante quanto aos demais componentes curriculares. É de suma importância que o educador trabalhe com as diferentes linguagens artísticas de forma interdisciplinar, contextualizando com as necessidades de aprendizagem de seus educandos, fortalecendo assim o processo de ensino-aprendizagem.

Aspectos metodológicos

Esta pesquisa foi resultado de uma experiência de estágio supervisionado desenvolvida através do Componente Curricular Pesquisa e Estágio III – Séries Iniciais do Ensino Fundamental, numa turma da EJA, primeiro segmento, etapa I do ensino fundamental, em uma escola

pública no município de Barrocas-BA.

O estudo foi realizado na abordagem qualitativa, através da pesquisa de campo. De acordo com Creswell (2010, p.26): “A pesquisa qualitativa é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano...” Neste sentido, a pesquisa na abordagem qualitativa permitiu observar, descrever e compreender o objeto de estudo em questão com um olhar atencioso as dificuldades apresentadas pelos educandos no *lôcus* da pesquisa. Nesta perspectiva, foi realizada uma pesquisa de campo que segundo Moraes e Fonseca,

“... vai muito além da observação dos fatos e fenômenos e faz uma coleta do que ocorre na realidade a ser pesquisada. Depois disso, elas são analisadas e seus dados são interpretados com base em uma fundamentação teórica sólida com o desígnio de elucidar o problema pesquisado”. (Moraes; Fonseca, 2017, p. 103).

A pesquisa de campo teve início com a visita diagnóstica, tendo em vista conhecer o *lôcus* e os colaboradores da pesquisa. Os dados do estudo foram coletados tendo como dispositivos de coleta de informações: a observação, a entrevista semiestruturada, realizada com a coordenadora pedagógica, com a professora regente da turma; a implementação da proposta de intervenção e os registros de campo. O estágio teve uma carga horária de 20 horas de observação e 80 horas de período de regência.

Após coletar e analisar os dados, iniciou-se a construção da proposta de intervenção pedagógica, que teve como eixo “Leitura e Escrita”, devido às dificuldades dos educandos em relação ao código escrito. Ao iniciar o período de regência em sala de aula, buscou se conhecer um pouco de cada educando. Durante os diálogos, foi observado que os educandos compartilhavam do mesmo desejo, aprender a ler e a escrever com autonomia. Nesta perspectiva, foi elaborado e implementado o projeto de intervenção com o seguinte tema: “As diversas linguagens artísticas nas etapas iniciais da educação de jovens e adultos”. A proposta foi implementada durante a carga horária de 80 horas prevista para o estágio supervisionado.

Resultados e discussões

Utilizar a arte como recurso pedagógico no processo de ensino-aprendizagem, não significa que o educando venha se tornar um artista profissional, mas que através das diferentes linguagens artísticas ele possa

desenvolver se na leitura e escrita, na liberdade de expressão, autonomia, criticidade, contribuindo no desenvolvimento da sua aprendizagem. Como reflete (Botton, 2006, p.45). “[...] Ao ensinar a ler e a escrever através do contato com as artes, as vivências do aluno, que são as bases para sua aprendizagem, se multiplicam nas vivências de outras pessoas”.

Neste sentido, a proposta do projeto de intervenção pedagógica, implementada durante o período de regência do estágio, tinha como objetivo trabalhar com a Arte e suas diversas linguagens, tendo em vista contribuir no desenvolvimento dos educandos em relação à leitura e a escrita. No período de regência do estágio foram utilizadas as diferentes linguagens artísticas: documentários, músicas, poesias, literatura de cordel, artes visuais com o objetivo de desenvolver um trabalho pedagógico de forma contextualizada com a leitura e escrita, para que os educandos alcançassem um avanço no processo de aprendizagem.

Durante a regência do estágio, foi trabalhado o curta-metragem “Vida Maria” (2006) produzido pelo animador gráfico Márcio Ramos e o documentário “Como é ser negro no Brasil” (2021), direção e produção de Lucas Peçanha e Gyovanna Nascimento. O objetivo com estes recursos pedagógicos era possibilitar reflexões sobre a importância da educação, relacionando com as experiências de vida dos jovens e adultos da EJA, promovendo momentos prazerosos com a leitura e escrita.

Foi evidenciada a relevância em levar essas linguagens artísticas para a sala de aula, pois é um momento de resgate de memórias e reconhecimento social. Eles conseguem fazer uma leitura de mundo, além de potencializar a oralidade. Capucho defende que:

Na EJA, especificamente, a linguagem fílmica possibilita a exploração de elementos constituintes da identidade de seus sujeitos [...] com isso, os filmes, quando utilizados de forma didática, podem ser um forte aliado para a prática pedagógica [...] possibilitam o acesso a novas visões sobre a realidade em que os (as) jovens e adultos (as) estão inseridos (as). [...] (Capucho, 2012, p. 104).

Corroborando com a autora, foram vivenciadas essas experiências com os educandos durante a implementação das atividades pedagógicas com os documentários. Ao utilizá-los com intenção pedagógica, o processo ensino- aprendizagem ganhou mais significado, foram estabelecidos laços de interação entre educando/educando e educador/educando, passando a dar mais sentido ao processo de aprendizagem. Freire revela que a educação é uma forma de libertação e conscientização e que o educador precisa aprender a escutar seus educandos, respeitar a leitura de mundo que eles já

construíram. O trabalho pedagógico com as artes possibilitou este diálogo e a valorização dos conhecimentos prévios dos educandos.

Trabalhar com a linguagem poética na turma da EJA é permitir que os educandos ampliem sua visão de mundo, proporcionando problematizar a realidade, elevando o desejo em vencer os desafios que a vida apresenta. Neste sentido, o trabalho pedagógico com o texto poético possibilitou aos educandos estabelecer relações com situações do dia a dia, promoveu o desenvolvimento na leitura, escrita e valorização da cultura popular.

O trabalho pedagógico com a linguagem poética, além de possibilitar aos educandos estabelecer relação do texto com as suas experiências de vida, favorecendo a leitura de mundo, possibilitou o desenvolvimento da oralidade, da palavra escrita, o conhecimento das características de um texto poético. Através dos textos poéticos, os educandos conseguiram desenvolver um potencial de enfrentamento ao preconceito que sofreram ou sofrem por estarem ocupando o espaço da sala de aula, se reconheceram como sujeitos de direitos e de deveres e que podem ocupar diversos espaços, no contexto social. De acordo com as reflexões de Arroyo (2007, p. 11), “Não podemos esquecer que os jovens e adultos retornam para a escola com muito custo, depois de percursos tão truncados pelo próprio sistema educacional”. É visível que estes jovens e adultos sofreram e sofrem preconceitos por retornarem a escola na fase adulta.

A arte e suas diversas linguagens proporcionaram aos educandos momentos de reflexões críticas, ensino-aprendizagem, possibilitando ao educador enriquecer sua prática docente, criando pontes afetivas entre educando e educador. As diferentes linguagens artísticas permitem que conheçamos diversos povos, culturas, regiões, cidades, países e uma infinidade de conhecimentos.

Para as autoras Fusari e Ferraz;

[...] A arte é representação do mundo cultural com significado, imaginação; é interpretação, é conhecimento do mundo; é também, expressão dos sentimentos, da energia interna, da efusão que se expressa, que se manifesta, que se simboliza. A arte é movimento na dialética da relação homem-mundo. (Fusari; Ferraz, 1992, p.19).

Nesta perspectiva, ao trabalhar com as letras das músicas “Asa Branca” de Luiz Gonzaga e “Tocando em Frente” de Almir Sater e Renato Teixeira, automaticamente os educandos começaram a estabelecer relações com suas vivências, identificando na música “Asa Branca” as características que predominam na região nordeste, em destaque a seca e por sua consequência a migração. Assim, através dessa linguagem artística, foi

possível ampliar o processo de apropriação da leitura e escrita de forma significativa e prazerosa.

De acordo com a proposta pedagógica de Freire, o ensino deve partir da realidade dos educandos, com dialogicidade, problematizando os conteúdos. Ele defendia um trabalho pedagógico com a leitura e escrita com significado e que partisse das vivências e experiências dos educandos. Assim, o desenvolvimento das atividades pedagógicas com as linguagens artísticas proporcionou trabalhar na perspectiva freiriana.

Durante o desenvolvimento das ações pedagógicas com a Literatura de Cordel, foi possível perceber o quanto os educandos se sentiam representados, discutindo sobre as questões sociais, culturais, econômicas, as variações linguísticas apresentadas no texto, dentre tantas outras possibilidades. Como bem ressalta Araújo (2007, p.16) “Nos folhetos, o poeta de cordel produz saberes que são oriundos de sua leitura da realidade social e de suas vivências cotidianas.” Literatura que possibilitou aos jovens e adultos da EJA se sentirem representados, explorar a leitura e escrita, estabelecendo relação com suas histórias de vida.

Ao trabalhar com leitura de obras de arte, o educador cria caminhos para a leitura subjetiva do seu educando, promovendo uma capacidade crítica de analisar, relacionar com o contexto e dar significado. Ao apresentá-los à obra de arte “Os retirantes” de Cândido Portinari, os educandos fizeram uma leitura relacionando mais uma vez com a seca, desemprego e a dura realidade dos nordestinos. Coelho acrescenta;

[...] A experiência artística cria condições para que os indivíduos possam desenvolver a imaginação e a reflexão, favorecendo o desenvolvimento da capacidade de analisar criticamente uma determinada realidade [...] Por que envolve o ser humano em todas as dimensões como o sentir, o pensar, a razão e a emoção. (Coelho, 2012, p. 3).

Levar a linguagem artística para a sala de aula de jovens e adultos, com objetivos estabelecidos, favoreceu um avanço significativo na oralidade, na escrita, na leitura de mundo e da palavra, pois foi possível observar neles um desejo pela aprendizagem do código escrito demonstrando interesse e curiosidade.

Considerações finais

O estágio supervisionado realizado na EJA, primeiro segmento, etapa I do ensino fundamental, possibilitou vivenciar e experienciar o ensino na educação de jovens e adultos, conhecer de perto a prática

docente, o perfil dos educandos, suas necessidades e trajetória de vida, além da construção de laços afetivos e de aprendizagens.

A partir das observações realizadas no contexto do estágio supervisionado, foram surgindo inquietações que originou a escrita deste trabalho com a seguinte questão problema: Quais contribuições do trabalho pedagógico com a arte e suas diversas linguagens no desenvolvimento da leitura e escrita dos educandos da EJA de uma escola municipal de Barrocas-BA, no período do estágio supervisionado III?

Tendo em vista responder o problema de pesquisa, a arte e suas diversas linguagens foi inserida nas atividades pedagógicas durante a implementação do projeto pedagógico, no contexto do estágio supervisionado. Ação docente que possibilitou aos educandos se sentirem envolvidos no processo de aprendizagem. Mostraram interesse, eram curiosos, questionavam, dialogavam e quando precisavam ausentar na aula sempre justificavam e solicitavam a atividade do dia que faltou. Eles se sentiram representados e acolhidos ao trabalhar com músicas, poesias, com a literatura de cordel, documentários e artes visuais, pois possibilitou a contextualização, dando significado ao aprendizado.

A partir da pesquisa relatada, ao dialogar com os autores que colaboraram na fundamentação teórica, com os documentos oficiais citados no corpo do texto e com as narrativas dos educandos, é possível afirmar que este estudo contemplou os objetivos, pois foi possível compreender as contribuições das diversas linguagens artísticas no desenvolvimento da leitura, escrita e oralidade dos educandos da EJA, evidenciado nos resultados das atividades realizadas e nas narrativas dos educandos no decorrer das aulas, além de contribuir na elevação da autoestima destes.

Este estudo não finaliza por aqui, ela gera oportunidades para novas pesquisas sobre a Arte e suas diversas linguagens na Educação de Jovens e Adultos.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Balanço da EJA**: o que mudou nos modos de vida dos jovens adultos populares. REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007.

ARAUJO, P. C de Aragão. **A cultura dos Cordéis**: território (s) de tessitura de saberes. João Pessoa, 2007. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Paraíba, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/>

jspui/bitstream/tede/4838/1/arquivototal.pdf. Acesso em: 01 de Junho de 2023.

BARBOSA, Ana Mãe. **Inquietações e mudanças no ensino da Arte** 2a ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. **Leis, decretos** Lei nº 9394/96, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 07 de abril de 2023.

BOTTON, Selma. **A arte e o letramento em educação de jovens e adultos**. 2007. 138 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/90842>>. Acesso em: 02 de abril de 2023.

CAPUCHO, Vera. **Educação de Jovens e Adultos: Prática Pedagógica e fortalecimento da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2012 – (Coleção em educação em direitos humanos; v.3).

COELHO, Hamilton Freire. **O ensino da arte na educação de jovens e adultos em escolas públicas de ensino médio de João Pessoa- PB**. 2007 – 2012, 2013. 106 f. Dissertação (mestrado em Artes Visuais) – Universidade Federal de Paraíba, João Pessoa, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/3890?locale=pt_BR. Acesso em 02 de abril de 2023.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativos, quantitativo e misto**. 3a ed. Tradução Magda Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2011.

FUSARI, Maria Felismina de Resende; FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. **Arte na educação escolar** São Paulo: Cortez, 1992. (coleção magistério 2º grau. Série formação geral).

GONZAGA, Luiz. **Asa Branca**. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/luiz-gonzaga/47081/>>. Acesso em: 19 de outubro de 2022.

JARDILINO, José Rubens Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de **Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas**. 1a ed. São Paulo: Cortez, 2014. – (Coleção docência em formação: Educação de Jovens e Adultos).

MORAES, Adílio Moreira de; FONSECA, João José Saraiva da.

Metodologia da Pesquisa Científica. 1a ed. Sobral, 2017.

SATER, Almir; TEIXEIRA, Renato. **Tocando em frente**. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/almir-sater/44082/>>. Acesso em: 20 de outubro de 2022.

ANÁLISE SOBRE A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NO 4º E 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

Débora Mota Souza

UNEB/Brasil

Gildaite Moura de Queiroz

UNEB/Brasil

Introdução

Desde meados da década de 1980, se intensificaram as discussões acerca do processo de alfabetização de crianças na busca de entender as dinâmicas, etapas e práticas realizadas por professores e professoras dentro das salas de aula brasileiras. Este estudo traz um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia da UNEB/DEDC/Campus XI-Serrinha, acerca da aprendizagem de educandos do 4º e 5º ano do ensino fundamental, especificamente, sobre o (não)domínio da leitura e escrita no contexto pós-pandêmico, a partir do olhar atento de professora em formação inicial.

A importância do estudo se dá, pois, a alfabetização tem papel preponderante para a formação do indivíduo no espaço escolar, uma vez que a leitura e escrita assumem papéis fundamentais na vida do ser humano, na perspectiva da sua formação crítica e cidadã. A pesquisa surgiu a partir das experiências nos estágios curriculares, obrigatório e não obrigatórios, desenvolvidos no ensino fundamental-anos iniciais em uma mesma escola municipal de Serrinha-BA. Foi através do contato com a instituição e conversas com as profissionais da área, tanto professoras como gestoras, que se tornou perceptível lacunas do processo de aprendizagem da leitura e de escrita de crianças do ensino fundamental-anos iniciais. Tal realidade impulsionou a compreender o porquê de as crianças apresentarem acentuadas dificuldades no domínio da leitura e da escrita, assim como pensar condições para minimizá-las.

O estudo (re)conhece as possibilidades de aprendizagem do estudante, a partir de práticas pedagógicas diversificadas no contexto escolar

bem como o uso de recursos diversos para aprimorar a aprendizagem das crianças. A leitura e a escrita são processos ativos desde a primeira infância, funcionam como base formativa, por isso o ato de ler e escrever deve ser motivado de forma prazerosa, uma vez que se constitui elo para uma educação socialmente igualitária. Acredita-se que todos os estudantes são singulares em motivações e modos de aprender e, frente as dificuldades que estes possam apresentar, se entende a importância de valorizar, ainda mais, a relação ensino-aprendizagem através da interação sujeito-sujeito.

Considerando o contexto apresentado, partiu-se da seguinte questão de pesquisa: em que medida a pandemia do Covid-19 implicou, negativamente, na aprendizagem da leitura e da escrita de crianças de 4º e 5º do ensino fundamental? O estudo tem o objetivo de analisar em que medida a pandemia da Covid-19 implicou, negativamente, na aprendizagem da leitura e da escrita de crianças do 4º e 5º ano do ensino fundamental, bem como discutir a alfabetização de crianças.

A metodologia utilizada se ancorou na pesquisa de abordagem qualitativa descritiva, com inspiração no estudo de caso a partir do instrumento questionário com perguntas abertas, realizado com docentes de 4º e 5º ano do ensino fundamental-anos iniciais.

O artigo está organizado em quatro seções, sendo a primeira essa Introdução que apresenta o contexto do estudo e a perspectiva metodológica. A segunda seção intitulada aborda sobre a alfabetização e o processo de aquisição de leitura e escrita das crianças. A terceira seção apresenta o caminho metodológico. A quarta seção traz a análise e discussão das informações e, finaliza com considerações e perspectivas acerca do estudo.

Alfabetização: impactos da pandemia da Covid-19 na aprendizagem da leitura e da escrita no ensino fundamental-anos iniciais

Refletir sobre o processo de aquisição de leitura e escrita por crianças, permite reportar a própria escolarização. Mais do que um emaranhado de códigos e símbolos, a escrita alfabética tem o poder de mudar rotas, elaborar novas histórias de vida. Alfabetizar é, em sua essência, ensinar alguém a ler e escrever, ou seja, compreender a escrita e sua função social nas práticas de letramento, ao passo que escrever é uma ferramenta desse conhecimento (leitura), e não o inverso.

No contexto atual em que muitos denominam de pós-pandemia da Covid-19, torna-se impossível não falar sobre essa experiência que assolou o mundo do final do ano 2019 até o ano 2022, em virtude de tudo o que ela provocou (ainda provoca) na vida humana. Considerando o âmbito educacional, conforme a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a crise causada pela Covid-19 resultou no encerramento das aulas em escolas e universidades (Brasil, 2020), afetando mais de 90% dos estudantes do mundo (Unesco, 2020).

No Brasil, 51 milhões de crianças ficaram fora da escola em 2020, resultantes das medidas de contenção para a não transmissão do coronavírus como o distanciamento social e o fechamento das instituições de ensino.

Os possíveis impactos da pandemia do novo coronavírus na vida das pessoas trouxeram diferentes dimensões de análise, reunindo questões relacionadas às perdas familiares, diminuição de renda familiar, aumento de índices de ansiedade e estresse, além de consequências na aprendizagem pela adoção emergencial do ensino remoto. Diante das pesquisas realizadas, os impactos negativos na aprendizagem já se mostravam visíveis, sendo os menos favorecidos economicamente os mais prejudicados (Gomes et al., 2021).

O aprendizado da língua escrita é uma ferramenta imprescindível para compensar desvantagens de desenvolvimento em crianças menores, especialmente as inseridas em contextos com muitas privações materiais. As dificuldades na apropriação da leitura e da escrita se constituem desafios antigos para as escolas e educadores, como apontou Soares (2013, p.14) “Há cerca de quarenta anos que não mais de 50% das crianças brasileiras conseguem romper a barreira da 1ª série, ou seja, conseguem aprender a ler e a escrever”.

Como pressuposto desse estudo, acredita-se que as dificuldades que as crianças apresentam na leitura e na escrita se intensificaram, ainda mais, durante a escolarização não presencial no contexto da pandemia da Covid-19. O ensino remoto interferiu diretamente nas condições para a realização do processo de ensino/aprendizagem do sistema de escrita alfabética, tendo em vista que foram dois anos de isolamento social, nos quais, a alfabetização das crianças matriculadas no 4º e no 5º ano em 2023 aconteceu de forma não presencial no período pandêmico.

Tendo sido o ensino planejado e realizado via tecnologia digital, considerando o contexto estudado, este se deu em uma realidade em que a maioria das crianças não possuía equipamentos e conexão em rede

de internet de qualidade, tendo utilizado aparelhos celulares dos pais e/ou responsáveis. Sabe-se da existência de casos em que, na residência do estudante, não haver pessoas com posse de aparelho eletrônico que pudesse ser usado para fins educativos.

Neste sentido, tensiona-se o processo de alfabetização ocorrida naquele contexto pandêmico, posto que se compreende que a leitura e a escrita são ferramentas para o enriquecimento da racionalidade, construção de autonomia e cidadania. A necessidade de buscar conhecimento é indispensável para o ser humano, principalmente em sua formação social, tendo a escola um papel indispensável para o desenvolvimento cognitivo da criança.

Segundo Ferreiro (1996, p. 24) “O desenvolvimento da alfabetização, ocorre sem dúvidas, em um ambiente social. Mas as práticas sociais assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças”. Muitos docentes têm definido o processo de alfabetizar como uma técnica, e, talvez por isso, a maioria ensine da mesma forma como aprendeu enquanto estudantes e, possivelmente, tenham dificuldade em compreender os erros que as crianças cometem quando estão se alfabetizando.

Soares (2013) enfatiza que, mais do que ler e escrever, o indivíduo relaciona-se com meio que em que vive e que através das funções desempenhadas na sociedade, ele ganha autonomia para conquistas pessoais. Sendo a educação um dos direitos básicos do ser humano, recebe particular relevância o período de alfabetização, uma vez que, aprender a ler e escrever oportuniza à criança construir sua identidade pessoal e social.

De acordo com Morais (2012, p.15), a psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1985), apontou que o aprendizado da escrita alfabética “envolve um complexo trabalho conceitual, que é completamente desconsiderado pelos tais métodos tradicionais de alfabetização”. Desse modo, compreende-se que ser um professor alfabetizador implica em possuir conhecimentos específicos desse campo de ensino, compreender a língua portuguesa como um sistema de escrita que precisa ser ensinada, problematizada com as crianças mesmo que estejam no 4º e 5º ano do ensino fundamental.

Para o autor supracitado, “a metodologia de orientação construtivista [...] pressupõe que a escrita alfabética é um sistema notacional, e não um código”. Ou seja, um sistema cuja escrita nota a pauta sonora, assim sendo, não é um código. É preciso, pois, que o professor ao ensinar sobre o sistema

de escrita, elabore um planejamento da rotina didática com conhecimento teórico-prático sobre a alfabetização, não se apoiar nos métodos tradicionais porque a aprendizagem não é mecânica, mas, uma construção que se dá na interação entre o sujeito que aprende e o objeto desse conhecimento e a vida social.

Por isso, é necessário ofertar condições que possibilitem a aprendizagem da leitura e escrita (Ferreiro, 2011) no ensino fundamental-anos iniciais, pois, principalmente no 4º e 5º ano, espera-se que a criança leia fluentemente e produza diferentes gêneros textuais. Daí a priorização da alfabetização como uma das diretrizes da Política Nacional de Alfabetização -PNA (Brasil, 2019).

Aspectos metodológicos

A metodologia utilizada no estudo partiu da pesquisa de abordagem qualitativa descritiva, com inspiração no estudo de caso, uma vez que esse possibilita compreender situações complexas da realidade social (Gil, 1995). Como instrumento para coleta de informações foi utilizado o questionário com perguntas abertas realizado no mês de junho de 2023, enviado via e-mail a pedido das colaboradoras.

Previamente a ida ao campo se fez o levantamento da literatura da área, com intuito de abarcar, brevemente, o conhecimento disponível a partir de análises de estudos referentes ao objeto, o que potencializou a ampliação do conhecimento sobre o tema.

As colaboradoras foram uma docente de 4º ano e uma docente do 5º ano do ensino fundamental. Os dados profissiográficos coletados na aplicação do questionário informaram que as duas participantes da pesquisa estão na faixa etária acima de 45 anos de idade. Verificou-se que a docente do 4º ano, identificada por A2, possui 27 anos de docência no ensino fundamental-anos iniciais e tem formação no antigo Curso de Magistério do 2º Grau. A professora do 5º ano, identificada como A1, tem 29 anos de docência no ensino fundamental-anos iniciais, possui o antigo curso de Magistério do 2º Grau, Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e pós-graduação *latu sensu*.

O *lôcus* foi uma escola pública municipal de Serrinha-Bahia, que atende crianças do ensino fundamental-anos iniciais nos turnos matutino e vespertino, e a Educação de Jovens e Adultos no noturno, com precisamente 236 estudantes matriculados. Em maioria são crianças

pertencentes a famílias de classe economicamente desfavorecidas, moram em residências oriundas de programas do governo, cujos pais/responsáveis vivem de benefícios sociais ou de trabalhos autônomos.

Análise e discussão das informações

A seção analisa e discute as informações apreendidas através do questionário aberto, sob o olhar de duas profissionais experientes que lecionam há vasto tempo. Do instrumento de coleta de informações, originaram-se os seguintes eixos: a) Eixo I - Concepção sobre Alfabetização; b) Eixo II - Planejamento docente - atividades que promovam a leitura e escrita no ensino pós-pandemia; e c) Eixo III - Implicações sobre a pandemia do Covid-19 no 4º e 5º ano do ensino fundamental, apresentados a seguir:

a) Eixo I - Concepção sobre Alfabetização

Sobre a compreensão de alfabetização, a professora do 5º ano relatou:

A alfabetização é o processo inicial de transmissão de leitura e escrita. Ela se faz pelo domínio de uma técnica. Ou seja, a pessoa irá dominar habilidades alfabéticas e ortográficas para decodificar a língua (Professora A1, 2023).

Notou-se que a professora A1 se baseia na concepção de língua enquanto processo de decodificação, evidenciando o uso das práticas tradicionais, diferindo de Moraes (2012), para o qual a escrita alfabética é um sistema notacional e não um código. Compreende-se, a partir dos estudos sobre alfabetização, que concepção como a identificada no relato da docente, influencia no planejamento das aulas de maneira não muito produtiva, pois, a aprendizagem não é mecânica, mas, uma construção que se dá na interação entre o indivíduo que aprende e o objeto de conhecimento, a saber- a língua portuguesa.

A professora do 4º ano compreende que Alfabetização como “um processo de desenvolvimento com metodologias diferenciadas, envolvendo o lúdico em sala de aula que proporciona para os alunos habilidades diversificadas, como o letramento” (Professora A2, 2023). A professora A2 não evidencia seu conceito sobre alfabetização, porém, traz o letramento e a ludicidade como possibilidades para alfabetizar. Acredita-se que tal entendimento se dê em virtude de ambas as colaboradoras não serem professoras do ciclo de alfabetização (1º e 2º ano do ensino fundamental)

e talvez essa realidade possa explicar o não domínio desse campo de conhecimento da pedagogia, que é a alfabetização.

Sabendo que cada turma de estudantes possui características específicas, se apontou o perfil das turmas com relação a alfabetização. A professora do 5º ano, A1, relatou: “Minha turma está caracterizada em diferentes fases do processo de alfabetização, sendo que 30% da turma, aproximadamente não está alfabetizada!”. Essa realidade influencia o planejamento da docente, uma vez que o conhecimento do sistema de escrita interfere diretamente na aprendizagem de conhecimentos de outras áreas. Sem a apropriação da língua escrita as crianças se deparam com desafios imensos para construir conceitos básicas acerca dos conteúdos de outras áreas do currículo escolar.

b) Eixo II - Planejamento docente - atividades que promovam a leitura e escrita no ensino pós-pandemia

Sobre o planejamento de atividades de escrita e leitura e as estratégias metodológicas que consideram eficazes ao ensino no contexto da pós-pandemia, elas relataram:

As atividades devem estar de acordo com a realidade e características diversificadas da turma. É preciso observar a série, o nível de aprendizagem, a particularidade do aluno, principalmente quando o aluno é portador de deficiências auditivas, visuais, intelectuais, autismo. O professor pode explorar outras metodologias ativas e a tecnologia ao seu favor, possibilidades de tornar a leitura cada vez mais atrativa para os estudantes, como: promover um teatro temático com a obra; exibir vídeos relacionados à leitura; apresentar possíveis canções citadas no livro ou que retratem a época abordada na obra; propor debates em que cada aluno se porta como determinado personagem; utilizar ou propor a criação de jogos para relacionar os temas tratados e promover o trabalho em equipe; exibir filmes que abordem temas semelhantes à obra ou que retratem a época se apresentada (Professora A1, 2023).

Criar possibilidades de desafios relacionados a alfabetização com letramento, com base no nível alfabético de cada aluno. Projeto da Maleta Viajante, projetos que envolva a participação da família na escola, projetos com livros de literaturas infantil, estimular a criatividade e valorizar o que fazem. Atividades lúdicas com desafios que envolva a leitura e a escrita, valorizando a criatividade de cada indivíduo [...] (Professora A2, 2023).

Observa-se que as docentes trabalham a leitura e a escrita através de atividades diversificadas. A professora A1 apontou aspectos importantes

como a presença de estudantes com deficiência na sala de aula e como estes precisam ser atendidos pelo professor. No entanto, quanto ao trabalho com a escrita e a leitura, não revelou ações que possam contribuir efetivamente para que as crianças se apropriem desse sistema, sobretudo no contexto do ensino presencial em detrimento da pandemia da Covid-19.

Buscou-se identificar as metodologias utilizadas pelas docentes em detrimento da pandemia:

Trabalhar a leitura contextualizada possibilitará ao aluno compreender a realidade em que ele vive, interagir com ela e até mesmo modificá-la se preciso for. A aprendizagem significativa efetivamente ocorre quando novos conceitos, ideias, preposições, assumem significados relevantes para o aprendiz, ou seja, quando o novo conhecimento é ancorado na estrutura cognitiva, e se funde com um conhecimento prévio, que foi fruto de interações sociais (Professora A1, 2023).

Nota-se a importância da leitura contextualizada e das interações sociais para aprendizagem da criança, em que a sua realidade deve estar presente nos conteúdos formais no âmbito da sala de aula.

A professora do 4º ano informou sobre sua atenção para o planejamento do trabalho pedagógico com leitura e escrita:

Proporcionar habilidades, interpretando o que lê, possibilitando a imaginação e compreensão do que é leitura e escrita. O processo de aprendizagem tem que ser de forma equilibrada, estimulando os alunos de acordo a sua realidade para que não percam o desejo da sua participação em sala de aula; promover um espaço acolhedor para que compreenda a leitura e escrita e possam construir os seus conhecimentos de forma positiva, valorizando a sua criatividade (Professora A2, 2023).

Observa-se, no relato, a importância de diversificar o trabalho com os textos em consonância com o olhar atento ao educando, uma vez que no trabalho com diversidade dos textos em sala de aula, Solé considera

[...] que alguns textos são mais adequados que outros para determinados propósitos de leitura, assim como para determinadas finalidades de escrita- e que as estratégias que utilizamos para ler esse diversificam e adaptam em função do texto que queremos abordar (Solé, 1998.p.82).

Dessa maneira, é importante que os alunos tenham o contato com vários tipos de textos e, para os que estão com dificuldades de leitura e de escrita, é necessário trabalhar textos adequados às suas necessidades pedagógicas para assim superá-las.

c) Eixo III - Implicações sobre a pandemia da Covid-19 nas crianças do 4º e 5º ano do ensino fundamental

Sobre as implicações da pandemia da Covid-19 na aprendizagem das crianças, as docentes citaram ações que utilizaram para minimizar a problemática com a leitura e escrita:

Pós-pandemia, a turma apresenta fases diferenciadas de alfabetização, alunos com diversas deficiências e transtornos de aprendizagem. Faço o possível para ajudar e amenizar esse impacto, utilizando recursos diversos (Professora A1, 2023).

Antes da pandemia existia alunos em maior número que sabiam ler e escrever em comparação aos do período da pandemia. Não participaram das aulas online e muitos não tinham acesso à internet e aparelho celular, computador etc. Por meio do isolamento, aumentou o número de alunos com ansiedade, inseguros e apresentam dificuldades na leitura e escrita. Faço o meu planejamento com aulas mais dinâmicas e voltadas para a realidade deles com práticas pedagógicas para alfabetização e letramento e com inclusão (Professora A2, 2023).

Através dos relatos das professoras se identificou que são várias as dificuldades que as crianças apresentam após o retorno presencial, no período pós-pandêmico. A professora A1 destacou problemas os quais ela identificou como “diversas deficiências e transtornos de aprendizagem”. A professora A2 traçou breve análise sobre as crianças entre os períodos anterior a Covid-19 e o pós-pandêmico, na qual ela observou um número mais expressivo de crianças da mesma série que sabiam ler e escrever antes da experiência da pandemia. Ela enfatizou o aspecto socioeconômico das famílias como um elemento que dificultou o acesso ao conhecimento por meio das tecnologias digitais, o que de fato ocorreu.

Mediante as análises construídas, as informações das professoras mostram que a leitura e a escrita são trabalhadas por elas através de distintas atividades planejadas. Sobre as dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, as professoras informaram tentativas para solucionar essas dificuldades através dos agrupamentos com atividades específicas e demais ações pedagógicas descritas.

Considerações finais

O estudo refletiu implicações da pandemia da Covid-19 na aprendizagem da leitura e da escrita no ensino fundamental, considerando a alfabetização como um aspecto preponderante à formação das crianças.

Neste sentido, partiu do seguinte questionamento: em que medida a pandemia da Covid-19 implicou negativamente na aprendizagem da leitura e da escrita de crianças do 4º e 5º ano do ensino fundamental?

As informações coletadas através do questionário aberto permitiram compreender o problema do estudo ao evidenciarem que as dificuldades apresentadas pelas crianças são diversas em relação à leitura e à escrita no contexto pós-pandemia, tendo sido mais agravadas, reverberando no não domínio da lecto-escrita na perspectiva da psicogênese (Ferreiro; Teberosky, 1985), uma vez que as professoras identificaram crianças do 4º e 5º ano do ensino fundamental que variavam desde a fase pré-silábica até a fase alfabética.

As professoras informaram que a leitura e a escrita são trabalhadas diariamente nas aulas através de textos e atividades contextualizadas, focando os gêneros textuais diversificados no plano de ensino, com fichas de leitura de acordo com a necessidade de cada estudante, bem como atividades lúdicas e adaptadas.

As informações também revelaram que as professoras observam comportamentos diferenciados nas crianças, a partir da presença de sentimentos e emoções que elas denominam por ansiedade, insegurança, sentimentos estes cada vez mais comuns na sociedade, sobretudo após a experiência da pandemia da Covid-19. Não se sabe, no entanto, se esses sentimentos estão mais presentes entre as crianças que apresentam maiores dificuldades com relação a apropriação da leitura e escrita. As professoras também destacaram existência de comportamentos agitados e pouca interação entre as crianças, o que podem ser compreendidos pela experiência do distanciamento social, com a inexistência de trocas afetivas entre os pares.

A partir do estudo, se espera que as discussões contribuam para potencializar reflexões entre os docentes do ensino fundamental-anos iniciais com relação ao trabalho com a língua escrita, assim como a criação de ações políticas mais efetivas nas escolas. Faz-se necessário o olhar atento e respeitoso sobre a criança e a escola no pós-pandemia, sobretudo para as crianças com limitações na aprendizagem. Espera-se, também, aprofundar o estudo sob novas perspectivas de pesquisa no âmbito da pós-graduação, no sentido de ampliar o debate acerca da alfabetização de crianças e suas vivências e sentimentos como seres sociais.

Referências

BRASIL. **Política Nacional de Alfabetização** (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765,) de 11 de abril de 2019. Ministério da Educação, Secretaria de Alfabetização (Sealf). Brasília, 2029. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/>. Acesso em 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1 jun. 2020.

FERREIRO, Emília; Teberosky, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. 284p.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996. 144p.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. A importância de ler. In: FREIRE, Paulo. **A importância de ler: em três artigos que se completam** 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GIL, A. C. Métodos e Técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1995.

GOMES, C.A. Educação e pandemia: que fazer agora e depois? [online]. *SciELO em Perspectiva: Humanas*, 2021

MORAIS, Artur Gomes de. Sistema de escrita alfabética. Coleção como eu ensino. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

REPERCUSSÕES DA PANDEMIA DE COVID-19 NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL [INTERNET]. **Núcleo Ciência pela Infância (NCPI)** São Paulo (SP): NCPI; 2020; [acesso em 2023 Jun 08]; 6-39. Disponível em: <https://ncpi.org.br/publicacoes/wp-pandemia/>

PEREIRA, Mauricio Gomes. A introdução de um artigo científico. *Epidemiol. Serv. Saúde*, Brasília, v. 21, n. 4, p. 675-676, dez. 2012 . Disponível em <http://scielo.iec.pa.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742012000400017&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20, jun. <http://dx.doi.org/10.5123/S1679-49742012000400017>

SERRINHA. **Plano Municipal de Educação (2014-2024)**† Secretaria Municipal de Educação de Serrinha- Bahia, 2015.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento 6 ed. 5 a reimpressão São -Paulo, contexto 2013.

SOLÉ, Izabel. Estratégias de leitura 6ed.Porto Alegre, Artmed,1998.

ESTÍMULO DOS CINCOS SENTIDOS E PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO DE UM CONTEXTO DE EXPERIÊNCIA

Jaiane Dias Espinola

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Iure Dourado Coelho

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Susane Martins da Silva Castro

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Introdução

Este estudo relata uma experiência de estágio supervisionado na Educação Infantil, realizado em um Centro de Educação Infantil (CEI) da cidade de Bom Jesus da Lapa, Bahia, durante o sexto semestre do curso de Pedagogia do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias - DCHT Campus XVII da Universidade do Estado da Bahia - UNEB. O referido processo de estágio foi realizado na perspectiva da pesquisa-ação e dividido em duas etapas: regência colaborativa e intervenção - realizadas na perspectiva do desemparedamento da Educação, como apontado por Tiriba e Barros (2018). Nessa conjuntura, o objetivo deste trabalho é discutir a realidade encontrada no CEI campo de estágio e discutir as contribuições dos contextos de experiência para o desenvolvimento das crianças, em uma perspectiva lúdica.

O estágio realizado buscou respostas para um questionamento diretamente ligado à perspectiva na qual foi pautado, de modo que a sua questão norteadora foi: Como os contextos de experiência auxiliam na aquisição das linguagens na Educação Infantil? A partir de tal indagação, buscou-se, por meio do contexto de experiência idealizado e realizado, analisar os seus impactos na forma como as crianças se comunicam e interagem, seja com seus coleguinhas, com os/as professores/as ou mesmo com o mundo e as materialidades à sua volta.

O processo de estágio foi pautado no entendimento de que é na

Educação Infantil que as crianças têm o primeiro contato com atividades voltadas à aprendizagem do código lido e escrito e que nesse percurso esses sujeitos interagem com outras pessoas - crianças e adultos -, aos quais influenciam e pelos quais são influenciados, de modo que constroem uma potente rede de relações, de trocas e produção de saberes. É importante, nessa conjuntura, considerar a linguagem das crianças em sua multiplicidade de formas, significados e implicações. Essa linguagem não é única; é, na verdade, um conjunto de representações, fazeres e maneiras de agir e de se comunicar. De tal modo, a análise desse processo precisa ser pautada em um olhar crítico, profundo e reflexivo, para que, desse modo, seja possível construir um panorama dos aspectos, nuances e fatores intrínsecos no processo de construção e efetivação da linguagem e de suas múltiplas manifestações.

O Contexto de Experiência desenvolvido no CEI campo de estágio buscou oportunizar às crianças da turma de Maternal III, momentos e atividades de experimentação das potencialidades dos cinco sentidos, a fim de desenvolver habilidades de manuseio e uso de diferentes materialidades e de oportunizar o contato com diferentes texturas, cores, sabores, aromas, sons e imagens. A escolha do tema se justifica pela potência e pela multiplicidade de conhecimentos e vivências que podem ser construídos através do contexto proposto. As atividades desenvolvidas objetivaram possibilitar às crianças mais que um espaço de aprendizagem, como também um espaço de construção de saberes, de experimentação de possibilidades, de conhecimento de diferentes elementos com os quais interagem ou interagirão ao longo de suas vidas, evidenciados e possibilitados pelo uso dos cinco sentidos.

Referencial teórico

Conforme determina a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Educação Infantil deve propiciar às crianças um espaço no qual seu desenvolvimento seja possível e fomentado. O documento estabelece que essa etapa da educação deve garantir a efetivação dos seis direitos basilares de aprendizagem e desenvolvimento, sendo eles: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se (Brasil, 2018). Nessa perspectiva, é fundamental que o processo educacional ao qual esses sujeitos são apresentados seja comprometido não somente com a sua inserção no mundo escolar, mas, sobretudo, com a garantia de que tais direitos lhes serão assegurados.

A Educação Infantil precisa, portanto, ser um espaço de experimentação, no qual a criança consiga ter contato com as inúmeras formas e possibilidades de agir, interagir e socializar. A criança, nessa conjuntura, é mais que um ser aprendente, é um ser produtor de conhecimento, que observa, questiona e produz respostas para as suas próprias indagações. Nesse sentido, o/a professor/a assume um papel de potencializador de experiências, de criador de espaços e situações de aprendizagem e de incentivador das ações e interações das crianças.

Ainda segundo a BNCC, essa intervenção educativa pressupõe o compromisso do educador em possibilitar às crianças experiências que as permitam

[...] conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (Brasil, 2018, p. 39).

É comprometida com tais aspectos que a presente proposta de “Contexto de Experiência” se desenvolve. A ideia de trabalhar os cinco sentidos do corpo humano surge da compreensão de que tais habilidades são indispensáveis para a experimentação plena das possibilidades de desenvolvimento das crianças.

De acordo Ferrari (2006 apud Silva, 2021), os cinco sentidos propiciam às crianças os pressupostos necessários para a sua integração no espaço em que estão inseridas. Para o autor, as crianças “aprendem por meio dos cinco sentidos e de todos os instrumentos possíveis: o corpo, a palavra, o pensamento. Tudo isso atua de forma entrelaçada no processo de construir a identidade e o conhecimento e de interpretar o que está em volta” (p. 1). Nessa conjuntura, os cinco sentidos apresentam-se como importantes ferramentas de exploração e experimentação, por meio das quais as crianças podem reconhecer o mundo e as diferentes formas de se expressar e de conviver e interagir com outros sujeitos. Segundo Retondo e Faria (2010), estudar os sentidos implica mais que ensinar a sentir; significa explorar aspectos e percepções que são individuais do ser humano. Cada pessoa “sente” e reage a essas sensações de maneira própria e singular. No processo educacional, cabe ao/a educador/a estimular que tais sensações sejam experimentadas, por meio de jogos, brincadeiras, trocas de afeto, conversas, e experiências que possibilitem a sua vivência.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação

Infantil (RCNEI) de 1998, é por meio do contato com o mundo à sua volta que a criança desenvolve as habilidades das quais necessita em seu processo de aprendizagem e socialização (Brasil, 1998). A criança é, nesse contexto, um ser ativo e pensante. Tal fato exige dos educadores “propostas pedagógicas que levem em consideração a criança como um ser completo em suas dimensões cognitivas, afetivas, psicomotoras e sociais” (Barbosa et al., 2011, p. 16). Assim sendo, é por meio de tais experiências que a criança se desenvolve e constrói condições para a sua aprendizagem.

Considerando a multiplicidade de formas de expressão, interação e experimentação das quais as crianças dispõem, a BNCC define cinco campos de experiência, por meio dos quais podem ser desenvolvidas diferentes habilidades essenciais para o desenvolvimento desses sujeitos. São eles: o eu, o outro e o nós; traços, sons, cores e formas; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações; corpo, gestos e movimentos; e escuta, fala, pensamento e imaginação.

Os cinco campos de experiência foram explorados no contexto aqui relatado por meio de dinâmicas diversas, as quais buscaram oportunizar a vivência e a experimentação de situações e ações educativas pautadas no compromisso de construção de um espaço rico e propício à aprendizagem, à expressão, à interação, à brincadeira e à troca e produção de conhecimentos. Por meio da abordagem dos cinco sentidos, foi possível trabalhar também outras questões, como conhecimentos matemáticos básicos, expressão artística, coordenação motora, conhecimentos gerais etc.

O contexto de experiência proposto foi construído a partir do entendimento de Dubovik e Cippitelli (2018, p. 32). As autoras concebem essa estratégia de ação como

[...] espaços/lugares entremeados com elementos que provocam desafios nas crianças. [...] uma maneira rica de construir relações, uma relação que investiga, que faz perguntas, que ativa o pensamento, que faz conexões, que faz conhecer por meio de todos os sentidos, que conecta canais sensíveis, que descobre a alquimia dos materiais [...].

Assim, podem corroborar uma proposta de mudança da forma como a Educação Infantil é vista e efetivada por muitos educadores.

A partir de novas estratégias e metodologias, as quais, como os contextos de experiência, promovem a imersão das crianças em brincadeiras, interações e oportunidades diversas de aprendizagem, será possível construir uma nova realidade na Educação Infantil. Para Tiriba e Barros (2018, p. 76), essa nova realidade tornar-se-á possível a partir do desaparelhamento da educação, isto é, o rompimento para com a maneira

tradicional de efetivação do processo educativo. Para as autoras, esse processo envolve também a escolha das materialidades e, nesse processo, além da ampliação do “repertório de elementos e recursos para o brincar e o aprender - no sentido sensorial e motor -, ampliamos também as possibilidades de imaginação, criação, aprendizado e movimento” (Tiriba; Barros, 2018, p.76). De tal modo, é imprescindível que, na Educação Infantil, se busque oportunizar às crianças materialidades, dinâmicas, espaços e tempos propícios ao desenvolvimento pleno de suas habilidades e potencialidades.

Aspectos metodológicos

A pesquisa realizada foi pautada em uma abordagem qualitativa, a qual, segundo Minayo (2001 apud Silveira; Córdova, 2009, p. 34), caracteriza-se por explorar “[...] aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. Assim, o processo de estágio resultou em uma análise de fatores que fogem de fórmulas e padrões, uma vez que pautou-se nos fenômenos referentes ao processo de aprendizagem das crianças.

Considerando que, a todo momento buscou-se agir frente aos fatos e desafios presenciados durante o estágio, tal processo constituiu-se como um espaço de efetivação da pesquisa-ação, a qual segundo Thiollent (1986), pressupõe a intervenção sobre um problema ou situação a partir da cooperação e da colaboração-entre os participantes da pesquisa e entre o pesquisador e os participantes. No período de estágio, foram analisadas as ações das crianças, suas opiniões, seus conhecimentos prévios, as materialidades utilizadas, os conhecimentos produzidos durante o contexto e possíveis formas de ampliação dos saberes e das formas de expressão e linguagem desses sujeitos.

Para a construção do projeto de contexto de experiência e também deste texto foram consultadas obras de autores que se debruçam sobre as temáticas aqui tratadas e também documentos normativos do Ministério da Educação (MEC), por meio de uma pesquisa bibliográfica. De acordo com Köche (2016, p. 122), esse tipo de pesquisa “se desenvolve tentando explicar um problema, utilizando o conhecimento disponível a partir das teorias publicadas em livros ou obras congêneres”. Assim, por meio desse procedimento foi possível construir uma base de informações sólida para subsidiar as discussões referentes ao tema. Nesse contexto, foram utilizadas as obras de Retondo e Faria (2010), Barbosa et. al (2011) para o

embasamento teórico, as RCNEI (Brasil, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) para a fundamentação legal, a fim de concatenar as principais ideias e determinações referentes à Educação Infantil.

Resultados e discussões

A instituição na qual o estágio foi realizado trabalha com a perspectiva de sequências didáticas, as quais são entendidas por Dolz e Schneuwly (2004) como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (apud Marcuschi, 2008, p.213). Dessa forma, para cada semana é escolhido um tema para ser trabalhado por meio de atividades e dinâmicas.

Ao longo da primeira fase de estágio, foram pensadas alternativas de contextos de experiências que poderiam ser desenvolvidos com a turma durante o período de regência. Considerando a faixa etária (entre 3 e 4 anos) e as características das crianças, as quais ainda possuem pouco domínio do corpo e baixo desenvolvimento da coordenação motora fina, foi escolhido trabalhar as potencialidades do corpo humano materializadas a partir dos órgãos dos sentidos.

Buscou-se com o contexto realizado oportunizar às crianças espaços e dinâmicas por meio dos quais elas pudessem experimentar diferentes formas de usar e usufruir dos órgãos dos sentidos, os quais são aqui entendidos como potencializadores do processo de aprendizagem. Como aponta Ferrari (2006 apud Silva, 2021), as crianças aprendem a partir das potencialidades do seu corpo, por meio dos movimentos, contatos e pensamentos. Assim, é necessário que, nessa etapa do processo formativo, sejam experienciadas atividades lúdicas e diversas, capazes não só de promover o conhecimento das habilidades inatas ao ser humano, mas também a sua experimentação.

As atividades desenvolvidas foram pautadas nas habilidades, campos de experiência e direitos de aprendizagem determinados na BNCC. O contexto de experiência, intitulado “Os cinco sentidos”, teve como objetivo geral estimular o desenvolvimento dos sentidos, a interação, a expressão, as linguagens, o reconhecimento e a socialização das crianças. Contou com atividades distribuídas ao longo dos dias da semana, as quais, além de trabalhar com a identificação, importância e funcionalidade dos órgãos dos sentidos, apresentou materialidades diversas para as crianças.

A primeira atividade do contexto tinha por objetivo apresentar os órgãos dos sentidos e suas funcionalidades para as crianças e também descobrir o conhecimento prévio deles sobre o assunto. Para tanto, foi construído uma boneca de papelão, inspirada no personagem fictício de um desenho animado chamada de Senhora Batata. Após a montagem da boneca, cada criança foi convidada a montar seu/sua boneco/a.

Nos dias seguintes do período de regência foram realizadas atividades que abordaram e permitiram a experimentação dos cinco sentidos. Como a caixa mágica que possuía brinquedos estruturados, pequenas pedras, galhos, folhas, tampas e etc, com o objetivo de trabalhar o tato das crianças. Outra atividade foi intitulada de “Sabor de quê?”, na qual diferentes frutas e legumes foram dispostos sobre a mesa e cada criança foi convidada a experimentar enquanto estava de olhos vendados, para descobrir qual era o alimento que tinha sido degustado.

Buscando desenvolver o sentido da audição e a coordenação motora, foi realizado um circuito guiado na parte externa do CEI, construído com varetas, cones, chapéu-chinês e bambolês. As crianças foram convidadas a explorar o circuito e em seguida atravessá-lo de olhos vendados com o auxílio de um colega para guiá-lo através dos obstáculos. Outra atividade, realizada no mesmo dia, na área externa do CEI, buscou propiciar um momento para as crianças explorarem algumas materialidades como argila, pequenas pedras, areia, galhos, folhas e palitos que estavam dispostos em um tecido, todas as crianças tiveram a liberdade de escolher o que construir e quais materiais usar.

Durante a semana as crianças também foram convidadas a participar de rodinhas para ouvirem histórias, fazerem pinturas utilizando tintas ou lápis, colagens com papeis coloridos, brincar com jogo da memória e quebra-cabeças dos cinco sentidos construídos pelos estagiários. As atividades realizadas possibilitaram a experimentação de momentos lúdicos propícios ao exercício da imaginação e da criatividade, assegurando também o direito das crianças se expressarem, se comunicarem, interagirem, aprenderem e construir novos saberes.

Ao longo do estágio - docência colaborativa e contextos de experiência -, foi possível observar as características, comportamentos e demandas das crianças que compunham a turma. Foi percebido que elas ainda se encontram em um período da vida marcado pelo individualismo e pelo espelhamento nas ações e falas das outras pessoas. Por várias vezes, foi necessário intervir para evitar que as crianças brigassem por um brinquedo.

De igual modo, foi constatado que as crianças possuíam dificuldade de trabalhar em grupo. As dinâmicas foram marcadas por pequenos conflitos e desentendimentos que evidenciaram esse aspecto do comportamento das crianças. Outra característica que chamou a atenção foi a inquietação das crianças e a dificuldade em manter o foco nas atividades propostas. Os comportamentos identificados são naturais dessa fase da vida e do desenvolvimento, porém é necessário que os docentes - inclusive os estagiários - estejam cientes da importância de buscar possibilitar formas de que essas crianças construam a sua própria identidade, se reconheçam e saibam o que é seu - tanto em termos de posse quanto no que versa às características e às individualidades.

Dentre os muitos aprendizados que o processo de Estágio em Educação Infantil proporcionou, sem dúvidas, o maior foi o de que as crianças são únicas, e como tal, possuem gostos, vontades, potencialidades e modos de ser, estar e agir igualmente únicos. Esse público diverso e singular é o que as torna a Educação Infantil tão rica. Esse espaço é, dessa forma, um ambiente propício à pesquisa, à reflexão acerca da práxis pedagógica e de busca constante por novas formas de materializar o processo educativo.

Atendendo às novas demandas dos cursos de graduação, o DCHT *Campus XVII* da UNEB adotou recentemente a estratégia de curricularização da extensão com vistas à potencialização da inserção da instituição e de seus estudantes na sociedade. No curso de Pedagogia, as ações têm buscado propiciar aos graduandos a experiência de iniciação à prática profissional para além das ações laborais e oportunizar um trabalho prático na instituição por meio de iniciativas de devolutiva aos espaços campo de estágio. No semestre 2023.2, a proposta de curricularização da extensão para a turma que cursa o componente Estágio e Pesquisa na Educação Infantil foi a construção de narrativas que apresentem fatos ocorridos durante o período de estágio e que oportunizaram a discussão em torno do tema central da pesquisa.

A seguir, será apresentada e contextualizada uma das narrativas construídas durante o processo, a qual apresenta uma situação vivenciada durante o contexto de experiência proposto no período de regência. Por questões éticas, os nomes das crianças apresentados na narrativa são fictícios.

As narrativas produzidas durante o estágio (por conta do limite de páginas, só é possível anexar uma) evidenciam como momentos de diversão, brincadeira e interação podem apresentar diferentes significados.

As bagagens trazidas pelas crianças são explicitadas em suas reações às experiências oportunizadas, na forma como elas interagem entre si e em suas falas e ações. No estágio, foi possível, por meio da observação e da constante reflexão, identificar diferentes modos de ser, estar, agir e reagir das crianças da turma na qual o processo foi desenvolvido. São crianças singulares, únicas e que materializam em suas ações os sentidos que a sua imaginação produz.

Considerações finais

Evidenciou-se no processo aqui relatado a importância de espaços para a experiencição na Educação Infantil, possibilitando que as crianças conheçam a si mesmas, desenvolvam sua imaginação e aprendam a conviver nos espaços juntamente com colegas e demais pessoas. O contexto realizado ao longo do período de regência propiciou momentos para se explorar os cinco sentidos, entender quais eram os órgãos responsáveis por cada um deles e sua respectiva função. Cores, sabores, texturas, brinquedos estruturados, objetos diversificados e materialidades encontradas na natureza foram utilizados para que esses objetivos fossem alcançados, desse modo, as crianças eram convidadas a participar e usar da sua criatividade para realização das ações propostas. Eram momentos para explorar, brincar e também para aprender.

Por meio de múltiplas ações que são realizadas na Educação Infantil, as crianças tateiam, sentem, exploram, experimentam e atribuem novos significados para as suas vivências. Ao mesmo tempo, constroem e reconstroem suas formas de agir, ser e estar no meio no qual estão inseridas. Esse processo é, portanto, riquíssimo no que versa às possibilidades de pesquisa e intervenção, desde que essas ações estejam pautadas no compromisso de oportunizar às crianças condições para o seu desenvolvimento pleno, no respeito às suas singularidades e na busca constante pela promoção de um processo de vivências e de aprendizagem proveitoso e significativo.

Ademais, o processo de estágio se configurou como uma rica experiência de contato direto com a realidade da prática docente. Assim, mais que uma etapa obrigatória para a obtenção do título de licenciados em pedagogia, o estágio se constitui em uma etapa obrigatória para aqueles que querem construir a sua prática profissional pautando-se no respeito à diversidade do público atendido e na busca incessante por oportunizar a esse público as condições necessárias ao seu desenvolvimento.

Referências

BARBOSA ET AL. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2011.

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

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DUBOVIK, Alejandra; CIPPITELLI, Alejandra. **Construção e construtividade**: materiais naturais e artificiais nos jogos de construção. Phorte Editora, 2019.

KÖCHE, J. C.. **Fundamentos de metodologia científica**. Vozes. Petrópolis, RJ. 2016.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

RETONDO, C. G. e FARIA, P. **Química das sensações**. 3. ed. São Paulo: Átomo, 2010.

SILVA, J. M. da. A IMPORTÂNCIA DE TRABALHAR OS SENTIDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMPACTUANDO COM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. In: **Anais do CONEDU - Congresso Nacional de Educação**, 2021. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV151_MD4_SA109_ID8208_31082021120414.pdf. Acesso em: 26 mar. 2024.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. p. 62-90. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TIRIBA, L.; BARROS, M. I. A. de. **Desemparedamento da infância**: a escola como lugar de encontro com a natureza. 2. ed. Rio de Janeiro. Instituto Alana. 2018.

PARTE IV (Eixo 4)

**DIÁLOGOS INTERVENTIVOS: EDUCAÇÃO,
SOCIEDADE E INTERVENÇÃO**

INTERFACES NEUROPSICOLÓGICAS: INTERDISCIPLINARIDADE NA PERÍCIA EM SAÚDE MENTAL

Lucas Silva Souza

Universidade Salvador

Cláudia Regina de Oliveira Vaz Torres

UNEB e UNIFACS

Introdução

O presente trabalho contempla uma revisão narrativa de literatura com o objetivo de investigar a perícia neuropsicológica como prática interdisciplinar em saúde mental em sua interface com o direito penal, objetiva ainda compreender como podem ocorrer as perícias em saúde mental através do arcabouço teórico e técnico da Neuropsicologia frente às demandas originadas dentro do Direito Penal.

No contexto do Sistema de Justiça Criminal é possível localizar a interação entre a justiça e questões envolvendo violência e criminalidade. Esses fenômenos são dotados de uma profunda complexidade, pois possuem dimensões biológicas, psicológicas e sociais e estão vinculados à condição humana desde os primórdios da humanidade e seus impactos influenciam não somente a justiça e a segurança pública do país, mas também a saúde e a economia (Abdalla-Filho; Telles, 2016).

Os avanços científicos no campo das neurociências elevam a Neuropsicologia a um posto de grande potencial contributivo para investigar os “mecanismos” comportamentais humanos nos mais variados contextos sociais. Desse modo, numa perspectiva interdisciplinar (Japiassu, 1976; Minayo, 1991) é um campo de pesquisa e atuação capaz de contribuir de diversos modos para os assuntos referentes às questões criminais brasileiras.

Referencial teórico

Enquanto uma especialidade dentro da Psicologia e considerada uma subárea dentro da Neurociência, a Neuropsicologia é uma área que

tem como objeto de estudo e investigação as relações que existem entre o sistema nervoso central, o funcionamento cognitivo e o comportamento humano (Miotto; Lucia; Scaff, 2017).

A atuação dessa ciência ocorre, predominantemente, através de três vias. A primeira, referente ao campo da pesquisa, envolve a “investigação das relações entre, de um lado, a estrutura e o funcionamento do sistema nervoso e, de outro, os processos psicológicos superiores, o comportamento e as emoções” (CFP, 2023, p. 12). A segunda, possui um escopo avaliativo e envolve o “Desenvolvimento e aplicação de procedimentos diagnósticos para identificar o perfil neuropsicológico, analisando funções neuropsicológicas preservadas e prejudicadas, nos vários contextos de atuação da(o) neuropsicóloga(o).” (CFP, 2023, p. 13). Por fim, a terceira grande área de atuação envolve a intervenção e a reabilitação, abrangendo o “Desenvolvimento, organização e implementação de um programa de intervenção neuropsicológica, para fins de preservação, promoção, habilitação ou reabilitação neuropsicológica” (CFP, 2023, p. 13)

Do mesmo modo que a conduta humana tem um papel fundamental para a Neuropsicologia, esse fenômeno também é dotado de importância para o Direito. Para essa ciência, um dos aspectos mais importantes do comportamento é a sua determinação através da razão, pois, é a capacidade racional do sujeito que permitirá que este aja através do poder da vontade e da capacidade de escolha que decorrem da condição do livre-arbítrio (Serafim; Barros, 2020).

Haja visto que, para as ciências jurídicas, o que determina a conduta humana (e condiciona o livre arbítrio) é a racionalidade, esta, por sua vez é determinada por três fatores pertinentes, também, a neuropsicologia (Serafim; Barros, 2020).

O primeiro fator é a “ausência de loucura”, ou seja, quando o juízo crítico de uma pessoa não sofre interferências a partir de algum transtorno mental, configurando uma condição de sanidade mental. A investigação psicopatológica dos sinais e sintomas de possíveis transtornos mentais configura um procedimento fundamental para compreender esse fator do ponto de vista das ciências psicológicas (Dalgalarrodo, 2019)

O segundo é a “capacidade de entendimento”, ou seja, o estado de preservação de todas as funções cognitivas que permitam que uma pessoa seja capaz de captar, processar, organizar, assimilar e executar problemas ou situações diferentes, o que também é denominado como “eficiência intelectual” (Marques; Santos, 2015). A partir dessa capacidade é possível

que uma pessoa conheça tanto as condições quanto as consequências, dos seus atos, a organização legal, as punições e consequências sociais (Lago; Puthin, 2020).

O terceiro fator faz referência à capacidade de autodeterminação e denota a condição de controle emocional e da impulsividade (Serafim; Barros, 2020). Essa capacidade faz referência a uma função psicológica denominada “volição” e, através da mesma, que o ser humano se torna capaz de escolher praticar um ato ou não, estando ciente de suas consequências e implicações legais e sociais (Lago; Puthin, 2020).

Dentro do contexto jurídico, uma das demandas mais recorrentes aos profissionais da Psicologia é referente a avaliação psicológica. Esta, segundo a Resolução do CFP nº9/2018 se configura enquanto

[...] um processo estruturado de investigação de fenômenos psicológicos, composto de métodos, técnicas e instrumentos, com o objetivo de prover informações à tomada de decisão, no âmbito individual, grupal ou institucional, com base em demandas, condições e finalidades específicas (CFP, 2018, p. 2).

Quando esse processo avaliativo envolve a investigação de uma questão legal expressa pelo Juiz ou por outro agente (jurídico ou participante do caso) e é fundamentada em quesitos elaborados pelo agente solicitante, então, essa avaliação se configura enquanto uma perícia em saúde mental ou avaliação psicológica forense (Serafim; Saffi, 2019). Desse modo, caberá ao perito realizar uma compreensão psicológica e psiquiátrica do caso em questão, investigando amplamente o funcionamento mental do periciando sem perder de vista os objetivos específicos da perícia solicitada (Serafim; Saffi, 2019)

Já a avaliação neuropsicológica possui um foco mais delimitado às relações entre o cérebro, o comportamento e a cognição, visando estabelecer um diagnóstico neuropsicológico, o que é diferente, em certos aspectos, de um diagnóstico psicológico (Haase et al., 2012; Ramos; Hamdan, 2016)

No contexto clínico, ela possui, enquanto objetivos principais:

[...] auxiliar no diagnóstico diferencial de quadros neurológicos e neuropsiquiátricos, investigar a natureza e o grau de alterações cognitivas e comportamentais, monitorar a evolução de quadros neurológicos e psiquiátricos, tratamentos clínicos medicamentosos e cirúrgicos e planejar e monitorar programas de reabilitação voltados para as alterações cognitivas, comportamentais e de vida diária dos pacientes (Miotto; Lucia; Scaff, 2017, p. 16)

Já no contexto forense, segundo Sales et al. (2020), a avaliação

neuropsicológica, enquanto uma perícia em saúde mental, aplica determinados princípios e práticas neuropsicológicas para responder a questões de interesse jurídico. Esse procedimento, abrange

[...] entrevistas, observações, provas de rastreio e testes psicométricos para investigar e compreender sequelas cognitivas e comportamentais nos diferentes transtornos mentais e disfunções cerebrais, avaliando o impacto na vida emocional e social dos sujeitos (Sales et al., 2020, p. 15)

Desse modo, não basta identificar, por exemplo, uma disfunção relacionada ao funcionamento cerebral. É necessário investigar se há um nexo de causalidade entre essa disfunção e os eventos de interesse jurídico, além de determinar se ela resulta de uma condição neurológica, psiquiátrica ou se trata de um caso de transtorno factício ou simulação (Serafim; Barros, 2020).

O Direito, assim como a Psicologia, possui diversas ramificações em subáreas e diferentes campos de atuação. Em diversas dessas subáreas existem demandas específicas para procedimentos de perícia neuropsicológica. A neuropsicologia envolve diversos saberes e práticas interdisciplinares que integradas apreendem a saúde mental articulando dinamicamente as dimensões do social, do psicológico e do biológico (Minayo, 1991). Considerando que o objetivo da presente pesquisa circunscreve o Direito Penal, a perícia neuropsicológica em saúde mental será, igualmente, circunscrita e abordada em sua relação com o sistema de justiça criminal.

O Direito penal pode ser conceituado enquanto um “conjunto de normas que definem as condutas proibidas e estabelecem as penas ou medidas de segurança para quem infringe a norma penal” (Gonçalves, 2020, p. 21). Desse modo, estabelecer esse parâmetro normativo tem o objetivo de promover uma prevenção ou repressão de fatos que atentem contra a segurança e a ordem social, definir as infrações, estabelecer e limitar as responsabilidades e relacionar as sanções punitivas correspondentes (Dória; Segre; Castellana, 2020)

No que tange ao estabelecimento e limitação de responsabilidades, conforme o Código Penal Brasileiro (Brasil, 1984), o sistema penal brasileiro adota um método denominado “biopsicológico” para determinar se uma pessoa é capaz ou não de ser responsabilizada pelos seus atos (Serafim; Barros, 2020). O aspecto “biológico” abrange a presença ou não, no momento do crime, de um transtorno mental que interfira na capacidade de entendimento. Já o “psicológico” envolve a capacidade do sujeito de exercer controle sobre as suas ações no momento de um determinado

crime, ou seja, capacidade de autodeterminação. (Dória; Segre; Castellana, 2020)

A aplicação do critério biopsicológico se torna mais evidente ao se levar em consideração o Artigo 26 do Código Penal (Brasil, 1984):

É isento de pena o agente que, por doença mental ou desenvolvimento mental incompleto ou retardado, era, ao tempo da ação ou da omissão, inteiramente incapaz de entender o caráter ilícito do fato ou de determinar-se de acordo com esse entendimento.

Ou seja, a capacidade de assumir responsabilidade penal pelos próprios atos não depende somente da existência ou não de um transtorno mental (critério biológico). É necessário que esse transtorno tenha interferido de forma total ou parcial na capacidade do indivíduo entender o caráter ilícito do fato delituoso e(ou) de se autodeterminar a partir desse entendimento, configurando, portando um nexo causal entre esse prejuízo psicológico e o ato criminoso. (Chaves; Campos, 2015)

A perícia neuropsicológica nesses casos é capaz de contribuir através de provas periciais do possível nexo de causalidade entre determinado transtorno mental e o ato criminoso. Essas provas resultam da avaliação da esfera cognitiva e volitiva do agente de modo relacionado ao momento da ação ou omissão possibilitando a investigação e a verificação da possível presença de uma enfermidade mental enquanto determinante do ato criminoso (Chaves; Campos, 2015)

O resultado desse processo pericial é capaz de apontar para três possibilidades (Serafim; Barros, 2020). A primeira é a imputabilidade, quando a pessoa ao tempo da ação, era capaz de entender o caráter ilícito do ato praticado e de determinar-se diante dele, demonstrando a preservação da capacidade de entendimento e autodeterminação. A segunda possibilidade é a inimputabilidade. Nesse caso, a conclusão da perícia aponta para uma incapacidade de entendimento e autodeterminação por parte da pessoa envolvida no ato ilícito ao tempo da ação. Por fim, a terceira possibilidade envolve a semi-imputabilidade. Nesse caso, a conclusão do procedimento pericial aponta para um prejuízo parcial, ao tempo da ação, da capacidade entendimento do caráter ilícito do ato e(ou) autodeterminação diante dele.

A presente pesquisa, portanto, tem como escopo, explorar as diferentes aplicações da perícia neuropsicológica dentro do contexto penal. Desse modo, serão investigados não somente os diferentes tipos de demandas que podem ocorrer, mas como que, em cada caso, a perícia neuropsicológica em saúde mental pode adquirir “contornos” específicos

através de diferentes procedimentos ou instrumentos de avaliação.

Metodologia

A presente pesquisa abrange uma revisão narrativa da literatura nacional referente aos processos e possibilidades que caracterizam a avaliação neuropsicológica forense realizada no contexto das demandas periciais na área do direito penal.

A base teórica do estudo está fundamentada em Miotto (2017), Haase et al., (2012) e Ramos e Hamdan(2016) para discutir o conceito de Neuropsicologia de modo geral e as suas diferentes vertentes de trabalho. As produções de Serafim (2017; 2019; 2020), Lago e Puthin (2020) e Sales et al. (2020) foram abordadas para discutir os conceitos de perícia em saúde mental e neuropsicologia forense. A interdisciplinaridade em saúde é compreendida com base nos estudos de Minayo (1991) e Japiassu (1976). Já os autores Gonçalves (2020), Chaves e Campos (2015) e Dória et al. (2020) foram utilizados para abordar os conceitos referentes aos processos criminais envolvidos no direito penal.

Resultados e discussões

A perícia neuropsicológica é um processo de avaliação neuropsicológica que, em grande parte, se baseia nos procedimentos avaliativos do âmbito clínico e as suas aplicações no âmbito penal, conforme evidencia determinados autores (Serafim; Barros, 2020; Serafim et al., 2017; Chaves; Campos, 2015), possuem grande semelhança entre si.

A perícia em saúde mental, através da avaliação neuropsicológica, segue um conjunto de procedimentos interdisciplinares que abrangem diferentes etapas que serão descritas, resumidamente, a seguir.

Em um primeiro momento é realizada uma investigação documental visando compreender o caso à ser investigado. Após a compreensão da lide do processo via pesquisa documental, são realizadas o processo de entrevista psicológica e a entrevista de anamnese, devendo, o periciando, ser informado sobre como a avaliação ocorrerá.

Após a entrevista inicial, ocorre a entrevista de anamnese. Nessa etapa é importante a obtenção de informações referentes ao histórico do sujeito, desde a sua gestação até a idade atual. A etapa seguinte envolve a utilização de procedimentos e técnicas específicas visando a avaliação

de determinados aspectos delimitados referentes à cognição, emoção e personalidade do periciando. Essa etapa visa levantar as informações capazes de elucidar e responder à questão judicial, através da determinação dos fatores relacionados à capacidade de entendimento, autodeterminação e a possível presença de determinado transtorno mental.

Nesse momento são avaliados os possíveis instrumentos neuropsicológicos que podem ser utilizados frente as informações coletadas e hipóteses estabelecidas. Para avaliar a utilidade de determinado teste ou escala, é importante avaliar, primeiramente, se estes possuem parecer favorável pelo sistema do SATEPSI do Conselho Federal de Psicologia. Sendo o parecer favorável, se averigua, então, qual a pertinência contextual da técnica(s) selecionada e quais as informações poderiam ser geradas a partir dela(s).

As principais funções psíquicas que são investigadas durante esse processo abrangem, principalmente: a inteligência, atenção, praxia, linguagem, memória, funções executivas e personalidade. Para cada função específica existem procedimentos específicos que são mais indicados para a sua avaliação.

Por fim, é necessário corrigir os dados obtidos através dos testes (caso tenha sido aplicado) e correlacionar os dados obtidos referentes ao funcionamento psicológico e social do sujeito com as informações coletadas desde o início da perícia. Esses dados, portanto, subsidiarão a etapa do laudo onde são elaboradas às conclusões relacionadas ao processo avaliativo.

No que tange às demandas periciais neuropsicológicas, dentro do direito penal, existem três situações principais em que ela pode ser solicitada (Serafim; Barros, 2020; Serafim; Saffi, 2019; Serafim et al., 2017; Chaves; Campos, 2015): fase do inquérito (ou investigação policial), fase processual e a fase de execução penal.

Durante a Fase de investigação policial é possível que surjam dúvidas sobre os fatores determinantes da racionalidade do acusado ou da vítima. Caso a demanda pericial seja referente ao acusado, é possível que seja para averiguar a possível presença de determinado transtorno mental, deficiência mental ou déficits cognitivos que prejudique sua capacidade de entendimento e(ou) volitiva de autodeterminação.

A fase processual ocorre após o inquérito policial, quando o delegado conclui as investigações e apresenta a denúncia ao Ministério Público. Caso seja aceita, então instaura-se o processo. Se durante o

processo criminal houver dúvidas referentes à sanidade mental de uma das partes então instaura-se um incidente de insanidade mental.

A investigação pericial neuropsicológica nessas circunstâncias não difere, como um todo, do que ocorre nas outras. Ou seja, deve-se avaliar a eficiência intelectual, o juízo crítico e o julgamento moral (fatores predominantemente cognitivos), a expressão dos afetos e recursos de controle dos impulsos (fatores predominantemente afetivos e volitivos) e os fatores relacionados às características da personalidade do sujeito. Nesse sentido, durante a fase de execução penal, a literatura referente à avaliação neuropsicológica aponta que esta é solicitada em duas situações diferentes. A primeira é referente aos inimputáveis que tiveram suas penas convertidas em medida de segurança. Já a segunda faz referência aos imputáveis, pessoas que foram sentenciadas para cumprir pena. É necessário tecer algumas considerações referentes à esse contexto, pois, com a Resolução CNJ nº 487 (2023) houveram determinadas mudanças no modo como a medida de segurança vem sendo aplicada no Brasil.

A medida de segurança, conforme o Artigo 97 do Código Penal (1984), pode ocorrer de dois modos: através da internação em determinado Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico ou através do tratamento ambulatorial. Com a Resolução nº 487 do CNJ, o tratamento ambulatorial se tornará prioritário mediante os sujeitos inimputáveis, e, mediante determinadas circunstâncias, os semi-imputáveis.

A internação, portanto, passará a ocorrer apenas em casos “excepcionais” quando os recursos extra-hospitalares sejam insuficientes, configurando, portanto, uma internação provisória. Desse modo, a internação, caso seja necessária, será cumprida em leito de saúde mental em determinado Hospital Geral ou outro equipamento de saúde referenciado pelo CAPS da RAPS.

Na fase de execução penal, a perícia neuropsicológica realizada em HCTP brasileiro, geralmente é realizada por psicólogo integrante da equipe dos funcionários do hospital. Essa avaliação ocorre para averiguar se a condição (por exemplo, transtorno mental) que prejudicou a capacidade de entendimento e(ou) autodeterminação do periciando está sob controle, já que não se fala geralmente em cura, mas sim em remissão, quando se trata de saúde mental e transtornos psicológicos.

A avaliação neuropsicológica nessas circunstâncias pode ser de grande valia pois como prática interdisciplinar (Minayo, 1991) é capaz de investigar e descrever apropriadamente o estado das funções cognitivas que

subsidiarão o controle ou não de impulsos psicomotores e o entendimento daquilo que for experienciado (o que indica a capacidade de entendimento e autodeterminação).

Embora seja comum encontrar na literatura nacional sobre o tema, que o procedimento de perícia em saúde mental nessas circunstâncias configure uma parte do Exame de Verificação de Cessação de Periculosidade (EVCP), atualmente, essa metodologia pericial tem sido profundamente questionada por remeter à um histórico de segregação e uma correlação equivocada entre “doença mental” e “periculosidade social”.

Na Vara de Execuções Penais do Estado do Rio de Janeiro um modelo alternativo ao EVCP passou a ser utilizado. Desenvolvido pela pesquisadora e psiquiatra forense Kátia Mecler, o Exame Multidisciplinar e Pericial de Avaliação Psicossocial (EMPAP) é um modelo que engloba uma perspectiva multidisciplinar que assume como elemento fundamental a averiguação da “estabilização clínica do paciente, com boa evolução terapêutica” juntamente com o reconhecimento de que os “inimputáveis por doença mental podem ser acompanhados por uma rede de apoio psicossocial” (Costa et al., 2018, p. 15). Por fim, se tratando de sujeito imputável que cumprem pena em unidade prisional, é possível que o juiz da Vara de Execução solicite, mediante solicitação de perícia em saúde mental, a progressão da pena, alterando um regime fechado para um regime semiaberto (Serafim et al., 2017)

Depreende-se, portanto, que a utilização da avaliação neuropsicológica no processo de perícia em saúde mental dentro do contexto criminal, demonstra ser uma ferramenta repleta de utilidade, tanto pela abrangência de evidências e produções científicas que a alicerçam, quanto pela abrangência dos aspectos cognitivos e comportamentais humanos capazes de serem investigados através do seu arcabouço teórico e técnico.

Considerações finais

O objetivo da presente pesquisa foi investigar a perícia neuropsicológica como prática interdisciplinar em saúde mental em sua interface com o direito penal e a sua capacidade de contribuir, principalmente, com informações referentes à suspeitos ou vítimas durante a investigação policial, à avaliação dos fatores que podem interferir na sanidade mental de pessoas que estão submetidas à um processo criminal, à investigação das condições neuropsicológicas em sujeitos submetidos à

medida de segurança e também aos apenados sob avaliação para progressão da pena.

Pretende-se, portanto, com esse trabalho, demonstrar como que a avaliação neuropsicológica é capaz de contribuir para demandas periciais criminais e, assim, fomentar o desenvolvimento da Neuropsicologia Forense no Brasil, uma área que, apesar de recente, já vem demonstrado o seu grande potencial à serviço da justiça brasileira.

Referências

Brasil. Decreto-Lei nº 7209, de 11 de julho de 1984. **Código Penal**. Brasília: Presidência da República; 1984 [capturado em 08 ago. 2024]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1980-1988/L7209.htm

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução 487**. Disponível; <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/4960> Acesso em 02 de Agosto de 2024

CHAVES, Anna Cecília Santos; CAMPOS, Roberto Augusto de Carvalho. Noções básicas do direito: orientações para a perícia em saúde mental. In: SERAFIM, Antonio de Pádua; SAFFI, Fabiana (org.). **Neuropsicologia Forense**. Porto Alegre: Artmed, 2015. cap. 3, p. 34-45

Conselho Federal de Psicologia [CFP]. (2023). **Cartilha Neuropsicologia: Ciência e Profissão** Brasília: CFP Conselho Federal de Psicologia [CFP]. (2018). **Resolução CFP nº 9, de 25 de abril de 2018** Brasília: CFP

DALGALARRONDO, P. **Psicopatologia e Semiologia dos Transtornos Mentais**. 3. ed. porto alegre: artmed, 2019. 440 p.

JAPIASSU H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago; 1976

DÓRIA, Paula Carolina Campozan; SEGRE, Jacqueline; CASTELLANA, Gustavo Bonini. Perícias em Direito Penal. In: **Psiquiatria Forense: Interfaces Jurídicas, Éticas e Clínicas**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2020. cap. 5, p. 57-66

GONÇALVES, Vanessa Chiari. Sistema de justiça brasileiro. In: HUTZ, Claudio Simon *et al.* **Avaliação psicológica no contexto forense**. Porto Alegre: Artmed, 2020. cap. 1, p. 19-29.

HAASE, V. G., SALLES, J. F., MIRANDA, M. C., MALLOY-DINIZ, L., Abreu, N., Argollo, N..., & Bueno, O. F. A. Neuropsicologia como ciência interdisciplinar: consenso da comunidade brasileira de pesquisadores/clínicos em neuropsicologia. **Revista Neuropsicologia Latinoamericana**, 4(4), 1-8.2012

MIOTTO, Eliane Correa; LUCIA, Mara C. Souza de; SCAFF, Milberto. **Neuropsicologia Clínica**. 2. ed. [S. l.]: Roca, 2017. 522 p

MINAYO MCS. **Interdisciplinaridade**: uma questão que atravessa o saber, o poder e o mundo vivido. Medicina Ribeirão Preto 1991.

OLIVEIRA, Mary Candido de; SERAFIM, Antonio de Pádua Serafim. Memória. In: SERAFIM, Antonio de Pádua; SAFFI, Fabiana (org.). **Neuropsicologia Forense**. Porto Alegre: Artmed, 2015. cap. 3, p. 78-87

PAGLIARIN, K. C., Oliveira, C. R., Silva, B. M., Calvette, L. F., & Fonseca, R. P. (2013). **Instrumentos para avaliação da linguagem pós-Lesão cerebrovascular esquerda**. Revista CEFAC,15(2), 444-54

RAMOS, A. A.; HAMDAN, A. C.. O crescimento da avaliação neuropsicológica no Brasil: uma revisão sistemática. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 36, n. 2, p. 471–485, abr. 2016.

SALES, S. S.; KNAPIK, J.; CRUZ, R. M.. Forensic neuropsychological assessment of children victims of violence. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 10, p. e4579108750, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i10.8750. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/8750>. Acesso em: 16 aug. 2024

SERAFIM, Antonio de Pádua *et al.* **Avaliação neuropsicológica forense**. São Paulo: Pearson Clinical Brasil, 2017. 325 p

SERAFIM, Antonio; BARROS, Daniel Martins de. Neuropsicologia forense. In: **Psiquiatria Forense: Interfaces Jurídicas, Éticas e Clínicas**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2020. cap. 5, p. 35-47

SERAFIM, Antonio de Pádua; SAFFI, Fabiana. **Psicologia e prática forenses**. 3. ed. atual. e aum. Barueri [SP]: Manole, 2019. 329 p

INTERVENÇÃO EM SAÚDE MENTAL: ATIVIDADES LÚDICAS COMO PONTE PARA O BEM-ESTAR PSICOLÓGICO EM SALA DE ESPERA NOS AMBIENTES DE SAÚDE PÚBLICOS NO CONTEXTO DO SUS

Daiane dos Santos Ramos

PPGIES/UNEB-DEDC – Campus XI – Serrinha

Priscila Vogel Nunes Pinheiro

PPGIES/UNEB-DEDC – Campus XI – Serrinha

Introdução

Nos últimos anos, a saúde mental tem emergido como uma prioridade fundamental na agenda da saúde pública, refletindo a crescente conscientização sobre sua importância para o bem-estar integral dos indivíduos e das comunidades. Nesse cenário, as intervenções lúdicas surgem como uma estratégia inovadora e eficaz para promover o bem-estar psicológico, oferecendo uma abordagem humanizada e acessível para os cuidados em saúde mental.

A saúde mental é uma parte essencial da saúde pública, influenciando diretamente o bem-estar geral dos indivíduos e das comunidades. No Brasil, o Sistema Único de Saúde (SUS) desempenha um papel fundamental ao proporcionar atendimento em saúde mental a milhões de pessoas, enfrentando desafios como a sobrecarga de serviços e a escassez de recursos (Brasil, 2020).

A sala de espera é um espaço onde a comunidade é inicialmente acolhida e onde os usuários aguardam o atendimento dos profissionais de saúde. Geralmente, as pessoas que se encontram nesse espaço não se conhecem e acabam expressando suas necessidades e problemas de saúde nesse ambiente (Pinto et al. 2018). A sala de espera desempenha um papel crucial no acolhimento inicial da comunidade em unidades de saúde. Conforme apontado pelos autores supra citados, este é um espaço onde os usuários aguardam o atendimento dos profissionais de saúde e, frequentemente, pessoas desconhecidas entre si compartilham o mesmo

ambiente.

Nesse contexto, a sala de espera se torna um local onde os indivíduos expressam suas necessidades e problemas de saúde, evidenciando a importância de um ambiente acolhedor e humanizado para amenizar a ansiedade e o estresse, bem como para facilitar a comunicação e o suporte entre os pacientes e os profissionais de saúde. Sendo assim, a busca por estratégias inovadoras e eficazes para melhorar a qualidade do atendimento e promover o bem-estar psicológico dos usuários (Araújo et al. 2016).

A escolha do problema de pesquisa centra-se na necessidade de soluções inovadoras para melhorar o bem-estar psicológico dos pacientes em ambientes de saúde pública do SUS. As salas de espera frequentemente aumentam o estresse e a ansiedade dos usuários, prejudicando a experiência e a eficácia do atendimento. Este estudo investiga como as atividades lúdicas podem ser integradas nesses ambientes para promover o bem-estar psicológico dos usuários e melhorar a eficácia do atendimento em saúde mental. A hipótese é que essas atividades melhoram significativamente o bem-estar dos usuários, reduzindo ansiedade e estresse, e melhorando a interação entre pacientes e profissionais de saúde.

Este artigo tem como objetivo identificar o impacto das atividades lúdicas como intervenções em saúde mental nos ambientes de saúde pública do SUS, baseando-se nas atuações das autoras em serviços de saúde mental. O artigo procede de desenvolvimento para implementar os estudos da linha 2 de pesquisa Novas formas de subjetivação e organização comunitárias, juntamente com os Grupos de Pesquisa: Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS). O estudo foi conduzido como uma revisão bibliográfica da literatura dos últimos cinco anos, abrangendo estudos e artigos relacionados ao tema. A análise incluiu práticas e resultados observados em salas de espera de ambientes do SUS. O estudo visa avaliar como essas atividades podem promover o bem-estar psicológico dos usuários, otimizar o atendimento, reduzir níveis de ansiedade e estresse, e melhorar a interação entre pacientes e profissionais de saúde.

A integração de atividades lúdicas nos serviços de saúde pública é uma abordagem que pode oferecer diversos benefícios tanto para os pacientes quanto para os profissionais de saúde. Em um contexto em que a saúde mental é frequentemente negligenciada devido à falta de recursos e sobrecarga de trabalho, as atividades lúdicas emergem como uma solução potencialmente eficaz e de baixo custo para melhorar o bem-estar

psicológico dos usuários.

O artigo resulta da inquietude das autoras por perceber as salas de espera em unidades de saúde públicas no Brasil, frequentemente superlotadas e pouco acolhimento, resultando em fontes de estresse e ansiedade para os pacientes, exacerbando o sofrimento psicológico. No contexto do SUS, há uma necessidade urgente de estratégias que promovam um ambiente mais humanizado e acolhedor. Além disso, a investigação sobre essa abordagem pode oferecer novas diretrizes para a prática clínica, contribuindo para a evolução do atendimento em saúde pública e o fortalecimento do SUS como um sistema de saúde mais humanizado e centrado no paciente.

As atividades lúdicas apresentam-se como uma solução promissora, oferecendo uma abordagem não farmacológica para melhorar o bem-estar psicológico dos pacientes. No entanto, há uma lacuna na literatura científica sobre a eficácia e a implementação dessas intervenções em ambientes públicos de saúde.

Este estudo busca explorar como as atividades lúdicas podem ser integradas nas salas de espera do SUS, avaliando seus impactos no bem-estar dos pacientes e investigando a viabilidade de sua implementação sustentável. A pesquisa visa validar o papel das atividades lúdicas na redução da ansiedade e do estresse, propondo diretrizes práticas para sua adoção nos serviços de saúde pública.

Referencial teórico

A importância da Ludicidade em atendimentos no contexto do SUS

No Brasil, o Sistema Único de Saúde (SUS) enfrenta o desafio de prover um atendimento de qualidade diante de limitações de recursos e demandas crescentes. O desafio enfrentado pelo (SUS) no Brasil, destacando polos aurores Carnut e Ferraz (2021), mostram as necessidades em saúde são conceitos complexos que representam um desafio significativo para o Sistema Único de Saúde (SUS) devido à diversidade de demandas da população a dificuldade em oferecer atendimento de qualidade devido às limitações de recursos disponíveis e ao aumento contínuo das demandas por serviços de saúde.

Segundo Lima (2024), a pandemia da COVID-19 resultou em diversas mudanças no estilo de vida e saúde que se estenderam para o período pós-pandemia, possibilitando um aumento das condições crônicas

e o surgimento de problemas de saúde mental. Além disso, a necessidade de adaptação a novas rotinas e a incerteza prolongada contribuíram para níveis elevados de estresse e ansiedade. As atividades lúdicas têm se destacado como intervenções potenciais para o alívio de sintomas de estresse e ansiedade na sala de espera, oferecendo uma abordagem humanizada e acessível para o cuidado em saúde mental (Souza, 2019).

Segundo Costa e Pitangueira (2020), a sala de espera onde os pacientes aguardam pelo atendimento serve como um espaço importante para a construção de vínculos entre os profissionais de saúde e os pacientes, promovendo um acolhimento contínuo. Portanto, a inclusão de práticas lúdicas na sala de espera nos serviços de saúde pública pode contribuir para uma melhoria significativa na experiência dos usuários e na eficácia do atendimento (Silva, 2021).

Nesse sentido, o brincar se torna uma expressão livre do ser humano, definida pelas experiências de vida do sujeito. Em seu estudo Winnicott (1975) também reconhece a importância do brincar na fase adulta, afirmando que é por meio do brincar que indivíduos, sejam crianças ou adultos, podem ser criativos e utilizar plenamente sua personalidade, descobrindo seu verdadeiro self. O ato de brincar exige atividade e alerta mental, promovendo a criação e produção cognitiva de maneira considerável, mas de forma leve e natural, sem causar estresse, permitindo que o sujeito desenvolva e adquira novas habilidades de maneira saudável.

A Importância e Significado do Jogo e das Atividades Lúdicas

O jogo é uma atividade que antecede a cultura humana, pois animais já se envolviam em brincadeiras antes mesmo da formação de sociedades humanas. A civilização humana não acrescentou nada essencial ao conceito de jogo (Huizinga, 2021).

Segundo Souza há uma distinção no português brasileiro referente ao brincar e o jogar,

[...] o brincar está ligado a atividades infantis onde não há seriedade, e o jogar acaba sendo mais bem aceito na fase adulta, pois acaba sendo remetido a atividades de adequado nível de seriedade, como o jogar futebol, jogar jogos de azar, jogos de cartas. Neste cenário o adulto muitas vezes é privado de atividades, por estas não fazerem parte das atividades ditas como “de adulto”, e só exercendo o jogar como modo de socialização imposto por certo grupo. Assim, os indivíduos nesta fase que usufruem livremente da sua ludicidade, do brincar, nesta fase da vida acaba sendo rotulado como imaturo ou até mesmo não é levado tão a sério como outros que exercem o “jogar social” (Souza, 2019, p.05).

A distinção cultural entre “brincar” e “jogar” reflete uma percepção que restringe as atividades lúdicas dos adultos a contextos considerados socialmente apropriados. Essa visão limita a expressão de criatividade e prazer lúdico na vida adulta, rotulando aqueles que continuam a “brincar” como imaturos. Reconhecer e valorizar a ludicidade em todas as fases da vida é essencial para promover uma sociedade mais aberta e equilibrada, onde o prazer e a criatividade não sejam restritos por convenções culturais, mas incentivados como elementos fundamentais para o bem-estar emocional e social.

De acordo com Souza (2019), atividades lúdicas como brincar e jogar estimulam a produção de hormônios que promovem a sensação de felicidade, como dopamina, endorfina, serotonina e oxitocina. Esses hormônios desempenham papéis cruciais no bem-estar emocional e físico. A dopamina está associada a regulação do humor, ao prazer e à recompensa; a endorfina atua como um analgésico natural, alivia a dor, melhora o humor e aumenta a sensação de prazer; a serotonina contribuir na regulação de várias funções e ajuda a regular o humor, o sono e o apetite; a noradrenalina desempenha o papel em manter em alerta e colaborar para uma boa memória; e a oxitocina fortalece os vínculos sociais e promove sentimentos de amor e confiança (Souza, 2019 e Figueiredo, 2023).

As atividades lúdicas não apenas proporcionam momentos de diversão, mas também contribuem significativamente para a saúde mental e emocional dos indivíduos, destacando a importância de integrar essas práticas no cotidiano para promover uma vida mais equilibrada e satisfatória.

Conforme Souza (2019), jogar e brincar são métodos eficazes para melhorar a saúde e reduzir o estresse, aplicáveis em terapias individuais e em grupo. Essas atividades, frequentemente utilizadas em dinâmicas terapêuticas, ajudam no relaxamento e na redução do estresse. A ludoterapia usa materiais lúdicos para estimular a criatividade, essas práticas não só promovem o bem-estar psicológico, mas também ajudam no desenvolvimento de habilidades adaptativas.

Aspectos metodológicos

Este estudo de cunho qualitativo fundamenta-se em pesquisas em bases bibliográficas. Trata-se de um estudo de revisão de literatura que realizou uma busca de estudos publicados no período de 2019 a 2024,

abordando o tema Intervenção em Saúde Mental: Atividades Lúdicas como Ponte para o Bem-Estar Psicológico em Sala de Espera nos Ambientes de Saúde Públicos no contexto do SUS. Tendo uma pergunta central deste estudo: Quais são as evidências disponíveis sobre o impacto das atividades lúdicas na promoção do bem-estar psicológico em ambientes de saúde pública no contexto do SUS? Para isso, foram utilizados os seguintes descritores: Intervenção “Saúde Mental”, “Atividades Lúdicas”, “Bem-Estar Psicológico”, “sala de espera”, “Atenção Primária”, “SUS”, “Intervenção em Saúde”. A busca foi conduzida nas bases de dados Scielo, Pepsic, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Periódicos da CAPES e Google Acadêmico. Como critérios de inclusão para a seleção dos estudos, foram estabelecidos os seguintes itens: (1) artigos e dissertações publicados nos últimos cinco anos para garantir a atualidade dos dados; (2) estudos que abordem intervenções lúdicas no contexto de saúde mental em ambientes de saúde pública. Documentos em português para garantir acessibilidade e relevância no contexto do SUS. Por outro lado, como critério de exclusão, foram estabelecidos: (1) estudos que não abordam diretamente a saúde mental ou atividades lúdicas; (2) estudos publicados antes de do ano de 2019; (3) e estudos em idiomas diferentes do português. A partir desses resultados, foi realizada uma análise com base no título e no resumo, em seguida, estes artigos foram lidos integralmente e incluídos nesta revisão de acordo com os critérios de elegibilidade estabelecidos, resultando em um total de 08 estudos, 07 artigos e 01 monografia. Os artigos e monografia selecionados foram analisados em profundidade para identificar as evidências sobre o impacto das atividades lúdicas na promoção do bem-estar psicológico em sala de espera nos ambientes de saúde pública no contexto do SUS.

Resultados e discussões

Os resultados desta pesquisa revelam que a implementação de atividades lúdicas nas salas de espera das unidades de saúde do SUS pode oferecer benefícios significativos para o bem-estar psicológico dos usuários. Os autores Carnut e Ferraz (2021) destacam os desafios complexos enfrentados pelo SUS devido à diversidade de demandas e à limitação de recursos. Lima (2024) aponta que, após a pandemia de COVID-19, houve um aumento nas condições crônicas e nos problemas de saúde mental, evidenciando a necessidade de ampliar o acesso a serviços de saúde mental e a importância de intervenções preventivas.

Por sua vez os autores de Souza (2019) e Silva (2021) enfatizam a importância da inclusão de práticas lúdicas nos serviços de saúde, destacando que essas atividades ajudam a reduzir os níveis de estresse e ansiedade dos usuários. Costa e Pitangueira (2020) ressaltam a importância do acolhimento nas salas de espera, onde as práticas lúdicas podem melhorar significativamente a experiência dos pacientes, promovendo um ambiente mais acolhedor e humanizado.

Esses resultados estão em consonância com os achados de Winnicott (1975), que reconhecem a importância do brincar na fase adulta para a expressão criativa e o desenvolvimento do verdadeiro self. As atividades lúdicas proporcionam um meio para os indivíduos se conectarem com sua criatividade e personalidade de maneira saudável, sem o estresse imposto por convenções sociais que restringem o brincar aos contextos infantis.

O impacto das atividades lúdicas também foi mensurado por meio da análise da produção de hormônios associados ao bem-estar, como a dopamina, endorfina e oxitocina, conforme descrito por de Souza (2019) e de Figueiredo (2023). A prática de atividades lúdicas foi correlacionada com um aumento na liberação desses hormônios, o que pode explicar a redução dos níveis de estresse e a melhoria geral no humor dos participantes.

É importante ressaltar que, embora as atividades lúdicas tenham sido bem recebidas pela maioria dos pacientes, alguns relataram dificuldades em se envolver devido a barreiras culturais e preconceitos em relação ao brincar na vida adulta, como discutido por Souza (2019). Isso indica que, apesar dos benefícios observados, é necessário desenvolver estratégias que promovam a aceitação e a valorização da ludicidade em todas as fases da vida, a fim de maximizar os benefícios dessas intervenções.

A inclusão de atividades lúdicas nas salas de espera do SUS também promove a humanização do atendimento, um aspecto fundamental para o sucesso das políticas públicas de saúde. Segundo Costa e Pitangueira (2020), o ambiente da sala de espera, quando tratado de forma acolhedora e interativa, fortalece a relação entre pacientes e profissionais de saúde, criando um vínculo de confiança essencial para o tratamento eficaz. A ludicidade, nesse contexto, vai além de uma simples distração; ela atua como uma ponte para a criação de um ambiente de cuidado integral, onde o paciente se sente valorizado e compreendido. A experiência lúdica contribui para a redução do desconforto, estresse e da ansiedade, facilitando a comunicação e a expressão de necessidades e expectativas por parte dos usuários.

Além disso, a prática lúdica no ambiente de saúde contribui para a quebra de barreiras sociais e culturais que, muitas vezes, dificultam a adoção de cuidados preventivos e a adesão aos tratamentos. Conforme discutido por Souza (2019), a ludicidade possibilita uma forma de interação social que pode ser mais acessível e menos ameaçadora, especialmente em comunidades onde o acesso a recursos de saúde mental é limitado. Ao incorporar atividades lúdicas, o SUS pode tornar o atendimento mais inclusivo e democrático, oferecendo aos usuários uma forma de engajamento que transcende as limitações tradicionais de linguagem e educação. Esse tipo de intervenção pode ser particularmente eficaz em populações vulneráveis, onde o estresse e a ansiedade são exacerbados pela precariedade das condições de vida e pela falta de suporte social.

Considerações finais

A presente pesquisa destaca a importância da ludicidade no atendimento do Sistema Único de Saúde (SUS) no Brasil. Diante de recursos limitados e demandas crescentes, as atividades lúdicas surgem como uma solução inovadora e acessível para aliviar o estresse e a ansiedade, contribuindo significativamente para a saúde mental e emocional dos pacientes.

A pandemia de COVID-19 sublinhou a necessidade urgente de intervenções preventivas e do fortalecimento dos serviços de saúde mental, e as atividades lúdicas mostram-se eficazes em atender essas novas demandas. A inclusão de práticas lúdicas, como jogos, música, arte e teatro, não apenas melhora a experiência dos usuários, mas também promove a interação social e a expressão emocional.

O reconhecimento do valor do brincar e do jogar em todas as fases da vida é fundamental para o bem-estar emocional e social. Superar a distinção cultural entre “brincar” e “jogar” é crucial para promover a ludicidade na vida adulta, sem rotulá-la como imaturidade. A integração de atividades lúdicas nos serviços de saúde pública pode transformar esses ambientes, tornando-os mais acolhedores e estimulantes. A aplicação de práticas como o Brinquedo Terapêutico e a Ludoterapia demonstra benefícios claros, desde a redução de tensões até o aumento da adesão aos tratamentos.

Referências

- ARAUJO, R. A. S.; DA SILVA, F. A.; FARO, A.; SOBRAL, A. L. O. Uso de atividades lúdicas no processo de humanização em ambiente hospitalar pediátrico: intervenção Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET/Saúde REDES - Urgência e Emergência). **Rev SBPH** [online], v. 19, n. 2, p. 98-106, 2016. ISSN 1516-0858.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Saúde Mental em Dados**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/governodigital/pt-br/acessibilidade-digital>. Acesso em: 27 jul. 2024.
- CARNUT, L.; FERRAZ, C. B. Necessidades em(de) saúde: conceitos, implicações e desafios para o Sistema Único de Saúde. **Saúde em Debate**, v. 45, n. 129, p. 451–466, abr. 2021.
- COSTA, M. C.; PITANGUEIRA, C. M. F. C. A importância da sala de espera para pacientes portadores de doenças crônicas não transmissíveis. **Revista Referências em Saúde da Faculdade Estácio de Sá de Goiás - RRS-FESGO**, v. 3, n. 2, p. 114-121, ago.–dez. 2020. ISSN online: 2596-3457.
- FIGUEIREDO, I. A. de **Possíveis contribuições do exercício físico no tratamento da depressão em adolescentes: uma revisão sistemática**. 2023. 38 f. Monografia (Graduação em Educação Física - Bacharelado) - Escola de Educação Física, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2023. Disponível em: <http://www.monografias.ufop.br/handle/35400000/5819>. Acesso em: 05 ago. 2024.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Tradução João Paulo Monteiro. 3. reimpr. da 5. ed. de 2001. São Paulo: Perspectiva, 2007. (Estudos, dirigida por J. Guinsburg).
- LIMA, G. F.; OLIVEIRA, E. N.; VASCONCELOS, M. I. O. “Nada do que foi será”: Benefícios da atividade física para promoção da saúde mental. **Doxa: Rev Bras Psico e Educ**, Araraquara, v. 25, n. 00, e024006, 2024. e-ISSN: 2594-8385. DOI: <https://doi.org/10.30715/doxa.v25i00.18845>. Acesso em: 27 jul. 2024.
- PINTO, L.; NICODEMOS, F. T.; ESCOURA, C.; LOPES, P. F. G.; FERREIRA, M. A.; SANTOS, A. S. Sala de espera: espaço para educação em saúde. **Educação em Saúde REFACS (online)**, v. 6, n. 3, p. 500-507, 2018. Disponível em: https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/public/journals/12/pageHeaderLogoImage_pt_BR.jpg. ISSN: 2318-

8413. DOI: 10.18554/refacs.v6i3.2917. Acesso em: 05 ago. 2024

SILVA, do V. C.; CARVALHO, M. R. A. K.; SOUZA da S. N.; REDI LAGO, R.; DEVAI LAGO, S. Arteterapia como estratégia de cuidado em saúde mental no âmbito da atenção primária: um relato de experiência. JMPHC | Journal of Management & Primary Health Care | ISSN 2179-6750, [S. l.], v. 13, p. e014, 2021. DOI: 10.14295/jmphc.v13.1162. Disponível em: <https://jmp hc.emnuvens.com.br/jmphc/article/view/1162>. Acesso em: 27 jul. 2024.

SOUZA, N. R. de Ludicidade do adulto: Como recursos lúdicos podem ser utilizados para o auxílio nos processos de enfrentamento em casos de transtorno de ansiedade e depressão. **Psicologia, Pt O Portal dos Psicólogos**, 2019.

WINNICOTT, D. W. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

SAÚDE MENTAL, POBREZA E VULNERABILIDADE

Daiane dos Santos Ramos

PPGIES/UNEB-DEDC XI

Cláudia Regina de Oliveira Vaz Torres

UNEB e UNIFACS

Thays Helen Pereira Melo dos Santos

Universidade Salvador (Unifacs)

Introdução

Sen (1999) é um vetor de reflexão para pensarmos sobre a relação entre saúde mental e vulnerabilidade, uma vez que problematiza o conceito de pobreza, associando-o a desigualdade, com a teoria da escolha social. Para abordar esse fenômeno, o autor contribui com a discussão sobre a privação de capacidades que ocorre na condição de pobreza. O autor ao tratar o conceito de desenvolvimento se refere a desigualdade com argumentos relativos à pobreza e analisa os estados sociais com base nos funcionamentos e capacidades dos indivíduos de construir planos de vida, em razão da liberdade que dispõem.

De acordo com Sen (1999) a pobreza é compreendida como uma privação das capacidades básicas de um indivíduo (que consiste na liberdade de fazer escolhas alternativas e ter liberdade de ter um diferente estilo de vida). Pobreza não diz respeito, apenas a um padrão inferior de renda. Sen (1999) cita as desvantagens para conseguir ter renda quando se enfrenta uma incapacidade, uma doença, que evidencia uma pobreza real e intensa de privação de capacidades. Nesse sentido, o potencial produtivo está atrelado às capacidades que possibilitam um ganho superior. Indivíduos que contam com suporte econômico e social, gozam de bons serviços de educação e saúde ampliam as suas capacidades de obter renda e afastar-se de uma condição de pobreza. A pobreza não se limita a renda, deve ser compreendida como a “privação da vida que as pessoas realmente podem levar e das liberdades que elas realmente têm” (Crespo, Gurovitz, 2002, p.6). Depreendemos com base nos autores que estão associadas capacidades, produtividade e o poder de auferir renda.

Quando se trata de saúde mental, percebemos a condição de privação de vida que muitos enfrentam, assim como preconceito e estigma. Tornam-se assim alvo de discriminação, controle, classificação e exclusão. Problematicar essa relação entre saúde mental, pobreza e vulnerabilidade com base nas práticas e atuações em saúde mental é a proposta deste estudo.

Este artigo tem como objetivo discutir a relação entre saúde mental, pobreza e vulnerabilidade social com base nas atuações das autoras em serviços de saúde mental. O artigo resulta de desdobramentos de pesquisas realizadas com o objetivo de avaliar o impacto da desinstitucionalização das práticas de saúde mental na vida cotidiana dos egressos do Hospital de Custódia e Tratamento (HCT), considerando a inclusão social e sua interação com o ambiente urbano. O estudo emerge das discussões e leituras empreendidas nos Grupos de Pesquisa EPODS (UNEB), Políticas e Epistemes da Cidadania e FORMAGEL (UNIFACS). A abordagem é qualitativa, utilizou o levantamento bibliográfico. Os excertos foram analisados à luz da teoria de Sen (1999), Foucault (1993), Coldibeli, de Paiva e Batista (2021) com o conceito de pobreza e vulnerabilidade que contribuiu do ponto de vista teórico e metodológico para a compreensão do impacto na saúde mental. O artigo está dividido em cinco seções: na primeira seção foi realizada uma introdução ao tema proposto. Concluimos com as considerações finais.

Referencial teórico

Desafios e estratégias: o impacto da pobreza na saúde mental

A vulnerabilidade social é um fenômeno complexo e multidimensional, que vai além da simples falta de renda. Ela também envolve a fragilidade nas relações afetivas, nas redes de apoio social e nas desigualdades no acesso a bens e serviços. Isso significa que a vulnerabilidade não se limita apenas à situação econômica, mas também abrange aspectos sociais e relacionais que podem impactar a vida dos indivíduos de diversas maneiras (Santos, 2023).

Ao reconhecer a natureza multifacetada da vulnerabilidade social, é possível compreender como as interações entre diversos fatores contribuem para a perpetuação das desigualdades e do sofrimento social. As fragilidades nas relações afetivas e nas redes de apoio podem aumentar o isolamento social, reduzindo a capacidade dos indivíduos de enfrentar adversidades

e acessar oportunidades de desenvolvimento pessoal e econômico. Além disso, as desigualdades no acesso a bens e serviços essenciais, como educação, saúde e moradia, exacerbam a exclusão social e limitam o potencial de mobilidade social.

A pobreza se insere como fator intrínseco (Coldibeli, de Paiva e Batista, 2021), que afeta significativamente a saúde mental dos indivíduos, em uma perspectiva epidemiológica (Silva e Santana, 2012). As condições socioeconômicas adversas associadas à pobreza, como a insegurança alimentar, habitações precárias e a falta de acesso a serviços de saúde, contribuem para o aumento dos índices de estresse, ansiedade e depressão.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), as pessoas que vivem em condições de pobreza enfrentam um risco maior de desenvolver transtornos mentais devido ao impacto acumulativo de estressores econômicos e sociais (OMS, 2022). Além disso, a pobreza muitas vezes limita o acesso a cuidados de saúde mental adequados, criando um ciclo vicioso de desvantagem e sofrimento psicológico.

As autoras Araújo e Torrenté abordam em sua obra os desafios e barreiras significativas enfrentados na saúde pública brasileira, em relação transtornos mentais são cada vez mais relevantes, como desigualdades regionais no acesso ao tratamento, inadequação das políticas de saúde mental e a invisibilidade das condições que causam o adoecimento. Além disso, as autoras apontam contrarreforma psiquiátrica recente como tem gerado retrocessos na adoção de modelos inclusivos de atenção psicossocial, com o aumento dos transtornos mentais no Brasil e no mundo (Araújo e Torrenté, 2023).

Os transtornos mentais geram efeitos negativos significativos que impactam a sociedade de várias maneiras. Esses transtornos contribuem para a perda de capital humano, diminuem a disponibilidade de trabalhadores qualificados e afetam a saúde e o desenvolvimento das crianças (Silva e Santana, 2012). Eles também estão associados a problemas como aumento da violência e criminalidade, pobreza, desemprego e situações de falta de moradia. Além disso, esses transtornos acarretam custos financeiros para as famílias e podem levar a mortes prematuras, refletindo um impacto econômico e social abrangente (Xavier et al, 2022).

Segundo Silva e Santana (2012), os transtornos mentais são problemas universais que afetam pessoas de todas as idades e países, causando significativas repercussões econômicas na sociedade, além de uma redução na qualidade de vida dos indivíduos afetados e de seus familiares.

Estima-se que entre 20% e 25% da população enfrentará algum transtorno mental em algum momento da vida.

Os transtornos mentais apresentam-se como um dos principais desafios para o Sistema Único de Saúde (SUS) no Brasil, exigindo uma resposta eficaz das redes de prevenção e promoção da saúde mental. A complexidade e a prevalência desses transtornos demandam uma estrutura robusta de atenção, assistência especializada e reabilitação para atender adequadamente à população (Araújo e Torrenté, 2023).

No entanto, o SUS enfrenta dificuldades em integrar e coordenar esses serviços de forma eficiente, devido às limitações de recursos, infraestrutura inadequada e desigualdades regionais no acesso ao tratamento. Portanto, há uma necessidade urgente de fortalecer as redes de saúde mental para garantir que os indivíduos recebam o apoio e o cuidado necessários para sua recuperação e bem-estar (Araújo e Torrenté, 2023)

Portanto, abordar a vulnerabilidade social requer uma abordagem integrada que considere tanto os aspectos econômicos quanto os sociais e relacionais, buscando promover a inclusão e o bem-estar de todos os membros da sociedade.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (2022), pessoas com problemas de saúde mental frequentemente enfrentam estigma, discriminação e violações de direitos humanos, tanto em suas comunidades quanto nos sistemas de saúde. Em todo o mundo, as populações mais pobres e desfavorecidas são as que têm maior risco de desenvolver problemas de saúde mental e, paradoxalmente, são as menos propensas a receber serviços de saúde adequados. Segundos os dados da Organização Mundial de Saúde:

Mesmo antes da pandemia de COVID-19, apenas uma pequena fração das pessoas necessitadas tinha acesso a cuidados de saúde mental eficazes, acessíveis e de qualidade. [...]. Enquanto 70% das pessoas com psicose são tratadas em países de alta renda, apenas 12% das pessoas com essa condição recebem cuidados de saúde mental em países de baixa renda. Para a depressão, as lacunas na cobertura dos serviços são amplas em todos os países: mesmo em países de alta renda, apenas um terço das pessoas com depressão recebe cuidados formais de saúde mental e estima-se que o tratamento minimamente adequado para depressão varie de 23% em países de baixa renda para 3% em países de baixa e média-baixa renda (OMS, 2022).

Nesse contexto, é perceptível as disparidades no acesso aos cuidados de saúde mental em nível global, uma preocupação que existia antes da pandemia de COVID-19. A OMS observa que a maioria das pessoas necessitadas não tem acesso a cuidados de saúde mental eficazes e acessíveis. Esse problema é particularmente grave em países de baixa renda, onde uma pequena fração da população com psicose ou depressão recebe tratamento. Este cenário revela as limitações dos sistemas de saúde nos países menos desenvolvidos e ressalta a necessidade urgente de políticas públicas eficazes e investimentos em saúde mental. A pandemia de COVID-19 intensificou esses desafios, destacando a importância de fortalecer os sistemas de saúde mental para garantir o acesso ao tratamento adequado para todos.

De acordo Xavier et al. (2022), a pandemia e o isolamento social impactaram profundamente o estado psicológico da sociedade, gerando incertezas e medos generalizados. Os efeitos psicológicos foram amplos, afetando a população independentemente de sexo, idade ou condição socioeconômica. É vital que a atenção primária identifique quais pacientes necessitam de atendimento psicológico e quais podem ser tratados de forma alternativa ou breve.

Segundo Tedros Adhanom Ghebreyesus, da OMS, destaca que transtornos mentais são comuns e que uma saúde mental de qualidade é essencial para uma boa saúde física. Ele afirma que melhorar as políticas de saúde mental pode trazer grandes benefícios para indivíduos e sociedades, sendo um investimento em um futuro melhor (OMS, 2022).

A investigação e (re)construção das políticas de saúde mental no Brasil enfrenta desafios que vão além dos modelos de assistência, exigindo transformações sociais profundas. Estruturas históricas como o racismo estrutural e o patriarcado, mantidas por práticas capitalistas e neoliberais, intensificam as desigualdades e a exclusão social. Superar essas barreiras opressivas é crucial para uma atenção psicossocial inclusiva (Araújo e Torrenté, 2023).

Considerando o impacto da vulnerabilidade social e da pobreza na saúde mental, as estratégias de intervenção devem abordar tanto os determinantes sociais quanto as necessidades individuais. Abordagens integradas e políticas públicas específicas são fundamentais para romper o ciclo de desvantagem e sofrimento, beneficiando tanto os indivíduos quanto a sociedade.

Aspectos metodológicos

O trabalho de natureza qualitativa, bibliográfico teve início com o estado da arte que consistiu na leitura de artigos que abordaram a temática, com consulta a base de dados e revisão de literatura sobre o tema. Foram selecionados 6 artigos com base em critérios específicos: deviam ter data de publicação recente (posterior ao ano de 2020) e serem classificados com extratos A1 e A2 de acordo com o critério Qualis Capes, conforme a plataforma Sucupira, seguindo a classificação do Quadriênio 2017-2020. Inicialmente, os títulos de cada registro foram considerados para avaliar sua relevância em relação ao tema abordado.

Resultados e discussões

Foi conduzida uma busca de materiais nas bases PUBMED e SCIELO utilizando-se descritores como “Saúde Mental e Pobreza”, “Saúde mental e vulnerabilidade” e “Desinstitucionalização”. Os artigos coletados foram validados com base em critérios específicos: deviam ter data de publicação recente (posterior ao ano de 2020) e serem classificados com extratos A1 e A2 de acordo com o critério Qualis Capes, conforme a plataforma Sucupira, seguindo a classificação do Quadriênio 2017-2020. Inicialmente, os títulos de cada registro foram considerados para avaliar sua relevância em relação ao tema abordado. Em seguida, os resumos foram revisados e, na ausência destes, os textos completos foram analisados. Artigos repetidos, estudos inconclusivos ou que estavam fora do período de análise estabelecido foram excluídos. Foram selecionados 6 artigos que discutiam e foram classificados nas categorias: determinantes socioeconômicos; políticas públicas; vulnerabilidade em grupos específicos.

Listagem dos artigos selecionados, com identificação do ano de publicação, fonte e categoria

Nº	Ano	Título	Fonte	Categoria
1	2020	Como está a saúde mental dos brasileiros? A importância das coortes de nascimento para melhor compreensão do problema	<i>Cadernos de Saúde Pública</i>	Políticas Públicas
2	2020	Transtorno mental comum e condição socioeconômica em adolescentes do Erica	<i>Rev. Saúde Pública</i>	Determinantes Socioeconômicos
3	2021	Determinantes sociais da saúde mental: políticas públicas a partir do modelo biopsicossocial em países latino-americanos	<i>Rev Panam Salud Publica</i>	Políticas Públicas

4	2021	Escolaridade, trabalho, renda e saúde mental: um estudo retrospectivo e de associação com usuários de um Centro de Atenção Psicossocial	<i>Physis: Revista de Saúde Coletiva</i>	Determinantes Socioeconômicos
5	2021	Vulnerabilidade social e transtornos mentais: scoping review	<i>Textos & Contextos</i>	Vulnerabilidade Social em grupos específicos
6	2023	Saúde Mental de Pessoas Recém-Formadas e Desempregadas: a Interseccionalidade como Perspectiva Analítica	<i>Rev. Psicologia: Organizações e Trabalho</i>	Vulnerabilidade Social em grupos específicos

Com base nos artigos emergiram três categorias de análise: determinantes socioeconômicos, Políticas públicas e vulnerabilidade social em grupos específicos. A categoria *Determinantes Socioeconômicos* explora como fatores socioeconômicos como renda, escolaridade e emprego influenciam a saúde mental de diferentes populações.

Lopes (2020, s/p) analisou que o Brasil apresenta características demográficas e econômicas que estão na tessitura do aumento da incidência e persistência de transtornos mentais na população geral. De acordo com as pesquisas, estima-se que “30% dos adultos em todo o mundo atendam aos critérios de diagnóstico para qualquer transtorno mental, e cerca de 80% daqueles que sofrem com transtornos mentais vivem em países de baixa e média renda.”

O estudo de Ribeiro (2020) que teve como objetivo investigar a relação entre transtorno mental comum TMC e a condição socioeconômica em adolescentes brasileiros de 12 a 17 anos apontou que as variáveis socioeconômicas que estiveram associadas ao TMC foram sugestivas de classe econômica mais elevada, enquanto o trabalho não remunerado favoreceu a saúde mental dos adolescentes. Os estudos estão contrários aos resultados encontrados na literatura sobre condição socioeconômica e TMC.

Zanardo, Ventura e Consule (2021, p.28) analisam que as pessoas com transtornos mentais apresentam grave vulnerabilidade e ausência de direitos, enfrentam o estigma, a discriminação, a violência, o abuso, a restrição aos seus direitos no que diz respeito ao acesso à saúde. “Os determinantes sociais influenciam a saúde mental das pessoas, podendo potencializar os transtornos, colocando-as em um maior estado de vulnerabilidade.” Sugerem que políticas de saúde inclusivas são fundamentais para romper com a interrelação entre vulnerabilidade

social e transtornos mentais.

Os estudos estão de acordo com as análises de Coldibeli, de Paiva e Batista, (2021) que compreendem que a pobreza se insere como fator intrínseco (que afeta significativamente a saúde mental dos indivíduos, em uma perspectiva epidemiológica (Silva e Santana, 2012). As condições socioeconômicas associadas à pobreza e a falta de acesso a serviços de saúde, contribuem o desenvolvimento dos transtornos mentais.

Os artigos aqui inseridos investigam as correlações entre condições econômicas e a prevalência de transtornos mentais. A categoria *Políticas Públicas* discute as abordagens políticas e institucionais para o enfrentamento dos desafios da saúde mental em contextos de vulnerabilidade social. A categoria *Vulnerabilidade Social em grupos específicos* reúne artigos que examinam a saúde mental em contextos de vulnerabilidade social, considerando como diferentes grupos, como recém-formados desempregados ou populações marginalizadas, são afetados por essas condições.

Nesse sentido, Campos (2021, p. 17) por meio de um estudo transversal descreveu o perfil sociodemográfico de usuários de um Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) e verificou as associações entre a variável escolaridade com as demais variáveis sociodemográficas. O trabalho “identificou associações relevantes sobre a variável escolaridade de usuários de serviços de saúde mental de um CAPS II, tais como trabalho, ocupação, renda, quantidade de filhos e receber benefício”. Os dados encontrados subsidiaram a discussão sobre educação, trabalho e renda como variáveis pertinentes para uma discussão ampliada sobre saúde mental.

Varinia Leiva- Peña, Patricia Rubí-González e Benjamin Vicente-Parada (2021, p. 07) nos seus estudos trataram da implementação de políticas públicas em saúde mental e descreveram os avanços e desafios para implementação do modelo biopsicossocial e comunitário principalmente na América Latina. Consideraram que é importante que os países aumentem a pesquisa em saúde mental e sistematização de avaliações dos seus programas, justificaram que “a replicação das intervenções utilizadas em países de rendimento elevado não terá necessariamente um impacto semelhante nos países em desenvolvimento”. Entretanto podem fornecer informações relevantes para projetar programas de saúde mental que respondam eficazmente às necessidades da população.

Os artigos examinaram os principais desafios enfrentados por aqueles em situação de pobreza e vulnerabilidade social e discutiu os

desafios para implementar mudanças que garantam que todos tenham a oportunidade de alcançar o bem-estar mental e social, independentemente de sua condição socioeconômica.

Considerações finais

Este estudo destaca a interseção entre saúde mental, pobreza e vulnerabilidade social, mostrando como a privação de capacidades, conforme Sen (1999), impacta qualidades na vida dos pobres. A pobreza, mais do que uma questão de renda, limita as liberdades fundamentais, restringindo o desenvolvimento pessoal e social, e aumentando os transtornos mentais.

A vulnerabilidade social, agravada pelas desigualdades e falhas nas políticas de saúde mental, intensifica o sofrimento e dificulta o acesso aos recursos necessários para a recuperação e bem-estar. A desinstitucionalização das práticas de saúde mental trouxe avanços, mas ainda enfrenta desafios, como a falta de infraestrutura e disparidades regionais.

Futuras pesquisas devem aprofundar o estudo dos determinantes sociais da saúde e saúde mental, explorando abordagens interdisciplinares e políticas públicas que promovam uma atenção psicossocial mais inclusiva e centrada na autonomia dos indivíduos. Fortalecer as redes de saúde mental e investir em políticas eficazes é essencial para romper o ciclo de desvantagens e sofrimento, proporcionando um futuro mais equitativo

Referências

ARAÚJO, T. M.; TORRENTÉ, M. de O. N. de. Saúde mental no Brasil: desafios para a construção de políticas de atenção e de monitoramento de seus determinantes. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 32, n. 1, p. e2023098, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ress/a/sHG86NSQNYmDLy5CxBc3gN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 jul. 2024.

CAMPOS, Ioneide de Oliveira; CRUZ, Daniel Marinho Cezar; MAGALHÃES, Yasmim Bezerra; RODRIGUES, Daniela da Silva. Escolaridade, trabalho, renda e saúde mental: um estudo retrospectivo e de associação com usuários de um Centro de Atenção Psicossocial. *Physis*. Brasília, v.3, n.31, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/ky8t9hcYM7BLhBN9XJ3WfWg> acesso em: 7 ago. 2024

COLDIBELI, L. P.; PAIVA, F. S. de; BATISTA, C. B. Gênero, pobreza e

saúde: revisão sistemática sobre a saúde de mulheres em situação de rua. **Textos & Contextos (Porto Alegre)**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. e38015, 2021. DOI: 10.15448/1677-9509.2021.1.38015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/fass/article/view/38015>. Acesso em: 26 jul. 2024.

CRESPO, A. P.; GUROVITZ, E. A pobreza como um fenômeno multidimensional. **RAE-eletrônica**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. jul.-dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/raeel/a/LVPkw9yHZfJ9kvjC8VSgTsh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 jul. 2024.

DOS SANTOS, I. L. Vulnerabilidade social, saúde mental, educação e solidariedade no Brasil, em tempos da COVID-19. **Revista Iberoamericana de Bioética**, v. 21, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.14422/rib.i21.y2023.001>. Acesso em: 26 jul. 2024.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LOPES, Cláudia de Souza. Como está a saúde mental dos brasileiros? A importância das coortes de nascimento para melhor compreensão do problema. *Cad. Saúde Pública*. Rio de Janeiro, v.2, n.36, p. 1-4, 2020. Disponível em <https://www.scielo.br/j/csp/a/WwQjPXP47HByZVtpHvvZXBh/#> acesso em: 7 ago. 2024

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Relatório sobre saúde mental no mundo: OMS, 2022. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/17-6-2022-oms-destaca-necessidade-urgente-transformar-saude-mental-e-atencao>. Acesso em: 26 jul. 2024.

PEÑA, Varinía Leiva; GONZALES, Patrícia Rubi; PARADA, Benjamin Vicente. Determinantes sociais da saúde mental: políticas públicas a partir do modelo biopsicossocial em países latino-americanos. *Rev. Panam. Salude Publica*. Concepcion, v.1, n.45, p. 1-7, 2021. Disponível em <https://iris.paho.org/handle/10665.2/55365> acesso em: 7 ago. 2024

RIBEIRO, Isabel; CORREA, Marcia; OLIVEIRA, Gabriela; CADE, Nagela. Transtorno mental comum e condição socioeconômica em adolescentes do Erica. *Rev. Saúde Pública*. Vitória, v. 4, n.54, p. 1-9, 2020. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rsp/a/PBkfsH9LydJq5KXtskkLKZr/?lang=pt#> aceso em: 7 ago. 2024

SEN, A. K. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SILVA, D. F.; SANTANA, P. R. de. Transtornos mentais e pobreza no Brasil: uma revisão sistemática. **Revista Tempus Actas de Saúde Coletiva**, Brasília, 2012. Disponível em: <http://tempus.unb.br/index.php/tempus/article/view/1214>. Acesso em: 26 jul. 2024.

SILVA, Bruna Elaine Araújo; OLIVEIRA, Marina Cardoso. Saúde Mental de Pessoas Recém-Formadas e Desempregadas: a Interseccionalidade como Perspectiva Analítica. **Rev. Psicologia: Organizações e Trabalho**. Belo Horizonte, v.4, n.23, 2023. Disponível em <https://submission-pepsic.scielo.br/index.php/rpot/article/view/24447/1431> acesso em: 7 ago. 2024

XAVIER, D. O.; LINO, A. M.; FERRAZ, J. G.; NUNES, N. A. H. COVID-19: impactos na saúde mental e estratégias da atenção primária. *Revista Biociências*, Taubaté, v. 28, n. 2, p. 01-11, 2022. Disponível em: <https://iris.paho.org/handle/10665.2/55365>. Acesso em: 26 jul. 2024.

ZANARDO, Ana Beatriz; VENTURA, Carla Aparecida Arena; CONSULE, Rita de Cássia. Vulnerabilidade social e transtornos mentais: scoping review. **Textos e Contextos**. Porto Alegre, v.1, n.20, p. 1-31, 2021. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fass/article/view/38616/27284> acesso em: 7 ago. 2024.

SAÚDE MENTAL E DIREITO PENAL: CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS PSICOEDUCATIVAS NA DESINSTITUCIONALIZAÇÃO

Érika Maria da Silva Barreto
Universidade Salvador/UNIFACS

Introdução

A Saúde Mental é uma área especializada da psicologia voltada para a atuação em serviços públicos de saúde, e dedicada ao diagnóstico, tratamento e prevenção de transtornos mentais e emocionais. Sua prática se faz através do uso dos instrumentos de avaliações psicológicas, entrevistas, testes e observações clínicas, e de práticas terapêuticas voltadas para prevenção e reabilitação de psiquiátrica (Associação Americana de Psiquiatria, 2014). Os debates e discussões acerca da inimputabilidade e suposta periculosidade dos pacientes com transtorno mental e a aplicação de pena em casos de prática criminal de sujeitos com transtornos psiquiátricos, são temáticas que embasam a intersecção entre Direito Penal e Saúde Mental.

As discussões sobre a correlação entre crime e “loucura” estão presentes desde o Código Criminal do Império do Brasil, em 1830, o qual instituiu que “não se julgarão criminosos: [...] os loucos de todo gênero, salvo se tiverem lúcidos intervalos e neles cometerem o crime” (art. 10, § 2) (Brasil, 1830). Discussões que se seguem até o código vigente, o Código Penal de 1940 que em seu Art. 27 determina:

São isentos de pena: 1º - os que, no momento do crime, estavam em completo estado de loucura; 2º - os que, não sendo absolutamente loucos, não tinham conhecimento do que faziam, por se acharem em um estado de delírio, furor ou semelhante.

Nessa perspectiva, os profissionais de Saúde Mental passaram a integrar uma peça-chave no Direito Penal: a determinação da inimputabilidade e cumprimento de pena através da perícia psicológica, que passa a ser uma parte do processo que tem por fim último assessorar o juiz (Peres; Nery Filho, 2002).

A atenção e regulamentação no cuidado aos pacientes psiquiátricos começaram com a Reforma Psiquiátrica de 1960, que reconfigurou o tratamento dos transtornos mentais, promovendo a desinstitucionalização dos modelos asilares e manicomiais, substituindo-os por serviços humanizados e reintegrativos. No Brasil, apenas em 2001, foi instaurada a Lei nº 10.216/2001, a Lei Antimanicomial, com o objetivo de reduzir a segregação e exclusão social dos pacientes. Como resultado, surgiram os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) e práticas terapêuticas mais humanizadas e integradoras.

Os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) oferecem atendimento clínico diário, evitando internações psiquiátricas e promovendo a inserção social de pessoas com transtornos mentais (Cantele; Arpini; Roso, 2012). Além de facilitar a desinstitucionalização e reintegração de pacientes, os CAPS integram práticas psicoeducativas que orientam pacientes, profissionais e familiares, indo além do uso pericial para respaldar inimputabilidade e medidas de segurança. Este artigo analisa a relação entre saúde mental e direito penal, com foco nas contribuições das práticas psicoeducativas para a desinstitucionalização, identificando mudanças na abordagem da saúde mental no contexto penal e examinando como essas práticas apoiam a reintegração social e a inserção nas redes substitutivas psicossociais.

Apesar da Lei Antimanicomial de 2001 (Brasil, 2001), a desinstitucionalização avançou lentamente, mas trouxe mudanças significativas nas políticas de saúde mental e no direito penal, especialmente na reintegração social dos pacientes e na atuação dos sistemas penal, social e de saúde mental. Investigar as práticas psicoeducativas revela como elas facilitam a reintegração de ex-internos dos Hospitais de Custódia e como as redes substitutivas e seus profissionais podem ser aprimorados para melhor atender essa população, contribuindo para a efetividade da Lei Antimanicomial. Assim, este artigo é relevante ao abordar a interface entre saúde mental e direito penal, detalhando o impacto das práticas psicoeducativas na inclusão social de pacientes desinstitucionalizados e analisando políticas e práticas no contexto brasileiro.

Referencial teórico

No Código Criminal, o “doente mental” era analisado à luz da responsabilidade penal, que se baseava na doutrina do livre-arbítrio e na noção de imputabilidade, conforme a escola clássica (Peres; Nery Filho,

2002). A imputabilidade variava conforme a noção de responsabilidade; sua ausência, devido a crises de insanidade no momento do crime, caracterizava a inimputabilidade. Nesse contexto, medidas de segurança eram atribuídas aos infratores considerados incapazes de reconhecer a ilicitude do ato, com base na presumida periculosidade (Caetano; Tedesco, 2021). A periculosidade, entendida como a capacidade potencial de causar dano à sociedade, demandava a aplicação de medidas preventivas (Hungria, 1995). Assim, os profissionais de saúde mental realizavam avaliações minuciosas para determinar a periculosidade dos indivíduos com transtornos mentais, que só poderiam ser liberados após a cessação desse risco, confirmada por uma equipe multiprofissional.

Desde 1940 no Código Penal brasileiro, a medida de segurança constituiu-se como um modelo de defesa social cujo principal instrumento foi o manicômio judiciário (Cacicedo; Santos, 2022). Com a estigmatização dos pacientes psiquiátricos e a sua exclusão, surge a busca pelo domínio, poder e o controle sob aquilo que se foi considerado patológico. O sistema prisional é uma máquina para corrigir, normalizar e transformar indivíduos em corpos dóceis para aceitação e uso da sociedade (Foucault, 1975) nessa perspectiva os pacientes psiquiátricos criminosos teriam duas “disfunções” a serem corrigidas e transfiguradas.

O Hospital de Custódia, com seu modelo asilar e ideal de tratamento a partir da privação de liberdade dos pacientes se configura uma instituição total, que para Goffman (1974) são instituições que controlam todos os aspectos da vida dos membros, através do isolamento social e controle rigoroso. Goffman (1974) ainda afirma, que tais instituições despersonalizam os indivíduos, transformando sua identidade pessoal em institucional através da disciplina severa e padronização, o que atenua a singularidade desprovido a autonomia dos sujeitos. Entretanto, as subjetividades constituem o “eu” e são determinantes psicológicas e emocionais que permeiam os indivíduos, e no contexto psiquiátrico podem ser decisivas para o tratamento em saúde mental, e assim prejudicadas pela “mortificação do eu”, o que justifica necessidade de práticas psicoeducativas na reconstrução subjetiva e autonomia dos pacientes psiquiátricos.

O processo de reintegração social dos internos exige um trabalho em rede através dos equipamentos de saúde mental, evitando a reprodução da lógica manicomial nos novos modelos de acompanhamento. A Portaria nº 3.088, de 23 de dezembro de 2011, desempenha um papel crucial na desinstitucionalização do tratamento de saúde mental no Brasil, ao instituir a Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) no SUS, promovendo uma mudança

significativa no atendimento. Dentro da RAPS, os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) são serviços substitutivos aos manicômios, focados no cuidado de indivíduos em sofrimento psíquico severo (Pinto et al., 2023). Esses serviços não só evitam a institucionalização, mas também promovem a reconstrução da subjetividade e o fortalecimento da autonomia dos sujeitos desinstitucionalizados. O trabalho psicoeducativo desempenha um papel significativo nesse processo de reabilitação psicossocial, contribuindo para a reintegração social e a promoção da autonomia.

Algumas questões permeiam e dificultam a evolução no tratamento psiquiátrico e rotina social dos pacientes em acompanhamento psicossocial, que se acentuam quando estes são desinstitucionalizados. Goffman (1988) explora como o estigma atua como um processo social que rotula os indivíduos como distintos e os exclui do convívio social, prejudicando suas identidades pessoais. A estigmatização da loucura interfere no modo como os pacientes e familiares experienciam o tratamento, desde as discussões sobre diagnóstico e sintomatologia, à adesão ao tratamento medicamentoso, cenário esse que pode ser alterado com a psicoeducação.

Segundo Saraiva (2001), a reintegração social de presos é um processo complexo que requer não apenas a reabilitação individual, mas também a criação de condições sociais que permitam a sua efetiva reinserção na comunidade. Por isso, implicar o sujeito na sua possível rotina e aspirações como: estudo, trabalho, hobbies, além da sua autonomia no cuidado e tratamento psicológico, contribui para o estabelecimento de condutas sociais facilitando a reintegração. Isso é possível através da psicoeducação, uma vez que a psicoeducação é uma intervenção didática, que visa informar e habilitar tanto paciente quanto familiares sobre a doença em questão, além de promover empoderamento e alterar comportamentos frente ao quadro psiquiátrico (Bonsack; Rexhaj; Favrod, 2015).

Authier (2012) destaca que a psicoeducação, como prática educacional e terapêutica, visa não apenas transmitir informações sobre as condições de saúde mental, mas também fomentar o entendimento e a gestão dessas condições de forma abrangente. Assim, busca-se capacitar os indivíduos para um melhor enfrentamento de suas realidades, promovendo uma integração mais eficaz com o tratamento e a recuperação, o que oferece suporte e autonomia na desinstitucionalização. O processo de inclusão social de pacientes psiquiátricos, especialmente dos desinstitucionalizados, passa pelo trabalho em rede realizado através dos equipamentos de saúde mental. É crucial evitar a reprodução das práticas manicomiais, caracterizadas pelo controle, exclusão e segregação, conforme aponta Amarante (1995). Nesse

contexto, a psicoeducação realizada com profissionais de saúde auxilia na compreensão dos modelos de cuidado alternativos ao manicômio, que respeitam a autonomia e a subjetividade dos indivíduos, além de combater o estigma associado aos transtornos mentais.

Amarante (1995) afirma que a participação ativa dos usuários e seus familiares nos processos decisórios dos serviços de saúde mental é essencial para práticas que atendam suas necessidades e promovam autonomia e empoderamento. A psicoeducação, quando direcionada aos familiares, oferece ferramentas para apoiar o tratamento do paciente psiquiátrico, compreender suas necessidades e lidar com o impacto emocional do transtorno na família. Portanto, o uso da psicoeducação nas redes substitutivas para pacientes de saúde mental, incluindo os psiquiátricos infratores no contexto do Direito Penal, demanda dedicação acadêmica.

Aspectos metodológicos

Este artigo de natureza qualitativa, foi construído em uma revisão narrativa de literatura, por se tratar de uma problematização ampla que abrange quatro temáticas distintas “saúde mental” “direito penal” e “psicoeducação” e “desinstitucionalizações”. A escolha da metodologia se deu por permitir uma construção e sistematização das informações, e por ser a mais utilizada para a discussão e descrição de diferentes assuntos e em diferentes campos de conhecimento. Para garantir a atualização e a relevância das informações, foi realizada uma revisão bibliográfica dos últimos 5 anos, complementada por referências clássicas essenciais para os temas principais do artigo.

A busca foi realizada no Portal da CAPES Periódicos, com os descritores já citados e incluiu artigos publicados de 2018 a 2024, para se obter uma maior fonte bibliográfica, visto que a quantidade de publicações recentes sobre as temáticas era reduzida. A base teórica do estudo centra-se em Alves (2024); Authier (2012); Bonsack (2015) e Ravaioli (2022) para tratar da psicoeducação e fundamenta-se em Amarante (1995); Goffman (1974;1988); Saraiva (2001); Silva (2022) para discutir os conceitos de Desinstitucionalização, quanto ao Direito Penal os autores Hungria (1995); Foucault (2014); Cacicedo (2022); Caetano (2021) embasam os conceitos, e já na Saúde Mental se tem Cantele (2012); Pinto (2023); Silva (2021); Associação Americana de Psiquiatria (2014)

Resultados e discussões

A pesquisa bibliográfica resultou em uma análise comparativa entre os artigos, abordando dois prismas: 1) a relação entre saúde mental e direito penal e 2) as práticas psicoeducativas na saúde mental, especialmente na desinstitucionalização. A análise revelou uma ausência de divergências nas perspectivas e argumentos sobre o impacto da reforma psiquiátrica e da Lei Antimanicomial, e sobre a eficácia da psicoeducação em transtornos mentais graves. No entanto, constatou-se uma carência de artigos que discutam especificamente a prática da psicoeducação no contexto da desinstitucionalização manicomial.

Quanto à relação entre saúde mental e direito penal, as publicações historicamente focam no surgimento dos hospitais de custódia, que representam a principal interseção entre essas áreas. Artigos recentes discutem periculosidade e inimizabilidade dos pacientes psiquiátricos, e as mudanças nas medidas após o fechamento dos hospitais de custódia. Isso abre espaço para examinar o papel das redes substitutivas, como os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), responsáveis pelo acompanhamento multiprofissional de sujeitos em conflito com a lei.

No que se refere às práticas psicoeducativas na saúde mental, estudos qualitativos e análises sistemáticas mostraram resultados incontestáveis quanto à sua eficácia, abrangendo não apenas os pacientes, mas também profissionais de saúde mental e familiares. No entanto, a maioria dos estudos se concentrou em clínicas e hospitais psiquiátricos ou em tratamento ambulatorial nas redes substitutivas, sem abordar a psicoeducação no processo de desinstitucionalização e reintegração social. A literatura coletada permite discutir como a psicoeducação contribui para a adesão ao tratamento medicamentoso e para a autopercepção, além de reduzir estigmas da sociedade e dos familiares, beneficiando o tratamento psicossocial de transtornos mentais.

A busca de artigos sobre “saúde mental” e “direito penal” revelou não apenas estudos sobre manicômios judiciais, mas também um artigo específico sobre o trabalho em saúde mental com indivíduos privados de liberdade. Esse estudo aponta que ambientes insalubres e superlotados potencializam enfermidades e causam sofrimento psíquico e transtornos mentais (Silva et al., 2021), tornando a eficácia terapêutica dos Hospitais de Custódia e Tratamento Psiquiátricos, ou manicômios judiciais, incompatível e inviável. A existência desses manicômios, demonstra ser mais violadora de direitos humanos do que os presídios, agravando os

efeitos negativos das prisões em pessoas com doenças mentais, que estão em situação de maior vulnerabilidade (Cacicedo; Santos, 2022).

Os artigos demonstram que a Lei Antimanicomial não se sustenta em um contexto em que há aplicação de medida de segurança em indivíduos inimputáveis, salientando a urgência e necessidade do fechamento dos hospitais de custódia. Isso porque as medidas de segurança constituem-se em institutos jurídicos ultrapassados, fundamentados na teoria da periculosidade, ideia que não encontra qualquer sintonia com a Constituição de 1988 (Caetano; Tedesco, 2021). Mesmo recente, a bibliografia encontrada afirma a resistência das instituições públicas e jurídicas em prosseguir com o fechamento das instituições manicomiais, reafirmando uma estigmatização histórica da loucura e sua associação com a periculosidade.

A justificativa de periculosidade, que por muito tempo fundamentou as internações, não tem mais amparo jurídico, pois não se alinha com a Constituição de 1988 (Caetano; Tedesco, 2021). Embora haja respaldo jurídico para a inconsistência da periculosidade, artigos recentes expressam preocupação com a desinstitucionalização sem critérios claros, que pode levar pacientes a delitos e ao sistema prisional, em vez de receberem assistência em saúde mental (Valença et al., 2023). A dificuldade em fechar todos os hospitais de custódia e instituições manicomiais, apesar da Lei Antimanicomial e do programa nacional de assistência psicossocial (RAPS), é explicada pela grande distância temporal entre a lei e a implementação efetiva de suas ações.

Não foram encontrados artigos específicos na base de busca que tratasse especificamente da psicoeducação e desinstitucionalização o que remete a escassez de pesquisas e publicações com essa temática. Entretanto, alguns dos estudos analisaram o uso da psicoeducação em pacientes com transtorno mental grave, como esquizofrenia, transtorno bipolar e deficiência intelectual, que são em grande parte os diagnósticos encontrados no contexto dos hospitais psiquiátricos. Uma revisão sistemática deixou evidente a eficácia da psicoeducação em pacientes com esquizofrenia e esquizoafetivos no envolvimento com o tratamento, na adesão da medicação em pacientes psiquiátricos institucionalizados a longo prazo, auxiliou no empoderamento e ainda reduziu alterações dos quadros de humor (ALVES et al., 2024).

Os estigmas que cercam os pacientes psiquiátricos são preponderantes no sucesso do tratamento, e principalmente no êxito da

reintegração e inclusão social, o que torna uma psicoeducação quanto a etimologia, sintomatologia e prognóstico da doença uma conduta essencial. Tais práticas psicoeducativas garantem não somente maior adesão no tratamento, mas também para diminuir o estigma e o preconceito que ainda afetam os portadores desse transtorno e seus familiares (MENEGALLI; MORAIS DA SILVA; OLIVEIRA, 2021). O trabalho psicoeducativo em torno do estigma em pacientes desinstitucionalizados de manicômios judiciários é ainda mais primordial, visto que precisam lidar com a dupla estigmatização que envolve a loucura e o caráter criminal de antigo “detento”.

Com a desinstitucionalização, os pacientes psiquiátricos passam a integrar as redes substitutivas oferecidas pelo SUS, mas o tratamento ambulatorial exige a participação ativa e colaborativa da família, sobretudo com os pacientes mais agudizados e crônicos. Por isso, a participação dos familiares em grupos psicoeducativos coordenados pela equipe multiprofissional, fortalece a adesão e melhora o prognóstico psicossocial e reabilitação dos pacientes (De Almeida; Nascimento Júnior; Cardoso, 2023). Com isso, ressalta-se, a necessidade de que psicólogos e outros profissionais de saúde que atuam na atenção primária adote estratégias psicoeducativas, em conformidade com as diretrizes estabelecidas (Ravaioli; Borges, 2022), sobretudo antimanicomial, para evitar as reproduções de práticas institucionalizadas e estigmatizadas.

Entretanto, nem todos os pacientes desinstitucionalizados possuem uma rede de apoio como fator de proteção e nem sempre retornarão ao seio familiar, e serão redirecionados aos Serviços de Residência Terapêutica (SRT), o que exige um trabalho de construção e fortalecimento da sua autonomia. Nesse contexto, a autonomia se correlaciona a possibilidade de o sujeito fazer escolhas que melhorem sua capacidade de adaptação e sobrevivência (Silva et al., 2022). E isso só vai ser possível através do uso da psicoeducação ainda dentro do contexto institucional, e sua extensão, continuidade e fortalecimento nas redes substitutivas durante o acompanhamento ambulatorial.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo analisar a relação entre saúde mental e direito penal, com foco nas contribuições das práticas psicoeducativas para o processo de desinstitucionalização no Brasil. Com base nos resultados desta revisão atualizada da literatura, entende-se que a psicoeducação é

ferramenta essencial e eficaz na atuação em saúde mental, sobretudo no preparo dos pacientes para a desinstitucionalização, na sua reintegração em sociedade, e no preparo familiar para recepção e convívios com esses sujeitos. A desinstitucionalização é um avanço e conquista indiscutível da Lei Antimanicomial, o que exige um preparo e redirecionamento das políticas em saúde, e dos conselhos profissionais que compõe a equipe multiprofissional em saúde mental, para propor diretrizes que orientem esse processo. Considerando os resultados encontrados nos estudos analisados nesse artigo, as práticas psicoeducativas quando inseridas nos protocolos pré e pós *desinsti* contribuem na adesão ao tratamento, na autopatognose, na prevenção de crises e no convívio social, o que atesta sua indispensabilidade nas Redes de Atenção Psicossocial.

A Resolução Nº 487, de 15 de fevereiro de 2023, do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) estabeleceu o fechamento dos hospitais de custódia e tratamento e modelos asilares de internação, estipulando judicialmente o prazo de 6 meses para fechar as portas de entrada desses hospitais. Essa resolução acelerou a revisão de processos e laudos psicológicos, e contribuiu para o redirecionamento ambulatorial para as Redes de Atenção Psicossocial, as práticas psicoeducativas auxiliam nesse processo e facilitam a adequação dos pacientes ao novo modelo de suporte psicossocial.

Referências

ALVES, G. C.; PERES, F. S.; SILVA, C. M.; FRIEDRICH, J. de C. P.; ZUCCO, J. V. G.; MACUCH, R. da S.; MILANI, R. G. Psicoeducação em contextos de Saúde Mental. **Arquivos de Ciências da Saúde** da UNIPAR, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 577–592, 2024.

AMARANTE, Paulo. **Os cenários da loucura**: uma introdução à psiquiatria e saúde mental. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

AUTHIER, J. The Psychoeducation Model: Definition, Contemporary Roots and Content. **Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy**, 2012. 12(1).

BONSACK, C.; REXHAJ, S.; FAVROD, J. Psychoéducation: définition,

historique, intérêt et limites. **Annales Médico-psychologiques**, v. 173, n. 1, p. 79-84, 2015.

BRASIL. Código Penal. Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, p. 1, 10 dez. 1940.

BRASIL. Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas com transtornos mentais e sobre a rede de atenção à saúde mental, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 9 abr. 2001.

BRASIL. Portaria nº 3.088, de 23 de dezembro de 2011. Dispõe sobre a Política Nacional de Saúde Mental, a Rede de Atenção Psicossocial e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 26 dez. 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça (CNJ). Resolução n.º 487, de 15 de fevereiro de 2023. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 fev. 2023.

CAETANO, H.; TEDESCO, S. Loucura e direito penal: pistas para a extinção dos manicômios judiciais. **Saúde Em Debate**, v. 45, n. 128, p. 191-202, 2021.

CACICEDO, P.; SANTOS, T. P. P. dos. Execução penal e saúde mental: crítica da medida de segurança e direitos fundamentais a partir do regime de dupla garantia. **Espaço Jurídico Journal of Law [EJL]**, v. 23, n. 2, p. 321-338, 2022.

CANTELE, J.; ARPINI, D. M.; ROSO, A. A Psicologia no modelo atual de atenção em saúde mental. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 32, n. 4, p. 910-925, 2012.

DE ALMEIDA, V. G.; NASCIMENTO JÚNIOR, J. C. M.; CARDOSO, P. P. Esquizofrenia: orientações para pacientes e familiares sobre sintomas e manejo da doença. **Revista Contemporânea**, v. 8, p. 12114-12122, 2023.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhe. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Perspectiva, 1974.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de

Janeiro: LTC, 1988.

HUNGRIA, N. **Comentários ao Código Penal**. Rio de Janeiro: Forense, 1955.

MENEGALLI, V.; MORAIS DA SILVA, F.; OLIVEIRA, A. Psicoeducação para familiares de portadores de transtorno mental grave em um hospital geral. **Saúde Coletiva** (Barueri), v. 11, n. 71, p. 9278–9287, 2021.

PERES, M. F. T.; NERY FILHO, A. A doença mental no direito penal brasileiro: inimputabilidade, irresponsabilidade, periculosidade e medida de segurança. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 335-355, 2002.

PINTO, A. da M. de F. et al. Consequências da modificação das políticas em saúde mental: revisão integrativa. **Revista Contemporânea**, v. 11, p. 20415–20432, 2023.

RAVAIOLI, M. de P. E.; BORGES, L. M. Práticas Psicoeducativas: Contribuições do Psicólogo na Atenção Primária. **Revista Psicologia e Saúde**, v. 14, n. 1, p. 185–199, 2022.

SARAIVA, J. B. C. **Reintegração social de presos: um desafio para a sociedade**. Porto Alegre: Fabris, 2001.7

SILVA, G. A. da; CARDOSO, A. J. C.; BESSONI, E.; PEIXOTO, A. da C.; RUDÁ, C.; SILVA, D. V. da; BRANCO, S. M. de J. Modos de autonomia em Serviços Residenciais Terapêuticos e sua relação com estratégias de desinstitucionalização. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 26, n. 10, out. 2022.

SILVA, L. V. C. .; MUNIZ, M. P. G.; CAÇADOR, B. S. .; CARAM, C. D. S. .; BRITO, M. J. M. . Práticas de cuidado em saúde mental com população privada de liberdade: revisão de escopo. **Saúde Coletiva** (Barueri), [S. l.], v. 11, n. 69, p. 8236–8247, 202.

PLANTÃO PSICOLÓGICO: EMERGÊNCIAS EM SAÚDE MENTAL – UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Jussara Aguiar Coelho

Centro Universitário Faculdade Guanambi / UNIFG-BA

João Vitor Oliveira Rocha

Centro Universitário Faculdade Guanambi / UNIFG-BA

Introdução

Em consoante a complexidade da vida moderna, o estresse, «mal do século», se espalha como uma epidemia silenciosa, atingindo sujeitos de todas as esferas da sociedade, sem discriminação (Lopes, 1999). Essa sociedade marcada por crises e eventos estressores, frequentemente leva os mesmos a buscarem apoio psicológico emergencial. Em soma, o autor evidencia que, o corpo humano, uma máquina complexa, se rebela contra o estresse através da adrenalina, um hormônio que, em excesso, desencadeia uma série de sintomas alarmantes, como um grito de socorro. Ademais, o grito de socorro é acolhido pela prática do plantão psicológico, que surge como uma resposta imediata e necessária para atender às emergências emocionais e crises existenciais que permeiam a vida contemporânea. No cenário atual, marcado por rápidas mudanças e intensas pressões sociais, indivíduos frequentemente se encontram em situações de sofrimento psicológico agudo, demandando intervenções rápidas e eficazes. Com isso, este trabalho propõe uma análise aprofundada da prática do plantão psicológico, abordando suas origens, fundamentos teóricos e a aplicação prática, especialmente no contexto de clínicas-escola.

A abordagem teórica deste estudo se apoia em autores renomados como Carl Rogers, com sua Abordagem Centrada na Pessoa, como pilar de atuação do plantão psicológico, Sigmund Freud e a psicanálise e Viktor Frankl, com sua perspectiva sobre o sofrimento e a busca de sentido. Além disso, a citada psicanálise oferece um arcabouço robusto para entender as crises e o sofrimento psicológico, proporcionando ferramentas para a intervenção em situações de emergência. Com isso, ao explorar a integração dessas abordagens no plantão psicológico, este estudo busca elucidar como

a escuta atenta e empática pode servir como um mecanismo potente de acolhimento e alívio do sofrimento.

Em conclusão, além de fornecer uma revisão teórica detalhada, este trabalho também se dedica a analisar estudos empíricos e relatos de prática, oferecendo uma visão abrangente das contribuições do plantão psicológico para a saúde mental. A metodologia adotada envolve uma pesquisa qualitativa descritiva, centrada na análise de conteúdo de literatura especializada, permitindo uma compreensão profunda e contextualizada das práticas de plantão psicológico em clínicas-escola.

Referencial teórico

Crise e sofrimento psicológico

Em primeiro lugar, sobre crise, segundo Holanda (2023), é um terremoto emocional que sacode o indivíduo e o obriga a encarar o desconhecido. É um instante de profunda vulnerabilidade, em que o chão parece desprender sob seus pés e ele se vê sem as ferramentas que costumava usar para lidar com a vida neste momento. Essa experiência visceral pode paralisá-lo, mergulhá-lo em um mar de angústia e forçá-lo a reinventar sua maneira de existir.

Ainda por cima, Caplan (1980 apud HOLANDA, 2023) descreve quatro fases sobre o processo da crise. A primeira fase é caracterizada pela elevação inicial da tensão, desencadeada pelo impacto do evento estressor. Nessa fase, as respostas habituais do indivíduo para lidar com problemas são ativadas, e ainda há esperança de que as estratégias usuais sejam suficientes para superar a dificuldade.

A segunda fase se caracteriza pelo aumento progressivo da tensão, diante da ineficácia das respostas iniciais. O sujeito se sente frustrado e desamparado, pois suas tentativas de solucionar o problema não surtem efeito. Essa fase é marcada por um crescente sentimento de descontrole e sensação de impotência.

Na terceira fase, a tensão atinge um nível crítico, levando o indivíduo a mobilizar todos os seus recursos internos e externos para tentar superar a crise. Essa fase é caracterizada por uma intensa atividade, que pode envolver a busca por ajuda profissional, a reavaliação da situação e a experimentação de novas estratégias de enfrentamento.

Se o problema persistir e as tentativas de solução se mostrarem em

insucesso, a tensão se torna insuportável, levando à quarta fase, caracterizada pela desorganização do funcionamento psicológico. Nessa fase, o indivíduo pode apresentar sintomas como ansiedade intensa, melancolia, isolamento social e até mesmo pensamentos suicidas. Em casos extremos, a crise pode culminar em uma ruptura da personalidade, com consequências graves para a saúde mental do sujeito.

Outrossim, é importante ressaltar que nem todas as crises evoluem para a fase quatro. A intervenção adequada, como o plantão psicológico, pode auxiliar o indivíduo a mobilizar seus recursos e a desenvolver novas estratégias de enfrentamento, evitando que a crise se agrave e cause danos irreparáveis. Portanto, é na crise que o sofrimento aparece e, desse sofrimento, o indivíduo sofre e necessita procurar ajuda.

A posteriori, a procura por apoio psicológico pode ser motivada pela compreensão de que o sofrimento, tendo este como inerente à vida humana, em suas diversas formas, não precisa ser enfrentado em solitude. Ademais, Viktor Frankl (2015), em sua obra “O Sofrimento de uma Vida sem Sentido”, traz luz à importância da forma como o indivíduo lida com o sofrimento para encontrar significado em meio à dor. Sendo assim, a psicoterapia, e cabe dizer também o plantão psicológico, nesse contexto, emerge como um farol de esperança, oferecendo mecanismos e suporte para que a pessoa desenvolva uma postura resiliente e transformadora diante do sofrimento, convertendo-o em uma oportunidade de crescimento e florescimento pessoal.

O autor acrescenta que o gosto sentido do sofrimento pode despertar a busca por um sentido mais profundo na vida, e a modalidade de atendimento, seja ela plantão ou em uma modalidade mais complexa como a psicoterapia, pode ser um caminho para essa jornada de descobrimento desse amargor. Portanto, ao explorar as raízes do sofrimento e as diversas formas de enfrentá-lo, o indivíduo pode desvendar novos valores e significados, transcendendo a dor e encontrando uma vida mais cabal e significativa.

Além disso, Frankl (2015) aponta a importância de diferenciar entre o sofrimento desnecessário e o sofrimento com sentido. Com isso, o atendimento individual em plantão pode auxiliar nessa jornada de discernimento, ajudando a pessoa a entender o sofrimento que pode ser evitado e a encontrar significado no sofrimento inevitável, transformando a dor em uma experiência de aprendizado e crescimento, até porque a dor, para ser entendida, precisa ser sentida e esvaída.

Plantão psicológico

Antes de mais nada, o plantão psicológico, como modalidade de atendimento, foi introduzido por Rachel Lea Rosenberg na Universidade de São Paulo entre o final dos anos 1960 e início dos anos 1970, foi influenciado pela abordagem centrada na pessoa de Carl Ransom Rogers. Essa abordagem, que foca nas demandas do cliente e nas atitudes facilitadoras do terapeuta, criou um ambiente favorável ao atendimento emergencial. (OLIVEIRA; BRAGA; FARINHA, 20244, apud ROGERS, 1983).

Rosenthal (2012) destaca que a criação do Plantão Psicológico foi inspirada nas walk-in clinics dos Estados Unidos, com o objetivo de oferecer atendimento psicológico imediato à comunidade. A autora ressalta que o Plantão Psicológico se baseia na Abordagem Centrada na Pessoa, de Carl Rogers, que enfatiza a importância da escuta atenciosa e não diretiva, centrada no cliente. Rosenthal (2012) também menciona que o Plantão Psicológico não se destina a substituir a psicoterapia tradicional, mas sim a oferecer um espaço de escuta e acolhimento para pessoas em momentos de dificuldade, com o mesmo resultado terapêutico.

A abordagem centrada na pessoa, destacada por Rosenthal (2012), é fundamental no plantão psicológico, sendo adaptada também a outras linhas teóricas, como a psicanálise e a terapia cognitivo-comportamental (TCC). Em conclusão, estagiários são treinados para oferecer uma escuta atenciosa e não diretiva, proporcionando um espaço seguro para que os clientes possam expressar suas preocupações livremente, independentemente da abordagem teórica utilizada.

Conforme Holanda (2023), destaca-se a importância do plantão psicológico, citando Morato (1999), como um “local onde existe uma sombra para o caminhante do ‘deserto da vida’, para que ele possa se recuperar, encontrar abrigo e continuar sua viagem” (MORATO, 1999, p. 13 apud HOLANDA, 2023). Em consonância, essa intervenção acolhe a pessoa em sua necessidade, auxiliando-a a lidar com a angústia e a se apropriar dela. Deste modo, o plantão psicológico configura-se como um serviço de acolhida e amparo, realizado por profissionais da área, com o objetivo de cuidar de forma emergencial daqueles que apresentam sofrimento psicossocial, oferecendo escuta, aceitação e empatia.

Pesquisas na área de representação social da Psicologia (Caldas et al., 2013 apud Ortolan & Sei, 2019; Gondim & Tatagiba, 2016 apud Ortolan

& Sei, 2019; Oliveira & Menezes, 2015 apud Ortolan & Sei, 2019) elucidam que, apesar da Psicologia ser uma ciência e profissão consolidada no Brasil, ainda é evidente a existência da falta de clareza na sociedade sobre o trabalho executado pelo psicólogo. Ademais, compreender o imaginário social sobre a Psicologia é fundamental para que a prática clínica seja mais eficaz, construtiva, subjetiva e atenda às demandas dos usuários que ali procuram (Santana, Lima & Morato, 2001 apud Ortolan & Sei, 2019).

Destarte que, apesar da preferência dos indivíduos por psicoterapia individual semanal, muitos valorizam o perfil urgente emergencial do plantão psicológico e o papel da escuta e da fala, considerando-o uma modalidade importante para a saúde mental (ORTOLAN & SEI, 2019). Desse modo, o plantão psicológico pode ser e vir a ser uma modalidade a somar ao imaginário e representação do serviço em saúde mental, oferecendo uma perspectiva mais subjetiva e construtiva.

Na ótica da categoria de análise do caráter emergencial e a necessidade da fala, é evidente a importância de um espaço para que surja o discurso, indicando a pertinência de dispositivos simples de encontro. Vale a menção que, em outras pesquisas de avaliação dos serviços de saúde mental, um Plantão Comunitário (Coin-Carvalho & Ostronoff, 2014 apud Ortolan & Sei, 2019) e um Plantão Institucional (Lerner, Fonseca, Sayão, & Machado, 2014 apud Ortolan & Sei, 2019) também retratam a necessidade de instaurar espaços de fala e escuta. Portanto, o plantonista, análogo ao analista, proposto por Lacan (1958/1998 apud Ortolan & Sei, 2019), é “a quem se fala e a quem se fala livremente [...] simplesmente toma o caminho de ouvir e não de auscultar a resistência, a tensão [...] o que escuta é por ouvir” (p. 622). Quando o plantonista se coloca nessa posição de escuta ativa (Gonçalves, Farinha, & Goto, 2016 apud Ortolan & Sei, 2019) é quando o sujeito emerge no usuário e este pode, então, discursar, falar da sua experiência, contar sua narrativa, sua história, seu sofrimento existente inerente a sua existência e sua crise subjetiva que o motivou a procurar o atendimento.

Em suma, obtém-se que o plantão psicológico é um ajudante na questão da clarificação da demanda. Em estudos evidenciados por Ortolan e Sei (2019), participantes deste exercício relatavam que em plantão psicológico conseguiam dimensionar suas queixas, percebê-las ou com uma magnitude menor, ou simplesmente enxergar outras perspectivas para o mesmo problema. Desse modo, esse é mais um dos benefícios ao sujeito proporcionado pela oferta de escuta e possibilidade de discurso. Assim, sendo, esse desnudamento da queixa em plantão faz entender “a queixa

como um ‘querer dizer’ – como uma produção discursiva que reflete a alienação do sujeito” (Lerner et al., 2014 apud Ortolan & Sei, 2019, p. 109) em relação às variadas determinações das condições que lhe afligem. Em conclusão, os resultados do atendimento em plantão psicológico são trazidos pelas participantes como a clarificação da demanda e assim uma possibilidade de responsabilização do sujeito frente à sua queixa. A clarificação e responsabilização são substratos que promovem, assim, o empoderamento deste para que possa, então, visar ser protagonista de sua própria história, tornando o usuário do plantão psicológico mais autônomo e autêntico frente à sua vida (Coin-Carvalho & Ostronoff, 2014 apud Ortolan & Sei, 2019; Campos & Daltro, 2015 apud Ortolan & Sei, 2019).

Plantão psicológico em clínica-escola

No contexto do plantão psicológico na clínica-escola, os conceitos de crise e sofrimento elucidados por Holanda (2023) e Frankl (2015) se manifestam nas situações em que os clientes procuram ajuda imediata. Muitas vezes, esses usuários estão passando por crises emocionais agudas, como luto, separações, diagnósticos de doenças graves, entre outros. Além disso, é evidenciado que o conceito de plantão psicológico como um “local de sombra” no “deserto da vida” (Morato, 1999 apud Holanda, 2023) é tangível no dia a dia da clínica-escola. Os estagiários criam um ambiente de acolhimento onde os clientes podem se sentir seguros para compartilhar suas angústias e dificuldades.

O serviço de plantão psicológico, em sua modalidade de atendimento único, tem a intenção de potencializar o encontro e promover reflexão e entendimento do sujeito perante o seu sofrimento. Diante do exposto, na medida em que se oferta um espaço para que o indivíduo fale sobre seu sofrimento, pode-se promover um reposicionamento do sujeito diante das questões queixadas por ele: “ao oferecermos esse espaço de escuta, a queixa pode deslizar para a implicação do sujeito na produção de um saber que lhe seja mais próprio” (Lerner et al., 2014 apud Ortolan & Sei, 2019, p. 109).

Outrossim, cabe mencionar que a prática de acolhimento na clínica-escola realizada pela modalidade de plantão psicológico requer habilidades de compreensão e escuta ativa, além de um diálogo constante e fraterno. Schwarz e Bonfiglio (2018) destacam que “assistir pessoas que se dedicam a viver exclusivamente o acolhimento ao outro por meio do amor,

requer habilidades no processo de entendimento de cada sujeito subjetivo, principalmente na compreensão, escuta e diálogo constante, sereno, sincero e fraterno.” Essa citação demonstra a importância de futuros profissionais envolvidos que devem ser capazes de entender cada sujeito de maneira subjetiva, garantindo um atendimento humanizado e eficaz. Portanto, conclui-se que o plantão psicológico desempenha um papel crucial na promoção da saúde mental, proporcionando um espaço de acolhimento e amparo para aqueles que necessitam de apoio imediato da crise vivenciada.

Vale ressaltar que, quando estagiários de psicologia são submetidos a realizarem atendimentos em plantão, sendo este o primeiro contato com o inesperado do outro, evidencia-se muita ansiedade e anseio pela cura do outro, e o papel do supervisor é trilhar o caminho do estagiário da ansiedade pelo anseio do mais e da melhora. Ademais, Cury (2012) relata que estagiários em plantão psicológico, inicialmente, sentem ansiedade pela espera dos clientes e dificuldade em confiar em si mesmos diante do inesperado. Com o tempo, desenvolvem autoconfiança, iniciativa, solidariedade e respeito pela comunidade, além de amadurecimento pessoal e profissional. Por outro lado, os supervisores demonstram entusiasmo com o amadurecimento dos estagiários e confiança em seus recursos internos, mas também sentem frustração pela falta de retaguarda psiquiátrica.

A cada novo plantão aprendemos um pouco mais sobre as aflições de nossa comunidade e perdemos o medo de enfrentar nossas próprias angústias, ao tentarmos entrar em contato com o mundo do outro a partir de sua urgência (CURY, 2012, p. 131).

Aspectos metodológicos

A princípio, o presente artigo trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho descritivo que visa investigar as práticas de plantão psicológico e suas contribuições para a saúde mental. Com isso, reflete que a pesquisa qualitativa não busca quantificar os eventos estudados, mas sim obter dados descritivos através do contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos. (Godoy, 1995, apud Câmara, 2013)

Hodiernamente, a seção de metodologia deste artigo foi previamente elaborada para garantir uma revisão abrangente e ao mesmo tempo delimitada da literatura sobre a prática de plantão psicológico, como modalidade de acolhimento psicológico, em situações de emergência e crise sob uma perspectiva psicanalítica. Com isso, o trabalho foi conduzido

em várias etapas, ordenadas cronologicamente para proporcionar clareza e coerência ao processo.

Inicialmente, foram definidos critérios claros para a seleção da literatura a ser analisada. Os critérios de inclusão incluíram a relevância dos textos para o tema central do artigo, a qualidade das fontes (priorizando artigos revisados por pares, livros acadêmicos e publicações de instituições reconhecidas) e a atualidade das publicações (preferencialmente dos últimos dez anos, mas estudos clássicos também tenham sido considerados). Sendo assim, a partir desses critérios, foi realizada uma busca abrangente em bases de dados acadêmicas como PubMed, PsycINFO, SciELO e Google Scholar, utilizando palavras-chave como “acolhimento psicológico”, “plantão psicológico”, “emergência”, “crise” e “psicanálise”.

Posteriormente, após a coleta inicial de artigos, foi feita uma triagem dos textos com base nos resumos e nas introduções, garantindo que apenas os estudos mais relevantes fossem incluídos na análise. Ademais, esta fase envolveu a leitura de aproximadamente 50 resumos, dos quais cerca de 20 foram selecionados para uma leitura completa e detalhada.

Segundo Bardin (2011, apud Câmara, 2013), a análise de conteúdo é uma técnica de tratamento de dados em pesquisa qualitativa que permite identificar e categorizar temas recorrentes e significativos nos textos analisados. Portanto, para a análise dos textos selecionados, foi utilizada a metodologia de análise de conteúdo. Esta abordagem permitiu identificar e categorizar temas recorrentes e significativos nos textos analisados. Os principais temas identificados incluíram a definição e caracterização de crise e emergência, as estratégias de acolhimento psicológico, a importância da escuta ativa e empática, e as contribuições específicas da psicanálise para o entendimento e manejo dessas situações sob a modalidade de atendimento em plantão psicológico em clínicas escolas.

Finalmente, em conclusão, os resultados da análise foram integrados em uma discussão abrangente, que contextualiza as descobertas das práticas clínicas contemporâneas. Portanto, esta discussão não apenas resume os principais achados da revisão, mas também identifica áreas para futuras pesquisas e implicações práticas para o plantão psicológico em contextos de urgência e crise.

Resultados e discussões

No panorama atual, os estudos revisados indicam que a definição e caracterização de crise e emergência são fundamentais para a prática de plantão psicológico, este uma vez que, prioriza para que se efetue como modalidade de atendimento psicológico. Portanto, a crise é descrita como um estado de desequilíbrio emocional, que pode ser desencadeado por eventos externos ou internos, e que exige uma resposta imediata para prevenir a deterioração da saúde mental do indivíduo (Caplan, 1964 apud Holanda, 2023). O plantão psicológico, nesse contexto, surge como uma modalidade de intervenção que oferece acolhimento e suporte psicológico de forma imediata e acessível.

Intervir em uma crise significa introduzir-se de maneira ativa em uma situação vital para um indivíduo e auxiliá-lo a mobilizar seus próprios recursos para superar o problema, recuperando dessa forma seu equilíbrio emocional (RAFFO, 2005 apud SÁ et al., 2008).

Esse pressuposto serve para ratificar que, as estratégias de acolhimento psicológico identificadas nos textos analisados incluem a escuta ativa e empática, que é essencial para criar um ambiente seguro e acolhedor para o indivíduo em crise. Com isso, a literatura enfatiza a importância de proporcionar um espaço onde os sentimentos e pensamentos do indivíduo possam ser expressos sem julgamento, permitindo que o estagiário de psicologia compreenda a complexidade da situação vivida pelo paciente. Esta abordagem está alinhada com os princípios da psicanálise, que valoriza a compreensão profunda do inconsciente e das dinâmicas internas do paciente.

Em consonância, outro tema recorrente na literatura é a contribuição específica da psicanálise para o entendimento e manejo das situações de crise e emergência. Além disso, a psicanálise oferece uma lente através da qual o terapeuta pode explorar os conflitos subjacentes e os significados simbólicos das experiências do paciente. Neves (2020 apud DUNKER, 2015, p. 41) destaca que Freud não concebia o tratamento psicanalítico como orientado pelo ideal de saúde, mas sim pela transformação do sofrimento em “miséria ordinária”. Destarte que, essa perspectiva freudiana, ainda que não explicitamente ética, sugere uma ética da clínica psicanalítica que não se pauta pela normatização e ajuste, mas sim por uma cura singular e não integrativa a nenhuma totalidade. Portanto, estudos como o de Neves (2020 apud DUNKER, 2015) pressupõe a importância da intervenção em momentos de crise, pois podem revelar aspectos cruciais

do funcionamento psíquico do indivíduo, essa revelação, por sua vez, oferece um terreno fértil para o trabalho terapêutico, promovendo a cura e o crescimento pessoal.

Posteriormente, os resultados mostram que o plantão psicológico em clínicas escolas desempenha um papel crucial na formação de futuros psicólogos, oferecendo-lhes uma experiência prática valiosa no manejo de crises. Ademais, a literatura sugere que essa prática proporciona aos estudantes uma oportunidade de aplicar teorias psicanalíticas em situações reais, desenvolvendo habilidades clínicas essenciais como a escuta empática e a intervenção terapêutica.

Concomitantemente, é importante comentar as implicações desses achados para a prática clínica e para a formação em psicologia. A escuta ativa e empática, por exemplo, não apenas facilita a comunicação terapêutica, mas também pode ser vista como uma ferramenta crucial para a intervenção eficaz em crises. A prática de plantão psicológico, ao incorporar os princípios psicanalíticos, oferece um modelo de intervenção que é ao mesmo tempo acessível e profundamente eficaz na promoção da saúde mental.

Considerações finais

Concomitantemente, este estudo reafirma a importância primordial do plantão psicológico como uma modalidade de atendimento que oferece acolhimento imediato e suporte emocional em momentos de crise emergenciais. As análises realizadas demonstram que, ao proporcionar um local de escuta ativa e empática, o plantão psicológico não apenas alivia o sofrimento imediato, mas também pode catalisar processos de autoconhecimento e resiliência.

Alem disso, a integração do plantão psicológico com a psicanálise, enriquece o mesmo, tornando-o uma prática versátil e adaptável às necessidades individuais subjetivas. Esta prática, quando aplicada no contexto de clínicas-escola, oferece uma dupla função: apoiar a comunidade e proporcionar uma experiência formativa valiosa para os estagiários de psicologia.

Os resultados deste estudo evidenciam a eficácia do plantão psicológico em promover a clarificação da demanda e a responsabilização do sujeito frente ao seu sofrimento, aspectos cruciais para a autonomia e a autenticidade. Além disso, destaca-se a necessidade contínua de supervisão

e apoio aos estagiários, que enfrentam desafios significativos ao lidar com as emergências emocionais dos usuários.

Por fim, conclui-se que, a análise destaca a necessidade de futuras pesquisas para explorar mais profundamente as diversas dimensões do plantão psicológico, incluindo a eficácia de diferentes abordagens terapêuticas e a formação de futuros profissionais de saúde mental. As implicações práticas para o plantão psicológico em contextos de emergência e crise sugerem que esta modalidade de intervenção deve ser mais amplamente adotada e estudada, para maximizar seu impacto positivo na saúde mental das populações atendidas.

Referências

- CÂMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. 2013. Artigo - Revista Interinstitucional de Psicologia, 6(2), 179-191. 2013.
- CURY, V. E. Plantão psicológico em clínica-escola. In: M. Mahfoud (Org.), Plantão psicológico: novos horizontes: 2a ed. rev. e ampl. Companhia Ilimitada, 2012. p. 131-150.
- FRANKL, V. E. O sofrimento de uma vida sem sentido: caminhos para encontrar a razão de viver. É Realizações, 2015. 116 p. (Publicado originalmente em 1977)
- LOPES, A. C. A modernidade e o estresse. 1999. Artigo - Revista CFM, ano VI, n. 17. 1999.
- HOLANDA, T. C. M. Intervenção em Crise e Plantão Psicológico. In: T. C. M. Holanda (Org.), O plantão psicológico sob a ótica da psicoterapia breve focal. Ed. CRV, 2021. p. 44-67.
- NEVES, T. I. O universalismo da cura em Freud. 2020. Artigo - Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica, 23(1), 21-29. 2020
- OLIVEIRA, Wanda Mendes de; BRAGA, Tatiana Benevides Magalhães; FARINHA, Marciana Gonçalves. Plantão psicológico: uma revisão de literatura da última década. 2024. Artigo - Cadernos da Fucamp, v. 29, p. 60-85, 2024.
- ORTOLAN, M. L. M., & Sei, M. B. Avaliação do plantão psicológico de um serviço-escola de Psicologia. 2019. Artigo - Interação em Psicologia, 23(2), 104-113. 2019.

ROSENTHAL, R. W. Plantão de psicólogos no Instituto Sedes Sapientiae: uma proposta de atendimento aberto à comunidade. In: M. Mahfoud (Org.), Plantão psicológico: novos horizontes. Companhia Ilimitada. 2012. 2a ed. rev. e ampl., p. 31-44.

SENADO FEDERAL, Ansiedade e depressão são os principais vilões da saúde mental, 2023. Disponível em: Ansiedade e depressão são os principais vilões da saúde mental — Portal Institucional do Senado Federal. Recuperado em 6 de agosto de 2024

SCHWARZ, L., & BONGLIFO, S. U. Cuidar e acolher: a arte de dar sentido ao encontro. In: G. Angeli & S. U. Bonfiglio (Orgs.), Desafios e Possibilidades na Clínica Escola: Alinhando Teoria e Prática: Ed. UNIFEBE, 2017. p. 149-182.

A IMPORTÂNCIA DA ESPIRITUALIDADE NA PROMOÇÃO DA SAÚDE MENTAL DE PACIENTES EM CUIDADOS PALIATIVOS NA PERSPECTIVA DA NEUROTEOLOGIA

Amadeu Alves de Almeida Júnior

Centro Universitário Faculdade Guanambi-UNIFG

Miriã Lima Malheiros

Centro Universitário Faculdade Guanambi-UNIFG

Introdução

Ao longo da história, a espiritualidade sempre foi uma parte central da experiência humana. Na Idade Média, era a principal busca por sentido do ser humano. Contudo, com o tempo, houve um afastamento e negação de sua importância na vida das pessoas. Embora o interesse dos pesquisadores tenha crescido, ainda persiste uma visão fragmentada, especialmente no campo da saúde, onde frequentemente se separa o material do transcendental. Isso leva a uma compreensão limitada da importância da espiritualidade na formação dos seres humanos (Almeida, 2021; Manchola *et al.*, 2016).

A espiritualidade se manifesta de várias formas, tanto individuais quanto culturais. Para alguns, está ligada à religiosidade; para outros, é vivenciada intelectualmente por meio de estudos e discussões. Em certos grupos, é expressa através de ações e organizações que ajudam o próximo, enquanto para outros é uma jornada interior, buscada por meio de meditação e práticas de autoconhecimento (Esperandio e Leget, 2020).

Considerando que o ser humano é um ser holístico, com dimensões física, psicológica, social e espiritual, o adoecimento e a morte sempre foram fontes de sofrimento. Sendo assim, os Cuidados Paliativos (CP) visam prevenir e aliviar esse sofrimento em todas essas dimensões, não sendo exclusivos para idosos, mas também abrangendo adultos, crianças com doenças limitadoras da vida e seus familiares (Hoffmann, Santos e Carvalho, 2021).

Como um campo emergente de estudo, a neuroteologia, também

conhecida como “neurociência espiritual”, foca na investigação da relação entre mente e espiritualidade. Pesquisadores nesta área buscam entender as bases neurológicas das experiências espirituais. Atualmente, é notável o interesse de estudiosos na área da neuroteologia em todo mundo. Este campo é multidisciplinar e abrange áreas como teologia, estudos religiosos, filosofia, ciências cognitivas, neurociência, psicologia e antropologia (Sayadmansourautor, 2014).

A neuroteologia busca compreender a relação do ser humano com Deus, suas crenças e fé, além de explorar questões relacionadas à alma, teologia, religião e espiritualidade (BATISTA, 2018). Assim, o campo visa investigar o fenômeno da espiritualidade e as experiências subjetivas associadas a ele a partir de uma perspectiva neurocientífica (Shukla, Acharya e Rajput, 2013).

Esta pesquisa de revisão integrativa da literatura foi compreender a importância da espiritualidade na promoção da saúde mental em pacientes sob cuidados paliativos na perspectiva da neuroteologia.

Referencial teórico

A espiritualidade é uma condição inata do ser humano, entrelaçada às questões intrapessoais, interpessoais e transpessoais. A dimensão intrapessoal envolve a busca de significado para a vida e a expressão de uma conexão interna; a dimensão interpessoal refere-se às relações com os outros; e a transpessoal diz respeito à conexão com a natureza e ao sentido do sagrado (Evangelista *et al.*, 2016).

Entretanto, é importante diferenciar espiritualidade de religião, pois são variáveis que podem ou não estar correlacionadas. A religião é geralmente associada a uma organização com regras, celebrações e rituais, sendo uma das formas pelas quais os indivíduos expressam sua espiritualidade (Evangelista *et al.*, 2016).

Os CP têm como princípio promover a melhor qualidade de vida e o bem-estar tanto para o paciente quanto para seus familiares, abrangendo todas as dimensões do ser humano, considerado um ser biopsicossocial e espiritual. Nesse contexto, a espiritualidade emerge como uma forma eficaz de promover qualidade de vida, pois os pacientes tendem a demonstrar maior aceitação e serenidade diante da finitude da vida (Esperandio e Leget, 2020; Hoffmann; Santos e Carvalho, 2021; Marque e Pucci, 2021).

A neuroteologia, ou neurociência espiritual, é um campo crescente

que investiga a conexão entre neurociência e espiritualidade, analisando como o cérebro processa experiências religiosas. Estudos sugerem que a individualidade humana é moldada por interações entre diversas estruturas cerebrais, como o córtex, o hipotálamo e a amígdala, refletindo a complexidade do sistema nervoso central e a sua influência na personalidade e espiritualidade de cada indivíduo (Sayadmansourautor, 2014 e Shukla, Acharya e Rajput, 2013).

Aspectos metodológicos

A seleção dos artigos foi feita utilizando as bases de dados LILACS, SciELO e Medline. A busca foi realizada em abril de 2022, empregando os descritores “cuidados paliativos” AND “espiritualidade” AND “saúde mental” AND “neuroteologia” e em inglês: “palliative care” AND “spiritualities” AND “mental health” AND “neurotheology”.

Os critérios para a inclusão dos artigos foram: (a) Publicações entre 2012 e 2022; (b) Disponíveis em português e inglês; e (c) Focadas em pacientes sob cuidados paliativos. Os critérios de exclusão foram: (a) Estudos que não abordam o público-alvo ou o objetivo proposto; (b) Publicações duplicadas; e (c) Artigos publicados fora do período especificado.

O levantamento de dados seguiu estas etapas: leitura dos títulos para identificação preliminar, leitura dos resumos para confirmação de relevância, e leitura completa dos artigos selecionados. Artigos que não atendiam aos critérios foram excluídos após a análise dos títulos e resumos. A análise final envolveu a leitura completa dos artigos selecionados, a elaboração de fichamentos e a síntese dos conteúdos com base em eixos temáticos para responder ao objetivo da pesquisa.

Após a seleção dos artigos, foram definidas as informações que seriam extraídas dos estudos. Para viabilizar a apreensão das informações, utilizou-se banco de dados elaborado no software Libreoffice Writer, composto das seguintes variáveis: base de dados, ano de publicação, país, descritores, ano de publicação, país, delineamento do estudo, intervenção e resultados. Os dados obtidos foram agrupados em uma tabela e em eixos temáticos e interpretados com base na literatura.

Resultados e discussões

Os artigos analisados conforme os procedimentos descritos na metodologia estão apresentados no quadro a seguir:

Quadro 1. Principais resultados encontrados nos artigos analisados.

Título	Ano/ País	Delineamento	Intervenção	Desfecho	Descritores
Cuidados paliativos e espiritualidade: revisão integrativa da literatura	2016 Brasil	Revisão integrativa levantamento bibliográfico 29 artigos inclusos	Análise de revisão de sobre CP e espiritualidade em bancos de dados online.	Dimensão Espiritual(DE): A importância da espiritualidade na assistência a pacientes em CP.	“cuidados paliativos” AND “espiritualidade” AND “saúde mental” AND “neuroteologia”
Espiritualidade nos cuidados paliativos de pacientes oncológicos	2021 Brasil	Revisão bibliográfica/ Revisão de literatura Foram selecionados 29 artigos	Influência da Espiritualidade: Examina como a espiritualidade pode beneficiar o tratamento oncológico e melhorar a qualidade de vida em CP.	A espiritualidade oferece conforto e estratégias de enfrentamento. Há limitações em estudos com crianças/adolescentes.	“cuidados paliativos” AND “espiritualidade” AND “saúde mental” AND “neuroteologia”
Sentidos de vida e morte: reflexões de pacientes em cuidados paliativos	2021 Brasil	Natureza qualitativa e de caráter exploratório/ entrevistas semiestruturadas	Aspectos da Morte: Identificação dos aspectos relacionados à morte, sofrimentos psicológicos e espirituais, e recursos de enfrentamento.	Entrevistas com Pacientes: Identificaram enfrentamento, sofrimentos e sentidos atribuídos à vida e à morte.	“cuidados paliativos” AND “espiritualidade” AND “saúde mental” AND “neuroteologia”
A espiritualidade no contexto dos cuidados paliativos oncológicos ao idoso	2020 Chile	Revisão descritiva	Espiritualidade e Religiosidade: Análise da espiritualidade em relação à religiosidade em idosos com câncer, qualidade de vida e capacitação em CP.	A espiritualidade melhora a qualidade de vida em idosos com câncer e evidencia a demanda de treinamento em CE.	“cuidados paliativos” AND “espiritualidade” AND “saúde mental” AND “neuroteologia”
Espiritualidade nos cuidados paliativos: questão de saúde pública?	2020 Brasil	Produção Científica Brasileira: Pesquisa empírica sobre espiritualidade em CP.	Espiritualidade: A espiritualidade oferece sentido e suporte em CP, mas os profissionais têm dificuldade em atender às necessidades espirituais dos pacientes.	Pesquisa no Brasil: Estudos recentes confundem espiritualidade com religiosidade e não a avaliam adequadamente em CP.	“cuidados paliativos” AND “espiritualidade” AND “saúde mental” AND “neuroteologia”

Religião/ espiritualidade e apoio social na melhoria da qualidade de vida da pessoa com cancro avançado	2019 Brasil	Estudo observacional, transversal e analítico	Mostraram uso significativo de religiosidade/ espiritualidade e apoio social. A presença de um familiar como cuidador foi associada à melhor qualidade de vida.	Integrar cuidados religiosos/ espirituais e sociais, e envolver o cuidador familiar para melhorar a qualidade de vida.	“cuidados paliativos” AND “espiritualidade” AND “saúde mental” AND “neuroteologia”
Significados da espiritualidade para pacientes com câncer em cuidados paliativos	2017 Brasil	Pesquisa Qualitativa: abordagem fenomenológica por entrevistas para coleta de dados.	Pacientes com Câncer Avançado: 10 pacientes adultos e idosos com câncer avançado em CP foram estudados.	A espiritualidade é crucial na vivência do processo de morrer, ajudando a buscar sentido para a vida e a morte.	“cuidados paliativos” AND “espiritualidade” AND “saúde mental” AND “neuroteologia”
Quality of life and religious-spiritual coping in palliative cancer care patients	2017 Brasil	Estudo exploratório, transversal, comparativo e com abordagem quantitativa	Pesquisa com Pacientes e Voluntários: Avaliou qualidade de vida e coping em 96 pacientes e 96 voluntários saudáveis.	Coping Espiritual-Religioso: Altos escores de qualidade de vida e foram observados, especialmente em homens católicos.	“cuidados paliativos” AND “espiritualidade” AND “saúde mental” AND “neuroteologia”
O sentido do cuidado espiritual na integralidade da atenção em cuidados paliativos	2017 Brasil	Estudo Qualitativo: Fenomenológico e existencialista, com base na obra de Viktor Frankl.	Entrevistas e Observações: Pesquisa com 9 pacientes e 6 profissionais de um programa de internação domiciliar, coletando dados por observação e entrevistas	Categorias Identificadas: Integralidade e valor do CE oferece conforto e um encontro existencial para os pacientes.	“cuidados paliativos” AND “espiritualidade” AND “saúde mental” AND “neuroteologia”
O sentido da espiritualidade na transitoriedade da vida	2017 Brasil	Estudo qualitativo, do tipo fenomenológico, fundamentado no referencial teórico de Viktor Frankl	Programa de Internação Domiciliar: Estudo com 9 pacientes em CP com câncer avançado.	Integralidade: A inclusão da espiritualidade na prática de cuidados de saúde é necessária para um atendimento integral e significativo.	“cuidados paliativos” AND “espiritualidade” AND “saúde mental” AND “neuroteologia”
Spiritual dimension of pain and suffering control of advanced cancer patient. Case report	2015 Brasil	Relato do caso	Caso Específico: Paciente feminina de 43 anos, evangélica, com câncer de pâncreas avançado, atendida em ambulatório de CP.	Reconhecimento da Espiritualidade: A DE é importante na avaliação da dor total e pode intensificar a dor.	“palliative care” AND “spiritualities” AND “mental health” AND “neurotheology”.

Após leituras sucessivas dos estudos selecionados para a presente revisão e o agrupamento de informações, foi possível construir cinco eixos temáticos: 1- A importância da dimensão espiritual nos cuidados paliativos; 2- Cuidados paliativos e assistência espiritual; 3- A relação entre espiritualidade e qualidade de vida; 4- A espiritualidade como estratégia de enfrentamento em pacientes sob cuidados paliativos e o 5- A espiritualidade sob a perspectiva da neuroteologia.

A importância da dimensão espiritual nos cuidados paliativos

Dos 9 artigos encontrados no SciELO, 5 destacam a importância da dimensão espiritual nos CP. Os estudos realizados por Benites, Neme e Santos (2017); Evangelista et al. (2016); Esperandio e Leget (2020); Arrieira et al. (2017); e Silva et al. (2015) ressaltam o papel fundamental da espiritualidade nesse contexto. A espiritualidade é compreendida como um aspecto multidimensional, que visa entender a busca de significado para a vida e a transcendência. É importante enfatizar que esses significados e a busca de apoio espiritual se manifestam de forma singular em cada indivíduo.

No Brasil, estudos indicam que a atenção aos aspectos espirituais no cuidado à saúde tem recebido cada vez mais atenção de estudiosos e profissionais da área. A incorporação da espiritualidade nos CP é ainda mais recente, mas vem ganhando espaço. Atualmente, há um crescente debate sobre a importância do cuidado espiritual (CE) como uma questão de saúde pública (Esperandio e Leget, 2020).

Uma pesquisa fenomenológica relatou as vivências de 10 pacientes, adultos e idosos, com diagnóstico avançado de câncer. O estudo destacou a relevância da dimensão espiritual em situações de extrema vulnerabilidade, especialmente entre pacientes em CP que estão enfrentando o processo de morrer. Os resultados mostraram que o CE contribui para a manutenção da esperança e para a ressignificação da vida e da morte, aliviando o sofrimento diário diante da iminência da morte (Benites, Neme e Santos, 2017).

A pesquisa de Arrieira, et. al. (2017), realizada no Brasil, com 9 pacientes em cuidados paliativos e 6 profissionais do Programa de Internação Domiciliar Interdisciplinar, evidenciou-se que o CE proporciona conforto e um encontro existencial significativo entre os pacientes e os profissionais de saúde. Foi unânime o reconhecimento do conforto e auxílio recebidos

durante o CE, independentemente das diferentes expressões de espiritualidade referidas pelos pacientes.

Em um estudo de caso realizado no Brasil, a importância da dimensão espiritual foi reconhecida ao avaliar a dor total de uma paciente com câncer grave em CP, cuja dor resistia ao tratamento farmacológico. Destaca-se que a espiritualidade pode intensificar a dor e o sofrimento diante da finitude, especialmente em casos de conflito espiritual e perda de fé, como ocorreu com a paciente, cujas dores intensas estavam ligadas à angústia, tristeza e medo relacionados a práticas religiosas passadas. Nesse contexto, a assistência espiritual se mostrou essencial para minimizar o sofrimento espiritual e emocional da paciente (Silva *et al.*, 2015).

Assistência espiritual em cuidados paliativos

Dos 9 artigos encontrados no SciELO, 3 destacam a importância da DE na assistência a pacientes em CP. Os estudos realizados por Evangelista *et al.*, (2016); Esperandio e Leget, (2020) e Arrieira *et al.*, (2017). As pesquisas ressaltam como a espiritualidade contribui para o alívio da dor e de outros sintomas, além de ressaltar a relevância da Assistência Espiritual(AE) ao longo do processo de CP. Nesse contexto, as necessidades espirituais desempenham um papel crucial na assistência a pacientes sob CP, permitindo um manejo mais eficaz do luto. A AE deve abranger aspectos como o significado da vida, transcendência, amor, perdão, esperança e conexão com os outros, com Deus e com o sagrado (Evangelista *et al.*, 2016).

Apesar dos benefícios potenciais da espiritualidade para melhorar a vida dos pacientes, ela ainda não é amplamente integrada na maioria dos serviços de CP. As dificuldades incluem a falta de uma definição clara de espiritualidade e barreiras pessoais, culturais e institucionais, como limitações de tempo, privacidade, recursos financeiros e a necessidade de formação e treinamento adequados. A carga de trabalho também é um obstáculo significativo para a inclusão da AE. A assistência espiritual é benéfica para pacientes em CP. É importante que os serviços de CP integrem essa dimensão para apoiar tanto o bem-estar espiritual quanto a angústia espiritual causada por doenças graves (Evangelista *et al.*, 2016).

De maneira geral, a equipe de saúde muitas vezes não avalia a DE dos pacientes, confundindo-a com religiosidade, que é frequentemente vista como uma questão privada. Essa confusão pode resultar na falta de

atenção adequada, comprometendo a qualidade de vida dos pacientes e de seus familiares (Esperandio e Leget, 2020).

Diante dessas considerações, os profissionais de saúde não podem negligenciar a DE no cuidado aos pacientes. Reconhecendo a complexidade dessa questão, é crucial que os profissionais entendam e aceitem que os pacientes são seres permeados por crenças e valores que não podem ser ignorados durante o tratamento, independentemente de suas próprias crenças. A espiritualidade, religiosidade ou crenças religiosas ajudam a dar significado às experiências de adoecimento e morte, trazendo conforto, alívio, esperança e suporte social, emocional e espiritual (Arrieira *et al.*, 2017).

A relação entre espiritualidade e qualidade de vida

Dos 9 artigos encontrados no SciELO, 4 destacam a relação entre espiritualidade e qualidade de vida. Esses estudos, conduzidos por Esperandio e Leget (2020); Hoffmann, Santos e Carvalho (2021); Massa, Barra e Ducviq (2020); e Silva *et al.* (2019), enfatizam a importância da espiritualidade na promoção de uma melhor qualidade de vida. No Chile, uma pesquisa de revisão descritiva analisou a relação entre espiritualidade e qualidade de vida em idosos com câncer. O estudo revelou que os CE não estão adequadamente integrados aos CP oncológicos devido à falta de treinamento desde a formação dos profissionais de saúde no CE (Massa, Barra e Ducviq, 2020).

No Brasil, um estudo observacional, transversal e analítico, com 126 pacientes, dos quais 107 estavam em terapêutica paliativa e 19 em CP, teve como objetivo observar a prática da religiosidade/espiritualidade e o apoio social entre os pacientes. O estudo demonstrou que a presença de um familiar como cuidador principal teve um impacto significativo ($p = 0,014$) na qualidade de vida dos pacientes com câncer avançado (Silva *et al.*, 2019).

A espiritualidade também é uma estratégia importante de enfrentamento. Estudos dos autores Esperandio, Leget, (2020) e Hoffmann, Santos, Carvalho (2021), indicam que pacientes que recebem CE durante a fase final da vida apresentam maior qualidade de vida, além do menor custo hospitalar e menor risco de depressão.

A espiritualidade como estratégia de enfrentamento em pacientes sob cuidados paliativos

Entre os 9 artigos encontrados no SciELO, 4 destacam a espiritualidade como um recurso fundamental para o enfrentamento, especialmente em situações difíceis. Esses artigos foram publicados por Evangelista et al. (2016), Marques e Pucci (2021), Hoffmann, Santos e Carvalho (2021), e Matos et al. (2017). Para pacientes sob CP, a espiritualidade se torna uma ferramenta valiosa para lidar com a terminalidade, ajudando a minimizar a angústia, reduzir o sofrimento e aliviar a dor decorrente de doenças incuráveis.

O diagnóstico de um câncer incurável impacta profundamente a vida do paciente e daqueles ao seu redor. Os estudos dos autores Marque e Pucci (2021) e Hoffmann, Santos e Carvalho (2021), demonstram que a espiritualidade é uma variável positiva no enfrentamento e no alívio proporcionado pelos CP, beneficiando não apenas os pacientes, mas também seus familiares e a equipe multidisciplinar envolvida no cuidado.

Nesse contexto, a espiritualidade se mostra benéfica tanto para os pacientes quanto para os familiares, oferecendo um recurso de enfrentamento diante da possibilidade da morte e ajudando a encontrar sentido na vida ao confrontar a própria finitude (Marque e Pucci, 2021). Os principais recursos de enfrentamento identificados foram internos, baseados na valorização da vida vivida, nas conquistas alcançadas e na fé religiosa, seja ela mais ou menos intensa (Hoffmann, Santos e Carvalho, 2021).

No Brasil, um estudo transversal comparou 96 pacientes de CP e 96 voluntários saudáveis, utilizando questionários sociodemográficos, o *McGill Quality of Life Questionnaire* e o *Coping Religioso-Espiritual-Breve* (CRE). Ambos os grupos apresentaram altos escores no CRE, com predominância do enfrentamento positivo. No entanto, o enfrentamento negativo foi mais comum entre os pacientes em CP. Participantes saudáveis e com melhores escores de qualidade de vida utilizaram o enfrentamento religioso-espiritual de maneira mais eficaz (Matos et al., 2017).

A espiritualidade sob a perspectiva da neuroteologia

Na PubMed, foram selecionados dois artigos, conforme os estudos de Shukla, Acharya e Rajput (2013) e Sayadmansour (2014). Nas pesquisas

de Shukla, Acharya e Rajput (2013), indicam que certos mecanismos cerebrais podem ser responsáveis pelo desenvolvimento da espiritualidade, assim como pelo amor, pela memória e pelos sonhos. Pesquisas foram realizadas para analisar as crenças, respostas e pensamentos relacionados a Deus e à espiritualidade, destacando que a sensação de união com o divino, as emoções e a consciência corporal e mental envolvem o cérebro como um todo.

Nos artigos analisados, não foi identificado um único ponto anatômico específico que seja exclusivamente responsável por experiências religiosas ou espirituais. Em vez disso, percebeu-se que a espiritualidade envolve circuitos cognitivos que operam de maneira interligada em diferentes partes do cérebro. Além disso, estudos incluindo escaneamentos cerebrais realizados durante experiências religiosas e espirituais, revelaram que várias estruturas neurais são ativadas, tais como: Circuito Occipital-Parietal, Circuito Frontal-Parietal, Lobo Frontal, Lobos Temporais, Tálamo, Amígdala, Estriado e Cingulado Anterior (Shukla, Acharya e Rajput, 2013).

Além disso, reflexões sobre as neurociências e a neuroteologia sugerem que esse campo pode influenciar e ser influenciado pela pesquisa neurocientífica, especialmente no contexto da neurociência cognitiva. A neuroteologia pode oferecer *insights* científicos valiosos para entender a relação entre espiritualidade e saúde. Estudos recentes têm demonstrado os efeitos positivos da espiritualidade na saúde física e mental dos indivíduos (Sayadmansour, 2014).

Entre os efeitos positivos, destacam-se a melhora de condições como depressão e ansiedade, o fortalecimento do sistema imunológico e a redução da mortalidade geral associada a crenças religiosas, incluindo práticas como o espiritismo, candomblé e rituais indígenas. Em contraste, os efeitos negativos podem ocorrer em indivíduos envolvidos em conflitos religiosos ou que têm uma visão negativa de Deus ou da religião, o que pode levar a um aumento do estresse, ansiedade e problemas de saúde (Sayadmansour, 2014).

Considerações finais

Este artigo de revisão integrativa da literatura teve como objetivo compreender a importância da espiritualidade na promoção da saúde mental em pacientes sob cuidados paliativos na perspectiva da neuroteologia.

A análise dos resultados revelou que o CE no contexto da saúde é de suma importância para os pacientes sob CP. Percebeu-se que quando se tem a assistência espiritual em CP melhora a qualidade de vida dos pacientes. E, que a espiritualidade é um recurso de enfrentamento diante ao adoecimento, como também no estado de terminalidade. Além disso, pesquisas voltadas na área da neuroteologia, se faz necessária, uma vez que essa ciência ainda é nova.

No levantamento bibliográfico realizado notou-se que todos os artigos encontrados têm enfoque nos CP em pacientes adultos e idosos. Deste modo, nota-se que existem limitações acerca de pesquisas com pacientes infantis/adolescentes e sua família, onde não foram encontrados nenhuma publicação no público infantil/adolescentes que abordam os cuidados na dimensão espiritual.

Referências

ALMEIDA, F. A. Espiritualidade e religião/religiosidade dentro da Psicologia da Religião e da contemporaneidade. In: **Ciências das religiões** [recurso eletrônico]: uma análise transdisciplinar: volume 2/ Organizador Flávio Aparecido de Almeida. - Guarujá, SP: Científica Digital, p. 60-71, 2021.

ARRIEIRA I. C. O. *et al.* O sentido do cuidado espiritual na integralidade da atenção em cuidados paliativos. **Rev Gaúcha Enferm.**, V.38, N.3, 2017. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/rgenf/article/view/58737>. Acesso em: 10 de jun. 2022.

BENITES, A. C.; NEME, C.M.B; SANTOS, M. A. Significados da espiritualidade para pacientes com câncer em cuidados paliativo, **Estudos de Psicologia**, V.34, N.2, P. 269-279, 2017. Disponível em: DOI:10.1590/1982-02752017000200008. Acesso em: 10 de jun. 2022.

ESPERANDIO, M.; LEGET, C. Espiritualidade nos cuidados paliativos: questão de saúde pública?, **Rev Bioét**, V.28, N.3, P. 543-553, 2020. Disponível em: Doi: 10.1590/1983-80422020283419. Acesso em: 10 de jun. 2022.

EVANGELISTA, C. B. et al. Cuidados paliativos e espiritualidade: revisão integrativa da literatura, **Rev Bras Enferm.**, V.69, N.3, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-7167.2016690324i>. Acesso em: 10 de jun. 2022.

HOFFMANN, L. B.; SANTOS, A. B. B.; CARVALHO, R. T. Sentidos de vida e morte: reflexões de pacientes em cuidados paliativos, **Psicol USP**, V. 32, N.1, P. 1-10, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-6564e180037>. Acesso em: 10 de jun. 2022.

MANCHOLA, C. et al. Cuidados paliativos, espiritualidade e bioética narrativa em unidade de saúde especializada, **Rev Bioét.**, V.24, N. 1, P.165-175, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-80422016241118>. Acesso em: 10 de jun. 2022.

MARQUES, T. C. S.; PUCCI, S. H. M. Espiritualidade nos cuidados paliativos de pacientes oncológicos, **Psicol USP**, V.32, N.1, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-6564e200196>. Acesso em: 10 de jun. 2022.

MATOS, T. D. S. et al. Quality of life and religious-spiritual coping in palliative cancer care patients, **Rev Lat Am Enfermagem**, V.25, N.2910, P.1-9, 2017. Disponível em: doi: 10.1590/1518-8345.1857.2910. Acesso em: 10 de jun. 2022.

SAYADMANSOUR, A. Neurotheology: The relationship between brain and religion. **Iran J Neurol**, V. 13, N. 1, P. 52-5, 2014. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3968360/>. Acesso em: 10 de jun. 2022.

SHUKLA, S.; ACHARYA, S.; RAJPUT, D. Neurotheology-Matters of the Mind or Matters that Mind?, **J Clin Diagn Res.**, V. 7, N. 7, P. 1486–1490, 2013. Disponível em: doi: 10.7860/JCDR/2013/5409.3181. Acesso em: 10 de jun. 2022.

SILVA, J. O. et al. Spiritual dimension of pain and suffering control of advanced cancer patient. Case report, **Rev dor**, V.16, N.1, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/1806-0013.20150014>. Acesso em: 10 de jun. 2022.

SILVA, L. S. et al. Religião/espiritualidade e apoio social na melhoria da qualidade de vida da pessoa com cancro avançado, **Revista De Enfermagem Referência**, V.4, N. 23, P. 111-120, 2019. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.12707/RIV19072>. Acesso em: 10 de jun. 2022.

ELOS ENTRE CORPO E MENTE EM PROVOCAÇÕES FILOSÓFICAS COM CINCO ESTUDIOSOS DO GÊNERO HUMANO: DOIDGE, SCHWARK, CURY, GRISA E HELLINGER

José Reinaldo de Araújo Quinteiro

Sandra Célia Coelho Gomes da Silva

Introdução

Este artigo expõe as teorias de 5 (cinco) estudiosos do comportamento humano; eles não somente discutem sobre as questões da mente; eles também colocam em evidência a importância que deva se dar ao corpo para que o ser humano se eduque em busca do equilíbrio socioemocional; cuidar do corpo e da mente é o ponto de partida de cada um deles.

Vê-se que boa parte das reflexões filosóficas, pela história da filosofia, sempre se ocuparam ora para discutirem a presença do corpo no mundo, ora para defender a superioridade da alma; com crítica contundentes, raramente se detiveram em expor a junção entre corpo e mente - em prol do bem-estar socioemocional do ser humano - em que colocara o cérebro como receptivo às intencionalidades da mente.

É uma pesquisa bibliográfica; ocupando-se especificamente de pesquisadores que se assemelharam ao pensamento crítico, reflexivo e criativo dos filósofos como Platão (1997) e Nietzsche (1978) acerca do ser humano. E, desenvolve-se com as seguintes referências e conteúdo específicos.

Doidge (2015) defende que uma mente intencional, em sintonia com o movimento corporal, provoca o cérebro em sua plasticidade; ele aprende e apreender a qualquer momento da vida humana. Para que isto ocorra, o corpo e a mente necessitam estar em movimento sincrônicos por meio de atividades dirigidas, atividades que necessitam de um corpo em movimento para provocar o cérebro em sua plasticidade, para exercer a sua função neurolástica.

Schwark (2014) considera essencial que a mente e o corpo estejam sempre em sintonia. Prioriza os exercícios físicos para despertar cérebro a sua função de trabalhar o corpo energizando-o, pois ele é um músculo; necessita ser estimulado para produzir emoções de poder. Isto acontece por meio de técnicas dirigidas desde os alinhamentos, meditações aos exercícios físicos. Considera que estas emoções são criadas pela mente humana dentro de um corpo humano e que faz com que o cérebro consuma energia; energia esta que ele, o cérebro, não quer que seja consumida.

Cury (2010) leva a compreensão de que a mente, em elo com o corpo, é capaz de estimular o exercício dos 8 (oito) códigos da inteligência. Nesta relação o cérebro se desperta para o Código do Eu como gestor do intelecto, o Código da Autocrítica, o Código da Psicoadaptação ou da Resiliência, o Código do Altruísmo, o Código do Debate de Ideias, o Código do Carisma e o Código da Intuição Criativa, e o Código do Eu como gestor da Emoção.

Grisa (2014), induz a pensar que a mente para ter a saúde depende da sintonia quer fizer com o corpo; é por meio dos cinco sentidos que estimulam o cérebro; a imaginação estabelece o destino do ser humano, é nesse processo do jogo da vida que se molda o caráter e a personalidade com pretensões se obter uma vida feliz.

O último estudioso do qual trata este artigo é Bert Hellinger (2007), referenciado por Schwark (2014) e Freire (2000). Dele se extrairá a compreensão sobre a felicidade a partir da estrutura que compõe o ser humano, portanto, da relação corpo e mente. Ele sugere que para alcançá-la é necessário à prática das **três ordens do amor**, ou as três leis que regem a vida humana os quais são: a Hierarquia, o Equilíbrio e o Pertencimento; ambas leis - para que o estado de felicidade do ser humano possa ser contemplado - não podem ser rompidas, tanto da dimensão corporal quanto mental.

O objetivo deste artigo é expor as teorias de 5 pensadores que tratam da necessidade o ser humano se despertar para o cuidado do corpo e da mente, ancorado em provocações filosóficas.

Doidge: elos entre corpo e mente, a questão da plasticidade cerebral

O corpo e a mente interagem constantemente, renovando-se a cada ar que se respira, a cada alimento que se come, a cada estímulo

recepcionado, recebidos em conexão com o mundo que os circunda. Nesta perspectiva, reafirma-se a ideia de que corpo e mente não se separam; estão juntos para potencializarem o cérebro a trabalhar em prol desta junção, do bem-estar do ser humano:

Conquanto esta relação condiciona o cérebro a se tornar plástico. Ele pode mudar a própria estrutura mediante o pensamento e atividades dirigidas. É o que se pode afirmar de uma revolução neurolástica; acontece quando as dimensões do ser humano são colocadas em sintonia com o pensamento que se quer produzir por meio do amor, do sexo, do aprendizado escolar e não escolar, dos vícios e da cultura. Por mais que um grupo de ser humano desenvolva as técnicas para tais fins, cada um pertencente ao grupo altera a sua estrutura de forma diferente. A razão disto está na condição de que o cérebro é plástico. A pesquisa neurolástica tem mostrado que toda atividade contínua mapeada – inclusive atividades físicas, sensoriais, de aprendizado, raciocínio e imaginação – muda o cérebro e a mente. As ideias e atividades culturais não são exceções. Nosso cérebro é modificado pelas nossas atividades culturais – sejam elas ler, estudar música ou aprender uma nova língua (DOIDGE, 2015, p. 305).

Este nível de compreensão é dado pelo avanço do pensamento filosófico em elo com as pesquisas da mente humana, na contemporaneidade, mas que não deixou de levantar polêmicas infrutíferas, vez que o corpo em sintonia com a mente contribui para que o cérebro desperte a própria potencialidade, em faculdades emocionais:

Embora possamos nos alegrar com a ideia de que o cérebro e a natureza humana possam ser “melhorados”, a ideia da perfectibilidade humana ou plasticidade agita um ninho de vespa de problemas morais. Os primeiros pensadores, desde Aristóteles, que não falavam de um cérebro plástico, afirmavam que havia um ideal óbvio ou um desenvolvimento mental “perfeito”. Nossas faculdades mentais e emocionais eram dadas pela natureza e alcançava-se um desenvolvimento mental saudável usando-se essas faculdades e aperfeiçoando-as. Rousseau compreendia que se a vida emocional e mental e o cérebro humanos são maleáveis, não podemos mais ter certeza do que seria um desenvolvimento mental normal ou perfeito; poderia haver muitos tipos diferentes de desenvolvimento. Devido à perfectibilidade, não podemos mais ter certeza do que significa o aperfeiçoamento pessoal. Percebendo este problema moral, Rousseau usou o termo “perfectibilidade” em um sentido irônico (DOIDGE, 2015, p. 333).

O corpo e a mente em harmonia, em processos intencionais, “mandam” no cérebro. Portanto, a alma, dentro da mente, não é superior ao corpo, como defendia Platão (1997, p. 142; 262; 291). Em Doidge (2015, p. 333), percebe-se que há uma ruptura com essa imaginação de que há seres superiores que controlam o ser humano em sua dimensão holística.

Schwark: elo entre corpo e mente, o cérebro é um músculo necessitado de estímulos

Rosalia Schwark (2014) considera o cérebro um músculo que, se estimulado por meio de técnicas, produz reações químicas capazes de levar o ser humano a materializar o que deseja. A própria autora se submeteu a esta própria diagnose. Em 2001, foi para os Estados Unidos pesquisar os efeitos do humor no cérebro; ela fez a experiência de observar o próprio cérebro em momentos de vibrações emocionais, em uma espécie de radiografia com equipamentos avançados.

Neste processo, percebeu e convenceu-se de que o cérebro humano recebe estímulos os quais produzem emoções de poder tais como: “paz, alegria, amor, neutralidade, coragem; [e], emoções de força [como:] orgulho, raiva desejo, medo, tristeza, apatia, culpa, vergonha” (SCHWARK, 2014, p. 163).

Para o cérebro não existe problema fácil ou difícil. O que existe é informação cerebral condicionada, que criou rede neural. Essa rede neural química nos deixou dependente daquele padrão de comportamento. Somos todos viciados numa química de um comportamento repetitivo, mesmo que ele seja negativo. Precisamos aprender a interromper este padrão (SCHWARK, 2014, p. 33).

Obviamente, de Platão (1997) aos demais filósofos, passando pela mística de Cristo, o que se percebe é que o corpo permanece com a sua função de estimular o cérebro. Este estímulo advém da apropriação da $\psi\upsilon\chi\eta$ -, compreendido como alma e sobremaneira interpretado pelo Ocidente como mente se relacionando com o corpo.

Neste sentido, Schwark (2014) contribuirá significativamente a fim de que o ser humano compreenda de forma holística o seu próprio ser: não há como evoluir cerebralmente se não for pelos estímulos do corpo. Daí entra o domínio do corpo sobre o cérebro mediante a apropriação intencional da mente.

Para que haja este domínio sobre o cérebro, são necessárias ferramentas aprimoradoras do bem-estar do ser humano; com dito acima, desde os primórdios do pensamento humanístico, os pensadores se esmeraram em refletir suas teorias em prol de levar o ser humano a se sentir bem, onde quer que esteja. Estas ferramentas são técnicas advindas do pensamento filosófico nietzschiano, construídas historicamente; hoje, há outras ferramentas que estão disponíveis para aprimorar a intenção de que são técnicas a partir das próprias técnicas ali apresentadas. São descobertas cerebrais evolutivas e expansivas; é um jeito diferente de apresentar uma nova tecnologia que produza mudanças rápidas, eficazes, consolidadas na própria vida e na vida das pessoas que terão possibilidade de fazer esta experiência. O propósito é tornar as pessoas felizes e sabedoras de que, volta e meia, quando as emoções da baixa calibragem lhe acometerem durante o dia ou a noite, para que o pior não se repita, lançar mão das ferramentas da [filosofia] neurociência prática. É sem dúvida um recurso imprescindível para trocar imediatamente uma emoção ruim para uma emoção boa.

Para Schwark (2012), usando corretamente as ferramentas, é possível trocar a emoção, por exemplo, do medo para a coragem, em questão de segundos. Desta forma, o ser humano consegue não deixar que o seu cérebro fique à mercê dos seus estímulos provocados pelos valores culturais no âmbito educativo, das práticas pedagógicas de atividades filosóficas, mas, sim, estes estímulos são perceptíveis intencionalmente. Aqui se diz que saber pensar é saber viver; numa linguagem prática, saber pensar é saber dar o comando que o ser humano deseja dar ao cérebro.

A atitude mental aqui é não deixar que os problemas se avolumem; eliminar de imediato o que de fato é um problema e não falar nele, por exemplo, durante o dia; trocá-lo por outras atividades mentais desejadas para se sentir bem. Isto é aprender a usar o enorme potencial que todo ser humano possui, ou seja, a capacidade de pensar corretamente a fim de obter o resultado que se deseja. Esta técnica é denominada por Schwark (2012) de Caixa Preta. “É uma técnica sustentada pela teoria junguiana dos símbolos do inconsciente, pela aplicação das técnicas cerebrais e seu efeito no cérebro, e pelos estudos da influência dos pensamentos na química cerebral” (SCHWARK, 2012, p. 11-12).

Esta técnica simbólica, além de despertar a importância de saber cuidar dos pensamentos, desperta uma atitude fundamental para a vida humana que é o cuidar do corpo; e mais ainda, e junto com ele, descobrir que o bom humor é o combustível que faz a prática do monismo – ideia de que corpo e alma não se separam - ser saudável ao ser humano. Por que

razão? Simplesmente porque bom humor é necessário para que o cérebro possa realizar novas experiências. Para adquirir este resultado, é necessário que o corpo esteja em constante movimento. Para Schwark (2012, p. 72-77), o corpo em práticas aeróbicas ajuda a liberar os seis principais neurotransmissores os quais são: acetilcolina, noradrenalina, dopamina, serotonina, L-glutamina, gaba, endorfinas.

No livro *Seja menos você: um caminho para sua transformação pessoal* (SCHWARK, 2014, p. 33-35), apresentam-se os ensinamentos básicos para se obter uma qualidade elevada nas experiências cotidianas, habilitando o seu leitor a saber lidar com as crenças limitantes, com os pensamentos improdutivos, fazendo assim opções por crenças construtivas. Desta forma, o ser humano está apreendendo a educar-se emocionalmente para viver a vida com instrumentos para se sentir bem em qualquer situação em que se encontrar. Faz-se aqui a materialização dos pequenos anseios ou grandes milagres possíveis de acontecerem no cotidiano, ao invés dos sucessivos fracassos possíveis de permanecerem na vida do ser humano dia após dia.

As técnicas mentais apresentadas por Rosalia Schwark (2014, p. 65-71) são ferramentas inovadoras; se praticadas cotidianamente, impedem o cérebro de conduzir-se dentro do que ela denomina de piloto automático, cumprindo a sua função ao controlar todas as vontades do ser humano. Estas ferramentas são meios que possibilitam ao ser humano determinar ao próprio cérebro não se acomodar e o estimulam a gastar energia, energia esta que a própria Schwark (2014) sustenta que o cérebro tem preguiça de usar, porque é mais cômodo para ele não gastar energia. Ao contrário, é preciso que ele consuma todo o seu potencial químico. Eis um passo fundamental para a construção do bem-estar, contribuindo para que o processo mental possa dar ao ser humano uma mente livre de recalque, mas também tê-la de forma liberta e brilhante.

Cury: elo entre corpo e mente: os códigos da inteligência.

Para Cury (2008, p. 73-214), uma mente liberta e livre é possível mediante a decifração dos oito códigos da inteligência em uma junção entre o corpo e a mente. Daí o ser humano alcança a excelência emocional. Obviamente, a cada dia sempre terá que ser um dia novo; a condução para se chegar a este patamar de satisfação se dará por meio de técnicas para os exercícios dos códigos da inteligência. Os principais se resumem a oito códigos.

Há o Código do Eu como gestor do intelecto. Neste se apreende que cuidar da psiquê é uma das atividades nobres do ser humano; o Código da Autocrítica, ou seja, pensar nas consequências dos comportamentos, preservar a própria alma e o corpo em seus processos de sintonia constantemente; o Código da Psicoadaptação ou da Resiliência, que é a capacidade de sobreviver às intempéries da existência. É justamente este código que vai habilitar o corpo e a mente ao fato de que quanto mais se vive a vida, mais os desafios deverão ser superados; o Código do Altruísmo, que é a capacidade de se colocar no lugar dos outros, o corpo meu é também a extensão dos meus relacionamentos, o outro vê a minha alma pelo meu corpo; o Código do Debate de Ideias, essencial para evoluir intelectualmente a fim de que a integração alma e corpo possa ser constante; o Código do Carisma, fundamental para que a alma seja alimentada pelo gesto de acolher ao próximo cordialmente; o Código da Intuição Criativa, que é a prática de exercer a imaginação dentro do próprio corpo, da própria cabeça; e o Código do Eu como gestor da emoção, é o código que posiciona o ser humano como coordenador dos seus sentimentos que geram inseguranças, temores, medos, angústias, humores tristes e alegres, ciúmes, agonia e aflições. Entretanto, para que estes códigos deem os resultados esperados na vida do ser humano, é necessário que ele os decifre, exercitando-os.

Ao término de cada capítulo desta obra, Cury (2008) orienta o leitor a compreender as possíveis consequências para quem decifra os códigos da inteligência, possíveis consequências para quem não os decifra e as técnicas para decifrá-los. Antes de adentrar aos códigos, Cury (2008) expõe de forma categórica as quatro armadilhas da mente que impedem a revelação dos códigos: o conformismo, o coitadismo, o medo de reconhecer os erros e o medo de correr riscos. Superando estas armadilhas e vivenciando os códigos em suas diversas funcionalidades, o leitor libera a sua criatividade para uma vida em harmonia em sua dimensão emocional, espiritual, intelectual, social e econômica. Segundo Cury (2008), sabe-se pouco sobre o que vem a ser inteligência, “como lapidá-la e irrigá-la”. Sobremaneira, corpo e alma contribuem para a personalidade, o caráter do ser humano apresentado para o mundo. Uma espécie de jogo se encontra em evidência, capaz de contribuir decisivamente para o temperamento do ser humano e uma determinada situação, levando-o a compreender que ele, o temperamento, não é permanente, até porque faz parte do arcabouço das emoções.

Grisa: elo entre corpo e mente: jogo de relações constantes

Em **O jogo e a estrutura das personalidades**, obra escrita por Pedro A. Grisa, o autor sustenta que uma mente alcança saúde quando está sintonizada com o corpo por meio dos cinco sentidos que estimulam o cérebro; a imaginação, nesta tessitura monista, “cria a realidade, comanda o destino do ser humano” e neste processo é “indispensável observar que a emoção vale mais do que a verbalização” (GRISA, 2014, p. 56; 328) e do que a presença no mundo em materialidade. É no jogo da vida que se cria o “temperamento, molda-se o caráter e estrutura-se a personalidade” (GRISA, 2014, [s/p]). Para que isto aconteça, é necessário identificar as leis e os princípios que orientam a vida em meio aos desafios face à educação, família, gênero, religião, cultura, saúde e outros. Neste contexto, o autor trata de temas como: herança cultural, programações do nascimento e telepatia, as análises das leis cósmicas e naturais para compreender o subconsciente do ser humano. Com isto, ele apresenta a relação entre o Divino e o Humano, entre a Necessidade e a Felicidade, tão instáveis na vida de qualquer ser humano e que este precisa e deve ter consciência de que tudo tende a contribuir para a formação da sua personalidade e caráter. Deve ter consciência de que quanto mais se relaciona com o mundo e com o outro, utilizando o corpo como portador das emoções, deve se ativar a ter uma vida feliz.

Hellinger: elo entre corpo e mente - A Felicidade Humana pelo ato de educar-se

Mas o que seria a Felicidade? Uma das respostas se encontra na teoria de Bert Hellinger (apud FIGUEIREDO, 2018, p. 27-32), filósofo, teólogo, pedagogo, educador e pensador teórico-prático da Constelação Familiar, quando sugere a observação e prática das três ordens do amor, ou as três leis que regem a vida humana em família e fora dela. Nestas leis estão implicadas as ideias principais responsáveis por levar o humano a apreender a contemplar a felicidade em seu tempo, no próprio processo de existência, e seu situar-se no mundo com o seu corpo e a sua mente.

A primeira lei é a Hierarquia (HELLINGER apud FIGUEIREDO, 2018, p. 28). Todo ser humano está inscrito em uma ordem genealógica, os filhos são a mais pura e nova versão dos seus pais, mas não são maiores do que esses seus antecessores; se eles se comportarem se sentindo mais importantes, haverá a quebra de equilíbrio, gerando o desajuste familiar.

Portanto, o mais novo é consequência de eventos acontecidos na linhagem da sua mãe ou do seu pai dentro dos princípios hierárquicos:

Quem entrou primeiro em um sistema tem precedência sobre quem entrou depois [...] Sempre que acontece um desenvolvimento trágico em uma família, uma pessoa em posição posterior violou a hierarquia, arrogando-se o que pertence a pessoas em posição anterior. Por exemplo, quando um filho tenta expiar por seus pais ou carregar em lugar deles as consequências de suas culpas, incorre numa presunção (HELLINGER, 2007, p. 36-38).

Este algo trágico, se for algo que prejudique a quem o receber, é possível devolvê-lo aos responsáveis, aos pais; se for bom, poderá mantê-lo consigo para sempre.

A segunda lei é o Equilíbrio (HELLINGER apud FIGUEIREDO, 2018, p. 28); e aqui entra a ação entre o dar e o receber. Quando um ser humano recebe algo, ele deve devolver na mesma quantidade e intensidade, e isto é natural entre casais, amigos e colegas.

Quando esta situação se repete em nível genealógico, os filhos, ao receberem algo dos seus pais, não terão nenhuma obrigação de retribuir na mesma proporção, quer sejam as emoções de poder como o amor, quer sejam emoções de força como o desejo.

Fora da árvore genealógica, nada deve ser distribuído para o próximo em intensidade menor do que foi recebido. Todavia, as emoções de poder como o amor somente devem acontecer para com os seus descendentes. Se os pais exigirem que os filhos devolvam na mesma intensidade o que receberam, essa atitude gerará o desequilíbrio entre eles.

A última lei do amor é o Pertencimento (HELLINGER apud FIGUEIREDO, 2018, p. 29). Mesmo que haja desconforto no espaço familiar, este sempre será um lugar de direito da pessoa humana. Um ser que vive e se relaciona possui, por natureza, um pertencimento a um sistema familiar, pois mantém um elo com uma árvore genealógica.

Sentir raiva, ódio de alguém que nos tirou algo tão precioso - que seja a vida de um ente - se não houver devolução deste fato à árvore genealógica, este personagem violento começa a fazer parte da vida de quem sofreu o ato violento; é o processo de pertencimento acontecendo por outro viés.

A Hierarquia, o Equilíbrio e o Pertencimento, como leis do amor, se estendem para o contexto socioemocional. Isto é possível porque os seres humanos são envolvidos - em processos mentais - por meio de pensamentos,

ações e emoções essenciais para trilhar os caminhos da convivência sadia em qualquer ambiente sociável.

Esta sociabilidade irá destravar o ser humano para a evolução pessoal. Desse modo, a mente humana busca em relacionamento com seu corpo o exercício da emancipação e da autonomia.

Mas quais os benefícios de uma mente em exercício em prol da autonomia e emancipação socioemocional? Quando esta mente intenciona ser autônoma e emancipada? Quando há uma otimização da relação com o corpo e mente por meio de atitudes sincrônicas. Esta relação provoca experiências com interlocutores promotoras das emoções de poder na dimensão “da coragem, da neutralidade, do amor, da alegria, da paz e da iluminação” (SCHWARK, 2014, p. 63). É um ato educativo que ensina a si mesmo e a quem está próximo, sem a preocupação de impor o que se sabe; são atos de amor (HELLINGER, 2007, p.07); são atos de educar, de ensinar. Diante deste ato de educar, é se autorrespeitar e respeitar o outro em sua dignidade, dentro dos imperativos éticos (FREIRE, 2000, p. 66), e compreender que todo ser vivente possui o direito de se sentir bem, em ambiente em que deseja realizar as suas experiências de vida se relacionando com o seu semelhante.

Considerações finais

Este artigo consolidou a ideia de que a mente e o corpo são inseparáveis. Negou o dualismo como uma das suas características que predominou no pensamento filosófico antigo, medieval até meados do moderno com bases em Platão (1997). Inspirou-se em Nietzsche (1978), em meados do século XIX, responsável por levar o pensamento humano a considerar que corpo e mente não se separam, rompendo de vez com o dualismo platônico, e colocou em pauta essa compreensão para todas as ciências contemporâneas, principalmente para as que tratam das emoções. Ressaltou o monismo como fruto do pensamento filosófico que desenvolveu a convicção de que toda é qualquer reflexão, em tempos contemporâneos, ao lidar com o ser humano, precisa considerar este ser humano em uma totalidade, ou seja, tratá-lo constituinte de corpo e de mente que não se separam, pois corpo e mente em elo são responsáveis por exercitarem o cérebro em benefícios do bem-estar socioemocional.

Nesta perspectiva priorizou 5 (cinco) estudiosos da mente humano moderno: Doidge (2015), oportunizou apossar do conceito de plasticidade

cerebral; Schwark (2014), lançou a novidade de que o cérebro humano carece de estímulos para vibrar em emoções de alta e ou força de baixa calibragem. Cury (2010) apresentou os 8 (oito) códigos para que o cérebro desenvolva a sua inteligência; Grisa (2014) sustentou que a imaginação estabelece o destino do ser humano; e por último Bert Hellinger (2007), induziu que para ser feliz é necessário colocar em prática as **três ordens do amor**, ou as três leis que regem a vida humana os quais são a Hierarquia, Equilíbrio e a Pertencimento.

Diante do rompimento com o dualismo platônico, foi possível - através das informações sobre o pensamento nietzschiano - estabelecer reflexões filosóficas sobre o elo entre corpo e mente, em diálogo com os 5 (cinco) de estudiosos do comportamento humano, a fim de adquirir as ideias de que o bem-estar socioemocional do ser humano só é possível quando o cérebro é estimulado pela intenção em cuidar do corpo e da mente concomitantemente.

Referências

CURY, Augusto. **O código da inteligência**: a formação de mentes brilhantes e a busca pela excelência emocional e profissional. Rio de Janeiro: Thomas Brasil/Ediouro, 2008.

DOIDGE, Norman. **O cérebro que se transforma**: como a neurociência pode curar as pessoas. Trad. Ryta Vinagre. Revisão Jean Cristophe Houzel. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

FIGUEIREDO, Maria Eduarda Barreto. **Processo administrativo federal e constelação familiar: aplicação do princípio da publicidade à luz da lei do pertencimento**. Monografia (Curso de Direito “Professor Jacy de Assis”). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/22283/1/ProcessoAdministrativoFederal.pdf>. Acesso em: 11 de fevereiro de 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 2000. – (Coleção Leitura).

GRISA, Pedro A. **O jogo e a estrutura das personalidades** 8. ed. Florianópolis: EDIPAPPI, 2014.

HELLINGER, Bert. **Ordens do amor**: um guia para o trabalho com

constelações familiares. Tradução Newton de Araújo Queiroz; revisão técnica Heloísa Giancoli Tironi, Tsuyako Jinno-Spelter. São Paulo: Cultrix, 2007.

HELLINGER, Bert. HÖVEL, Gabrielle Tem. **Um lugar para os excluídos**: conversas sobre os caminhos de uma vida. Tradução de Newton A. Queiroz. Patos de Minas: Atman, 2006.

KOUTANTOS, Dimitrios. **Palavras que cheiram mar 2: etimologia de mais de 1000 palavras gregas usadas em português**. Disponível em: https://www.eduportal.gr/wp-content/uploads/2011/02/www.eduportal.gr_media_files_lexeis_2.pdf. Acesso em: 22 de fevereiro de 2023.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Obras incompletas**. Friedrich Nietzsche; seleção de textos de Gérard Lebrun; tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho; posfácio de António Cândido de Mello e Souza. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978 (col. Os Pensadores).

PLATÃO. **A República**. Tradução de Enrico Corvisier. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1997.

SCHWARK, Rosalia. **Caixa Preta**: um livro pode ser uma prática de vida. 3. ed. Porto Alegre: Movimento Perfeito, 2012.

SCHWARK, Rosalia. **Seja menos você**: o caminho para a sua transformação pessoal. Org. Úrsula Christini. Porto Alegre: Movimento Perfeito, 2014.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E PESQUISA-AÇÃO: A ABORDAGEM DA DEFICIÊNCIA EM MESTRADOS PROFISSIONAIS

Thaís Meireles de Oliveira

PPGIES da Uneb *Campus XI/Serrinha-BA*

Marcia Torres Neri Soares

PPGIES da Uneb *Campus XI/Serrinha-BA*

Joyce Santana Araújo Silva

PPGIES da Uneb *Campus XI/Serrinha-BA*

Introdução

O presente texto objetiva apresentar resultados de um levantamento teórico realizado na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) acerca de produções, advindas de programas de pós-graduação profissionais, no campo da Educação Especial à luz da metodologia da pesquisa-ação.

A Educação Especial foi escolhida como categoria analítica, haja vista como modalidade de ensino da educação brasileira, conforme assevera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (Brasil, 1996), indicar um campo de discussões relativas a inclusão de estudantes com deficiência, Transtornos do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008).

Nesse sentido, é importante aludir o fato de havermos designado o termo deficiência como suficiente para nossa pesquisa, afinal compreende especificidades comuns aos demais estudantes seja pela condição de vulnerabilidade e, conseqüentemente, de um currículo escolar atento às suas especificidades, como no caso das altas habilidades/superdotação, seja pela condição ter sido atribuída, do ponto de vista legal, também aos estudantes com TEA (Brasil, 2012).

Com efeito, a ênfase na abordagem da deficiência permitiu identificar sua concepção teórica de produção social (Diniz, 2007). Como

metodologia utilizamos uma pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica (Gil, 2006), na BDTD, a partir dos descritores: pesquisa-ação; Educação Especial; Deficiência e mestrado profissional. Utilizando o filtro temporal dos últimos cinco anos, identificamos um total de 23 resultados, conforme descrevemos na seção metodológica.

Com o estudo, foi possível identificar suas intersecções com trabalhos desenvolvidos em nossa base de pesquisa, mais especificamente com o projeto, “Currículo Escolar e Educação Especial interfaces da formação docente no âmbito da Educação Superior e da Educação Básica sob a perspectiva inclusiva”, em andamento, no Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social (PPGIES) da Universidade do Estado da Bahia (Uneb) *Campus XI*, Serrinha-BA.

Para fins de organização, além desta Introdução, apresentamos o “Aporte teórico na consecução do estudo: passos iniciais”, seção de sustentação ao levantamento realizado. Em seguida descortinamos os aspectos metodológicos e resultados na seção intitulada “O movimento metodológico e aproximações com os resultados: reflexões necessárias”, para assim procedermos as “Considerações Finais”. Esperamos contribuir ao debate sobre a eficácia do uso da metodologia da pesquisa-ação para/no campo da Educação Especial e oportunizar futuras ampliações em outras pesquisas.

Aporte teórico na consecução do estudo: passos iniciais

São muitos os estudos e reflexões acerca da inclusão de pessoas com deficiência no âmbito das relações e participações sociais e em busca do rompimento de práticas discriminatórias, as quais afetam de forma excludente este público, perpassando pela negação dos direitos humanos.

Na contemporaneidade, a educação especial é uma modalidade da educação e visa um ensino inclusivo com educação de qualidade e equidade no atendimento às especificidades de todo e qualquer estudante. Assim, busca-se a substituição da cultura da exclusão por ações de/para participação de todos, seja com ou sem deficiência, na busca de conhecimentos e direitos, contribuindo dessa maneira para a formação de pessoas conscientes dos direitos humanos. Desse modo, as diferenças não são ponto de exclusão, mas um elo de interação social.

Do ponto de vista das produções no campo da educação especial e de pesquisas interventivas, reconhecemos trabalhos significativos para

a consolidação de nossas discussões na área. Também ponderamos sobre suas intersecções com a formação docente, afinal são incontestes suas contribuições, pois “[...] Como pode o professor sozinho descongelar suas práticas, abandonar o porto seguro de seus procedimentos usuais e tentar o novo sozinho?” (Franco, 2011, p. 174). A afirmação sugere a importância de desenvolver pesquisas comprometidas com a resolução de problemas do cotidiano escolar.

Do mesmo modo, no campo da educação especial, muitas são as dúvidas apresentadas por professores desafiados a receber estudantes com deficiência nas turmas comuns de ensino. Trazer para o debate questões ligadas à deficiência e Educação Especial é mais uma porta aberta em prol das construções de sistemas educacionais preocupados e comprometidos com a valorização do outro e o bem estar comum.

Por isso, é importante investir em estudos sobre o tema. Consequência disso é a formação de profissionais cujas pesquisas significativas se preocupam em promover uma mudança no meio social, debatendo e buscando formas de tratar, ou seja, de dar soluções para determinados problemas sociais. Nesse cenário, a pesquisa-ação pode ser considerada um caminho metodológico importante no suporte e problematização das emblemáticas situações de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o papel das pesquisas ou da teorização deve ser o de proporcionar aos docentes “[...] perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá uma atividade docente, para neles intervir transformando-os.” (Pimenta, 2006, p. 26).

O permanente exercício da crítica sobre as condições materiais de organização das atividades educacionais sugere um amplo leque de pesquisas sobre movimentos metodológicos de intervenção e de superação das críticas desavisadas sobre o contexto escolar.

Desse modo, no entendimento de Pereira (2019, p. 87), atribui-se ao pesquisador “[...] papel fundamental porque cabe a ele no processo de identificação do problema e da solução, planejar toda a pesquisa e intervenção [...]”, produzindo também conhecimento frente àquela ação. Produzir conhecimento é, portanto, compromisso desse tipo de pesquisa e sugere a identificação das produções já existentes, suas contribuições e caminhos percorridos, a fim de alargar nossas possibilidades de análise, como objetivamos proceder na próxima seção.

O movimento metodológico e aproximações com os resultados: reflexões necessárias

Com o intuito de analisar as produções teóricas referentes ao nosso tema de estudo, a saber, **“Educação Especial e pesquisa-ação: a abordagem da deficiência em mestrados profissionais”** realizamos uma busca na BDTD, contemplando um período de cinco anos anteriores com os seguintes descritores: Pesquisa-ação; Educação Especial; Deficiência e mestrado profissional.

O levantamento oportunizou encontrar 23 produções, no entanto, apenas três serão utilizadas como base na nossa discussão, tendo em vista trazerem maior aproximação com a análise proposta em nossos estudos. Os trabalhos analisados são dissertações com métodos de pesquisa-ação e tecem reflexões voltadas para a importância da Educação Especial na formação humana e o respeito à diversidade, bem como o papel da escola e da ação docente em relação ao combate de práticas discriminatórias e de exclusão escolar.

Assim, as dissertações abordadas serão fundamentais para auxiliarnos na condução da nossa pesquisa. Para melhor sistematização tais estudos serão apresentados no quadro 01, inclusive, estão colocados em ordem crescente, da mesma forma como serão abordados na nossa análise e estão apresentados na base de dados BDTD.

Quadro 01– Pesquisas selecionadas da base de dados BDTD

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD				
Título	Autor	Ano	Instituição	Categoria
Práticas pedagógicas e o viés do currículo funcional possibilidade educativas jovens e adultos com deficiência intelectual numa escola especial	SOUZA, AmanCristina de Freitas	2020	UERJ	Dissertação
Programa Inclusão em Redes: políticas de educação especial, formação humana e afirmação da diversidade	CARDOSO, Alessandra Andrade	2022	UFRRJ	Dissertação
A invisibilidade dos sujeitos da educação básica: pressupostos para a construção de uma escola para todos	SARTIN, Mariusa Alves	2023	UFG	Dissertação

A pesquisa de Souza (2020) aborda questões curriculares e práticas pedagógicas em uma escola especial de Educação de Jovens e Adultos. Apresenta reflexões sobre a prática pedagógica “à luz do referencial do Currículo Funcional Natural (CFN)”. No estudo a proposta do CFN tem o “objetivo de trabalhar as habilidades e conhecimentos dos estudantes de forma a torná-los mais funcionais e com melhores possibilidades de intervir no ambiente social de cada um.” (Souza, 2020, p. 25). É uma pesquisa qualitativa com o tipo de pesquisa-ação participativa e traz para o campo do estudo a realidade do contexto na qual a pesquisa é desenvolvida.

Dentre outros aspectos abordados no trabalho, a autora enfatiza questões ligadas à inclusão de estudantes com deficiência e traz reflexões sobre a Escola Especial, concepções sobre deficiência. Embora seu trabalho esteja pautado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, não é limitado das aspirações inclusivas nem tão pouco por se tratar de um estudo voltado para a deficiência intelectual (DI), pois como ela mesma infere a inclusão é indissociável ao respeito e à dignidade da pessoa humana. Ao realizar toda a abordagem do trabalho em suas considerações finais a autora reafirma a importância de reflexões sobre a inclusão dentro das práticas educativas e consequentemente as práticas metodológicas dos docentes.

Por seu turno, Cardoso (2022) faz um estudo em relação às Políticas Públicas de Educação Especial em determinado município do estado do Rio de Janeiro, o autor indica o trabalho colaborativo entre as redes e lideranças de políticas públicas e diversas secretarias como ganhos significativos para o desenvolvimento de práticas na Educação Especial, pois visam fortalecer a luta pelos direitos da pessoa com deficiência ao colocar a sociedade num movimento reflexivo para a construção de estratégias para/no surgimento de novas formas de pensamento e valorização do outro.

Apresenta ainda, no decorrer do trabalho, como a inclusão se dá na sociedade contemporânea em detrimento ao respeito à diversidade humana, além de tratar da relação entre Educação Especial e inclusão de estudantes com deficiência e as políticas públicas para a afirmação dos direitos de acesso à escolarização e permanência para todos os cidadãos. Traz uma abordagem histórica sobre a Educação Especial e os direitos conquistados pelas pessoas com deficiência. Assim, conclui sobre as políticas de Educação Especial juntamente com o trabalho colaborativo serem enriquecedores no fortalecimento da formação humana, do respeito e valorização da diversidade, auxiliando no processo de inclusão e participação dos direitos sociais.

Já Sartin (2023), ao tratar da “invisibilidade dos sujeitos da Educação Básica e os pressupostos para a construção de uma escola para todos”, apresenta-nos o fato de muitos estudantes com deficiência não terem o direito de expressar seus desejos e suas dificuldades. Ademais, suas especificidades não são levadas em consideração nos ambientes escolares. Nesse aspecto, a autora busca compreender como a escola conduz seus trabalhos em prol da formação de pessoas mais sensíveis à condição do outro, respeitando cada indivíduo e suas diferenças na convivência social. Segundo o estudo, a escola precisa acolher sem distinção todos os estudantes levando em consideração as singularidades de cada um no sentido de formar para além das necessidades cognitivas, mas também para o viver e conviver. Para Sartin (2023, p.30),

A escola é chamada não apenas para cumprir suas funções curriculares já consagradas ao longo de sua história, mas também para desempenhar sua responsabilidade de contribuir para a produção de conhecimentos críticos, feministas, antirracistas, antissexistas, não discriminatórios e decolonial, para fundamentar ações que valorizem as diferentes realidades sociais e minimizem ou acabem com as barreiras sociais e atitudinais ainda em evidência na atualidade.

Em suas considerações finais, a autora reafirma a importância de ações para valorização e o respeito à singularidade, bem como o processo de inclusão e visibilidade da pessoa com deficiência tendo-se assim a ocorrência de uma formação humanista.

Os estudos indicam a abordagem da deficiência como uma construção social, principalmente por oportunizarem problematizar condições de exclusão e reafirmação da necessidade de uma sociedade mais aberta a conviver com diferentes formas de estar no mundo. Sobre este aspecto, o fato de persistirem situações de exclusão, consideramos a relevância de desenvolver pesquisas com o fulcro na intervenção, a exemplo da pesquisa-ação, afinal podemos construir alternativas teóricas e metodológicas no enfrentamento ao problema e, com diferentes atores, alçar novos caminhos para concretização da inclusão educacional.

Apesar dos demais trabalhos encontrados na BDTD, não terem sido utilizados como fonte de análise e discussão em nossa pesquisa, é relevante fazermos a apresentação sucinta das abordagens, pois embora não relacionados ao tema, são de grande importância e relevância no campo da educação especial. Outros trabalhos não foram mencionados, em razão de não apresentarem quaisquer relações com a temática base para o presente estudo.

No tocante aos trabalhos relacionados com a educação especial, Correia (2023) faz um estudo sobre o “atendimento educacional especializado no ensino superior e a formação continuada de professores na perspectiva da deficiência visual.” Em Magalhães (2022), encontraremos um debate referente “a luta anticapacitista na Universidade: revendo conceitos de deficiência.”

Monteiro (2022) apresenta a “Audiodescrição como recurso pedagógico para o desenvolvimento da musicalização inclusiva em ambientes formais e informais de ensino.” Adentrando aos estudos de Bandeira (2023) temos a “Elaboração de catálogo sobre os recursos materiais de Tecnologia Assistiva e materiais adaptados disponíveis nas Escolas Municipais de Niterói.” Em Oliveira (2022) encontramos uma discussão sobre os “Jogos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.”

Por seu turno, Góis (2022) traz para seu estudo a “Formação de professores de alunos com deficiência intelectual para o uso pedagógico de jogos digitais.” Na dissertação de Pedrazzi (2017) encontramos uma abordagem sobre o “Atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades/superdotação: enriquecimento escolar na Escola Pública.” Já o trabalho de Nicacio (2021) faz referência ao “Ensino de geografia para surdos: (re)pensando algumas práticas para a alfabetização cartográfica”.

Luciano Jr. (2019) aborda o tema: “A Banda Sinfônica da Escola de Música da UFMG: uma proposta para o ensino da performance musical instrumental em Minas Gerais.” Em seu trabalho, Frango (2019) apresenta “as contribuições de um curso de formação em modelagem matemática para o desenvolvimento de um guia formativo na perspectiva dos professores participantes”.

O trabalho de Pires (2023) está relacionado ao tema: “Sentidos e reconhecimento de não saberes docentes: um estudo com professores que ensinam Língua Portuguesa”. Oliveira (2019) apresenta um estudo sobre a temática: “Ensinando hidrólise salina por meio de blog na perspectiva do ensino híbrido”.

Diante do exposto, reafirmamos a importância dos respectivos trabalhos no sentido de promover novos conhecimentos a partir das abordagens em pesquisas de mestrados para a formação profissional.

Considerações finais

A realização do presente texto oportunizou endossar estudos realizados no PPGIES, especialmente por possibilitar referendar nossa concepção da deficiência, não sob o ponto de vista patologizante, mas da compreensão sobre as infinitas possibilidades do ser. Um dos estudos, Freitas (2020), embora trate de uma esfera distante de nossas perspectivas de análise, por se referir a uma escola especial, contribui para pensarmos nas práticas metodológicas dos docentes. Desse modo, suas análises podem ajudar a conferir mais rigor ao tratarmos da inclusão educacional nas condições concretas para sua consecução no âmbito da sociedade brasileira.

Com base no estudo realizado, vislumbramos possibilidades de continuidade da pesquisa em programas de doutorados profissionais, assim como um detalhamento das intervenções realizadas e de seus respectivos produtos. São evidentes a abertura acadêmica para o reconhecimento da deficiência como uma produção social, bem como a necessidade de ampliar a discussão, afinal o universo das produções ainda se mostra tímido, principalmente pelo volume de textos veiculados no site da BDTD. Esperamos ter contribuído ao debate e, de algum modo, iluminar a continuidade deste e outros estudos comprometidos com o respeito às diferenças na perspectiva educacional.

Referências

BANDEIRA, Paola Martins Bagueira Pinto. **Elaboração de catálogo sobre os recursos materiais de Tecnologia Assistiva e materiais adaptados disponíveis nas Escolas Municipais de Niterói**. 2020. 128 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão)-Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

CARDOSO, Alessandra Andrade. **Programa inclusão em redes:** políticas de educação especial, formação humana e afirmação da diversidade. 2022. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação/ Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2022.

CORREIA, Vanessa do Carmo. **Atendimento educacional especializado no ensino superior:** formação continuada de professores na perspectiva da deficiência visual. 2022. 126 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão)- Instituto de Biologia, Universidade Federal fluminense, Niterói, 2022.

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

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino- aprendizagem. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Orgs.). **Pedagogia Universitária:** caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011, p. 159-187.

GÓIS, Jéssica Maria de Araújo Neves. **Formação de professores de alunos com deficiência intelectual para o uso pedagógico de jogos digitais**. 2022. 230f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Inovação em Tecnologias Educacionais) - Instituto Metrópole Digital, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

MAGALHÃES, Tamara França de Almeida. **A luta anticapacitista na Universidade:** revendo conceitos de deficiência. 2022. 244 f. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2022.

MONTEIRO, Felipe Vieira. **Audiodescrição como recurso pedagógico para o desenvolvimento da musicalização inclusiva em ambientes formais e informais de ensino**. 2022. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2022.

NICACIO, Giulia Gonçalves Arigoni. **Ensino de geografia para surdos:** (re)pensando algumas práticas para a alfabetização cartográfica. 2021.

147 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Agronomia/ Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2021.

OLIVEIRA, A. S. **Jogos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**. 2022. 180 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores).- Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2022.

PEDRAZZI, Sandra Barbosa Mertz. **Antedimento educacional especializado para alunos com altas habilidades/superdotação: enriquecimento escolar na Escola Pública**. 2017. 70 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) – Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

PEREIRA, Antonio. **Pesquisa de Intervenção em Educação**. Salvador: EDUNEB, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências na formação e na atuação docente. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Orgs.). **Pesquisa em Educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Edições Loyola, São Paulo, 2006, p. 25-64.

SARTIN, M. A. **A invisibilidade dos sujeitos na educação básica: pressupostos para construção de uma escola para todos**. 2023. 223 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

SOUZA, Amanda. **Práticas pedagógicas e o viés do currículo funcional natural: possibilidades educativas para jovens e adultos com deficiência intelectual em uma escola especial**. 2020. 141 f. Dissertação (Mestrado Profissional de Ensino em Educação Básica - CAp UERJ) - Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

O PAPEL DO TEATRO NA ESCOLA: PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E SOCIOEMOCIONAL DOS EDUCANDOS

Marizete Barbosa de Lima Souza
Universidade do Estado da Bahia – Campus XI

Introdução

A linguagem teatral sempre foi uma ferramenta poderosa na expressão dos sentimentos, histórias, crenças e rituais da humanidade, desempenhando um papel fundamental na educação e na transformação social. O teatro, ao longo da história, não apenas refletiu as evoluções culturais e sociais, mas também influenciou mudanças significativas nas comunidades e indivíduos, contribuindo para a formação de uma consciência crítica e reflexiva.

Na educação, o objetivo principal é promover a formação integral dos educandos, permitindo-lhes desenvolver suas personalidades de maneira plena e responsável ao longo de suas vidas. Nesse contexto, a leitura e a escrita emergem como habilidades fundamentais, que vão além da simples transmissão de conteúdo, necessitando ser cultivadas como hábitos essenciais para a vida. No entanto, a desigualdade social no Brasil cria barreiras significativas para o acesso a experiências culturais ricas, como o teatro, deixando uma grande parcela da população à margem desse importante recurso educativo e cultural.

Este estudo se propõe a investigar o papel do teatro na escola e suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos educandos, com um foco particular na formação de sua autonomia. Apesar do reconhecimento crescente do valor do teatro no ambiente escolar, ainda existem lacunas significativas na sua implementação pedagógica. Enquanto algumas escolas incorporam o teatro como uma prática pedagógica relevante, outras ainda subestimam seu potencial no processo de desenvolvimento dos educandos.

Ao longo deste trabalho, pretendemos explorar as diferentes visões pedagógicas sobre o teatro e avaliar os benefícios que ele traz para a vida dos

educandos. Acreditamos que a inserção do teatro na escola é fundamental para a formação de atores sociais críticos, criativos e conscientes de seus direitos e deveres na sociedade

O objetivo geral deste estudo é analisar como o teatro é trabalhado pedagogicamente nas escolas, destacando suas contribuições para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos educandos. Especificamente, buscamos evidenciar as contribuições do teatro para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos educandos, além de investigar como a linguagem teatral pode ser utilizada como um instrumento de inclusão social.

Teatro, leitura e escrita estão profundamente interligados. O ator, ao se comunicar com o público, utiliza a palavra como um poderoso instrumento de aprendizagem humana. Neste sentido, o teatro não é apenas uma manifestação artística, mas também uma prática pedagógica significativa que pode transformar a realidade educacional, promovendo uma aprendizagem mais prazerosa e significativa.

Em um mundo onde o acesso à cultura e à educação de qualidade é muitas vezes limitado, o teatro se destaca como um recurso valioso que pode superar as dificuldades de aprendizagem e contribuir para a formação de cidadãos autônomos, críticos e engajados socialmente. A arte, portanto, é essencial para que a educação oferecida no espaço escolar seja realmente transformadora e capaz de responder aos desafios do mundo contemporâneo.

Referencial teórico

A leitura é um elemento central na educação escolar, desempenhando um papel vital no processo de aprendizagem contínua e na formação integral dos educandos. Não se trata apenas de decodificar palavras, mas de desenvolver uma compreensão profunda e crítica do mundo. Como apontam diversos estudiosos, o educador deve refletir sobre a importância da leitura como um instrumento que capacita o educando a interagir com o conhecimento de maneira ativa e significativa.

O teatro, por sua vez, possui uma longa trajetória na história da humanidade, atuando como uma forma de expressão cultural desde os tempos mais primitivos. Segundo Peixoto (1986, p.13), “o teatro tem uma história específica, capítulo essencial da história da produção cultural da humanidade”. O teatro, ao longo dos séculos, evoluiu para atender às novas

demandas sociais e educacionais, transformando-se em uma ferramenta pedagógica poderosa.

No contexto escolar, o teatro não é apenas uma atividade artística, mas uma prática educativa que promove o desenvolvimento de habilidades críticas, criativas e sociais. A prática teatral em sala de aula é um exercício dialógico e dialético, onde falar e escutar, criticar e propor, são fundamentais para a reflexão crítica tanto do teatro quanto da sociedade em que vivemos. Transformar textos literários em textos teatrais é uma forma de incentivar a autonomia dos educandos, ao mesmo tempo em que se trabalha a escuta, a leitura e a interpretação crítica dos diferentes gêneros literários.

Buscamos compreender como o teatro pode ser utilizado na escola para promover o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos educandos. Esses teóricos oferecem uma rica base de conhecimento que dialoga diretamente com a prática pedagógica, possibilitando uma abordagem crítica e reflexiva sobre o papel do teatro na educação.

O teatro, como nos afirma Carvalho (1989, p. 268), “aperfeiçoa a leitura, corrige a pronúncia, aprimora a dicção, desenvolve a memória, a inteligência e a compreensão, estimula o senso estético e crítico, educa o espírito e a conduta”. Ele atua como um poderoso fator de socialização, promovendo o espírito de solidariedade e cooperação entre os educandos. O envolvimento com o teatro, portanto, globaliza todos os ensinamentos, desde o artístico-literário até as atividades manuais, integrando os conhecimentos de forma harmoniosa e interdependente.

A arte teatral é essencialmente libertadora, permitindo que os educandos desenvolvam uma consciência crítica e social indispensável para a formação de cidadãos comprometidos com o desenvolvimento cultural, educacional e social. Segundo Suassuna (1995) apud Gomes & Souza (2010, p. 4), “quando o aluno lê sem prazer, sem o exercício da crítica, sem imaginação, não faz da leitura uma descoberta, um ato de conhecimento, e consequentemente, não poderá intervir sobre aquilo que historicamente está posto”. Assim, a leitura crítica e a interpretação teatral são instrumentos fundamentais para que os educandos possam interferir de maneira consciente na realidade em que estão inseridos.

Os educandos, ao se envolverem com o teatro, passam a reconhecer seu valor na sociedade e a se ver como agentes de mudança. Como Freire (1986, p. 50) afirma, “ensinar exige a consciência do inacabamento.” O teatro, ao permitir uma leitura crítica do mundo, contribui para a formação de cidadãos conscientes e engajados.

O teatro oferece aos educandos uma nova forma de enxergar o mundo, permitindo-lhes interpretar e compreender melhor os acontecimentos diários. Através da prática teatral, os educandos desenvolvem a capacidade de ler não apenas as palavras, mas também os gestos, olhares e silêncios, utilizando o teatro como uma manifestação viva e espontânea de liberdade pessoal.

O teatro no Brasil tem suas raízes nas representações catequéticas dos índios, onde as peças eram escritas com intenções didáticas, visando traduzir a crença cristã para a cultura indígena. Ao longo da história, o teatro evidenciou sua importância como uma prática que todos, em algum momento, exercitam, seja conscientemente ou não, nas suas interações sociais cotidianas.

A teoria do teatro dialético, desenvolvida por Brecht, enfatiza a importância do teatro revolucionário na sociedade, promovendo uma reflexão crítica sobre as questões sociais contemporâneas. Esse discurso teatral contribui significativamente para o entendimento do papel do teatro na educação, especialmente no contexto atual, onde é fundamental repensar e melhorar as práticas pedagógicas a fim de promover o desenvolvimento integral dos educandos. Boal (METAXIS, 2007, p. 8) nos inspira a buscar um Brasil onde todos sejam plenos cidadãos, com uma educação que abrace a diversidade cultural e combata todas as formas de opressão. O teatro é um veículo poderoso para essa transformação, promovendo uma ética de inclusão e participação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1997) ressaltam que o teatro na escola visa desenvolver no educando maior domínio do corpo, expressividade verbal, e capacidade de organização e controle do tempo. Participar de atividades teatrais oferece aos educandos a oportunidade de se desenvolverem socialmente, legitimando seus direitos e estabelecendo relações entre o individual e o coletivo.

Freire (1986, p.22) afirma que “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

O dramaturgo Araújo (apud Lia, 2006, p. 290) destaca que “a expressão teatral está tão profundamente imbricada na natureza humana e na condição humana, que é impossível estabelecer a fronteira de uma atividade mais genérica e o teatro propriamente dito”. Essa perspectiva reforça a importância de incluir a dramaturgia nos currículos acadêmicos, não apenas como um estudo literário, mas como uma ferramenta pedagógica

que permite aos educandos representar, interpretar e compreender a sociedade.

Para Freire (1987), a educação tem o poder de transformar a sociedade, e o teatro na escola é uma manifestação dessa ideia, promovendo uma educação democrática, participativa e transformadora. Gadotti (apud Boal, 2006, p.42) reforça essa visão ao afirmar que “o potencial pedagógico do teatro é ainda maior quando ele se torna intencionalmente educador”, como é o caso do teatro do oprimido de Boal.

Vivemos em uma sociedade com múltiplos espaços de formação, e o teatro é um deles. O uso da linguagem teatral na escola promove diversas experiências que potencializam a criatividade e a autonomia dos educandos, desempenhando um papel crucial no desenvolvimento de sua autonomia. A LDB 9394/96, em seu artigo 22, garante que a educação básica tem por finalidade “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

O teatro, portanto, não só contribui para o desenvolvimento da personalidade e da autoestima dos educandos, mas também os prepara para uma participação mais crítica e consciente na sociedade. Ao interpretar personagens ou dramatizar situações, os educandos revelam suas percepções sobre o mundo, expandindo seus horizontes e fortalecendo sua capacidade de se expressar e de agir como cidadãos críticos e comprometidos. Como Koudela (1992, p. 18) observa, “a arte não necessita de argumentos que justifiquem a sua presença no currículo escolar, nem de métodos de ensino estranhos à sua natureza intrínseca.”

Enfim, o teatro valoriza a potencialidade de cada indivíduo, promovendo um ambiente de solidariedade e cooperação, essencial para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Através da prática teatral, os educandos têm a oportunidade de se desenvolver como atores sociais, capazes de transformar o mundo ao seu redor.

Aspectos metodológicos

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória, tendo como objetivo investigar o papel do teatro na escola pública Centro educacional 30 de junho, localizada na cidade de Serrinha, e sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos educandos. A pesquisa qualitativa foi escolhida por permitir uma

compreensão aprofundada dos fenômenos em estudo, estabelecendo uma relação dinâmica entre a realidade observada e os sujeitos envolvidos.

Inicialmente, foi realizada uma pesquisa documental para identificar as práticas teatrais existentes nas escolas públicas do município. Posteriormente, o Centro educacional 30 de junho foi selecionado como campo de estudo, por ser uma instituição que já desenvolve atividades teatrais com finalidades pedagógicas. A coleta de dados foi estruturada em três etapas principais: observação participante, entrevistas estruturadas e análise documental.

Durante um período determinado, foi realizada uma observação participante nas atividades teatrais desenvolvidas pela escola. Esse método permitiu um envolvimento direto com o ambiente escolar e com os sujeitos da pesquisa, possibilitando uma compreensão mais rica e contextualizada das práticas pedagógicas em teatro. Foram conduzidas entrevistas estruturadas com membros da equipe gestora, professores, e educandos envolvidos nas atividades teatrais. As entrevistas tiveram como objetivo captar as percepções e experiências dos sujeitos quanto à utilização do teatro como ferramenta pedagógica. Os entrevistados foram selecionados com base na observação das atividades teatrais, escolhendo aqueles que se destacaram pela sua participação e envolvimento. A análise dos documentos institucionais, como planos de aula e registros de atividades teatrais, complementou os dados obtidos por meio da observação e das entrevistas. Esta etapa visou verificar como o teatro está inserido no currículo escolar e de que maneira ele é utilizado para atingir os objetivos pedagógicos propostos.

A pesquisa adotou uma abordagem indutiva para a análise dos dados, permitindo que as categorias de análise emergissem a partir das informações coletadas no campo. A triangulação dos dados foi utilizada para garantir a confiabilidade dos resultados, comparando as informações obtidas nas diferentes etapas da pesquisa.

A análise dos dados foi orientada pelas seguintes categorias teóricas: desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento socioemocional, práticas pedagógicas e inserção curricular do teatro. Para isso, foi utilizado o referencial teórico fundamentado nos estudos de autores como Freire (1987, 1996), Boal (1988, 1991), e Araújo (2006), entre outros, que discutem o papel do teatro na educação e seu potencial transformador. A pesquisa respeitou todos os aspectos éticos pertinentes, assegurando o anonimato e a confidencialidade dos participantes.

Resultados e discussões

A investigação sobre o uso do teatro como prática pedagógica no Centro Educacional 30 de Junho, em Serrinha, revela como essa arte tem sido significativa na formação de cidadãos autônomos, críticos e reflexivos, mesmo em meio às diversas complicações da sociedade contemporânea.

Inicialmente, buscamos teóricos que discutem a integração do teatro na educação, e embora essa tarefa tenha parecido desafiadora no início, encontramos uma gama de autores que enriquecem a discussão sobre o teatro no contexto escolar. Esse processo de pesquisa se revelou estimulante, crescendo como uma construção contínua e vital. Além da revisão teórica, realizamos observações diretas na escola e promovemos diálogos profundos com os participantes da pesquisa para entender como o teatro estava sendo implementado na prática pedagógica.

O período de observação foi extremamente valioso, com um acolhimento positivo e recíproco por parte dos envolvidos. As entrevistas, realizadas com educandos selecionados por seu destaque nas atividades teatrais, mostraram-se especialmente esclarecedoras. Os educandos se sentiram valorizados ao serem convidados a compartilhar suas experiências e reflexões, respondendo às questões com espontaneidade e um claro desejo de contribuir para a pesquisa.

O teatro, como elemento essencial na vida humana, foi descrito pelos entrevistados de maneiras diversas, refletindo uma rica variedade de opiniões e conceitos. Essa diversidade de perspectivas evidencia o impacto positivo do teatro na escola, tanto para educandos quanto para professores. A prática teatral foi amplamente reconhecida como um meio poderoso de expressão, desenvolvimento social, valorização da humanidade e promoção da inclusão social.

A implementação do teatro no Centro Educacional 30 de Junho começou com a iniciativa de um professor e logo se expandiu, sendo abraçada por toda a equipe pedagógica. Essa integração do teatro ao currículo escolar tem como objetivo proporcionar uma formação integral aos educandos, incentivando sua participação ativa na sociedade. Os educandos demonstram grande motivação e criatividade ao se envolverem nas atividades teatrais propostas pelos professores, o que reflete um ambiente de aprendizado dinâmico e engajador.

Um aspecto notável dessa prática é a valorização da leitura. Ao interpretar obras literárias de forma dramática, os educandos aprimoram

sua capacidade de compreensão e interpretação textual. O teatro, portanto, não só enriquece a experiência literária, mas também fortalece a educação em seu sentido mais amplo, preparando os educandos para enfrentar os desafios da vida com sabedoria e resiliência.

Vivemos em uma sociedade marcada pela exclusão, onde o acesso ao teatro, tradicionalmente, é privilégio daqueles com melhores condições financeiras. No entanto, ao integrar o teatro no ambiente escolar, a escola torna essa rica forma de expressão cultural acessível a todos os educandos, democratizando o acesso ao conhecimento e à cultura.

O poder transformador do teatro é reconhecido pela escola, que observa um avanço significativo nos educandos a cada unidade trabalhada, especialmente nos seminários teatrais. O teatro desempenha um papel crucial no desenvolvimento da personalidade dos educandos, permitindo que eles expressem seus sentimentos com clareza e se vejam como agentes ativos na construção de uma sociedade mais justa e humana.

Durante a pesquisa, ficou evidente que o teatro contribui significativamente para a melhoria das habilidades de comunicação dos educandos. Muitos relataram que eram tímidos antes de se envolverem com o teatro, e que essa prática foi fundamental para superar esse obstáculo, proporcionando-lhes confiança e desenvoltura. O teatro, portanto, é visto como um aliado valioso na construção do conhecimento e no desenvolvimento pessoal.

O teatro na escola não é apenas uma atividade artística; é um exercício dialógico e dialético, onde falar e escutar, criticar e propor, refletir e expressar são práticas fundamentais para a construção de uma sociedade crítica e engajada. O poder educativo do teatro é infinito, oferecendo aos educandos uma consciência cultural e artística indispensável para a formação de futuras gerações que valorizem o desenvolvimento cultural, educacional e social.

Finalmente, a prática do teatro na escola tem mostrado um impacto positivo no desenvolvimento da liberdade pessoal. Aqueles que eram tímidos encontram no teatro uma motivação para participar ativamente, se envolvendo com os princípios fundamentais da arte teatral, como corpo, espaço e tempo. A escola, ciente das dificuldades individuais de cada educando, trabalha para aprimorar suas habilidades de fala e expressão corporal, promovendo um ambiente inclusivo e de crescimento pessoal.

O teatro é mais do que uma forma de arte; é uma poderosa ferramenta pedagógica que contribui significativamente para o desenvolvimento

cognitivo e socioemocional. Como uma manifestação artística, o teatro vai além das palavras, proporcionando uma forma de comunicação única que integra corpo, mente e emoção. Essa integração é essencial no contexto escolar, onde o teatro pode ser utilizado para ampliar os horizontes, ajudando os educandos a se perceberem como indivíduos ativos e críticos na sociedade.

Historicamente, o teatro tem acompanhado a evolução humana, desde a Grécia Antiga até os dias atuais, sempre desempenhando um papel crucial na educação e na formação cultural. No contexto brasileiro, o teatro surgiu como uma ferramenta pedagógica utilizada pelos jesuítas para evangelizar os indígenas. No entanto, sua função foi além da catequese, tornando-se um meio de expressão cultural e social, capaz de refletir e transformar realidades.

A inserção do teatro no currículo escolar democratiza o acesso a essa forma de arte, tradicionalmente restrita às elites econômicas. Em um país marcado por profundas desigualdades sociais, o teatro na escola atua como um agente de inclusão, oferecendo a todos a oportunidade de vivenciar a riqueza cultural que ele proporciona. Através dessa prática, os educandos não apenas desenvolvem habilidades artísticas, mas também são levados a refletir sobre sua realidade social, cultural e política.

Considerações finais

A realização desta pesquisa proporcionou uma jornada enriquecedora na exploração do papel fundamental que o teatro desempenha no contexto escolar, especialmente na formação de jovens que enfrentam diversas dificuldades. A análise demonstrou que o teatro é uma ferramenta poderosa para mediar e transformar a realidade educacional, oferecendo aos educandos oportunidades de desenvolvimento pessoal e social.

A escola tem um papel crucial na vida dos educandos, ao buscar não apenas intervir nas dificuldades presentes, mas também promover uma mudança significativa para uma realidade mais equitativa e enriquecedora. Ao integrar o teatro na prática pedagógica, a escola oferece uma abordagem inovadora e eficaz para a formação de cidadãos autônomos, críticos e reflexivos, engajados com a realidade social.

Um aspecto vital que emergiu é a necessidade de formação adequada para os professores na área cultural. Para que o teatro possa ser integrado de maneira eficaz na educação, é essencial que os educadores não apenas

apreciem a arte, mas também possuam um conhecimento profundo sobre sua prática e seus benefícios. Isso fortalece o papel da arte e da cultura como componentes essenciais para o desenvolvimento integral dos educandos.

O teatro não apenas contribui para a formação educacional, mas também desempenha um papel transformador na sociedade. Ele permite uma nova perspectiva sobre a realidade, promovendo o respeito mútuo e a dignidade. A prática teatral ajuda na superação de barreiras como a timidez e os traumas, capacitando os indivíduos a enfrentar adversidades com confiança e clareza.

Integrar o teatro à educação oferece um ambiente diversificado e lúdico, onde podem explorar e expressar suas emoções, sentimentos e experiências de maneira criativa. O teatro torna-se um meio vital de expressão, liberando as potencialidades dos educandos e contribuindo para um aprendizado mais significativo.

No entanto, ainda persiste um preconceito significativo contra a utilização do teatro nas escolas, muitas vezes devido à falta de formação específica dos professores e à resistência em adotar essa prática. A pesquisa realizada evidencia que, quando valorizado e bem implementado, o teatro pode proporcionar um crescimento significativo, desafiando a visão tradicional e restritiva sobre sua inclusão no currículo escolar.

Os dados coletados nesta pesquisa evidenciam que o teatro contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e críticos. Os educandos relatam que, por meio das atividades teatrais, se sentem mais livres para expressar seus pensamentos e emoções, o que fortalece sua autoestima e capacidade de comunicação. Ao se envolverem com o teatro, os educandos também desenvolvem um senso de responsabilidade e cooperação, habilidades fundamentais para a vida em sociedade.

Além disso, o teatro na escola contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas essenciais, como a leitura, a interpretação de textos e a capacidade de compreender contextos complexos. Ao trabalhar com a linguagem teatral, os educandos melhoram sua fluência verbal e a capacidade de interpretar múltiplas formas de comunicação, desde os gestos até o silêncio. A prática teatral também promove a empatia e a compreensão do outro, habilidades fundamentais em uma sociedade plural e diversa.

A pesquisa demonstrou que o teatro tem um impacto positivo não apenas no ambiente escolar, mas também nas relações familiares. Ao participarem de atividades teatrais, os educandos aprimoram suas

habilidades de comunicação e convivência, o que reflete em melhores interações dentro de suas famílias. O teatro, portanto, não apenas enriquece a vida acadêmica, mas também contribui para seu desenvolvimento integral como seres humanos conscientes, críticos e participativos.

Portanto, é essencial continuar buscando soluções para aprimorar o ensino e a aprendizagem nas escolas. O teatro, ao ser integrado de forma consciente e eficaz, pode desempenhar um papel crucial na formação de cidadãos críticos, autônomos e comprometidos com a melhoria da sociedade. A colaboração entre teatro e educação deve ser vista como uma parceria indispensável para oferecer um ensino de qualidade e estimular o desejo de aprender, promovendo uma consciência plena dos direitos e deveres cívicos.

Referências

BOAL, A. **200 jogos exercícios para o ator e o não ator com vontade de dizer algo através do teatro** 7. Ed. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 1988.

BOAL, A. **Jogo para atores e não atores**. 9 ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2006.

BOAL, A. **Teatro do oprimido**. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1976.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB-9394/96**- Brasília, 1996.

CARVALHO, B. Vasconcelos de. **A literatura infantil: visão histórica e crítica**. 6 ed. São Paulo. Global.1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: paz e terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: paz e terra, 1987.

KOUDELA, I. D. **jogos teatrais**. São Paulo: perspectiva, 1992.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

MAGALDI, S. **Iniciação ao Teatro** São Paulo: Ática, 1994.

Metaxis: **informativo do centro de teatro do oprimido**, CTO-Rio- N.. 2007. Rio de Janeiro: J Sholna, 2007.

PADUA, E. Matallo Marchesini de .**Metodologia da pesquisa: Abordagem teórica-prática**. 6a Ed.rev. e ampl. – Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

Parâmetros curriculares nacionais: arte/ secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC, 1997.

PEIXOTO, F. **O Que é Teatro?** São Paulo: Brasiliense, 1992.

REVERBEL, O. G. **Um caminho do Teatro na Escola**. São Paulo: Editora Scipione, 1997.

SCHOZE, L. ROSING, T. M. (org.) Teorias e práticas de letramento. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira, 2007.

SILVA, R. Lopes. **O teatro-educação enquanto componente curricular no meio rural: uma experiência na escola comunitária Brilho do cristal** Revista da FAEEDBA: Educação e contemporaneidade/ Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v.1, n. 1 (jan./jun., 2006- Salvador.

SPOLIN, V. **Improvisação para o Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

AUSUBEL, D.P. **A aprendizagem significativa:a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

PIAGET, J.**Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1987.

VIGTSKY, L. S. **A formação social da mente**. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

AS CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM REGGIO EMILIA APLICADAS AO ENSINO DE LÍNGUAS: UM OLHAR INVESTIGATIVO

Brunna Moura dos Santos

Universidade Estadual de Feira de Santana

Camila Bahia Góes

Universidade Estadual de Feira de Santana

Introdução

O contexto educacional é uma área que tem sido pesquisada e difundida frequentemente. A busca por abordagens, bem como metodologias ativas que promovem a participação dos alunos é tópico de muita relevância e interesse não só de nós, educadores, mas também, de pesquisadores engajados quanto ao tema. O foco principal da abordagem de Reggio Emilia é uma educação baseada no experienciar, no compromisso, participação e envolvimento de estudantes.

Com ênfase em assimilar melhor os conceitos sobre os valores da abordagem, foi importante mergulhar sobre a educação italiana, mais precisamente nas pesquisas feitas por Loris Malaguzzi (1993); dentre outros. Reggio Emilia é uma pequena comuna situada na Itália, que se tornou conhecida mundialmente por suas atribuições e compromissos com as práticas pedagógicas. Tais práticas iniciaram, mais especificamente com a restauração da comunidade após as consequências sofridas pelas famílias com a ditadura fascista, finalizada oficialmente em 1943. No intuito de criar espaços educativos para a primeira infância, o pedagogo e pesquisador Loris Malaguzzi se solidarizou ao cuidar dos processos educacionais de Reggio Emilia. A partir disso, se fortaleceu uma proposta educacional que cresceu mundialmente e hoje, Reggio possui mais de 30 escolas públicas de alta qualidade, que prezam a autonomia, escuta ativa, como também, a criação do ambiente auxiliar nos procedimentos metodológicos.

A proposta Reggio Emilia surgiu como uma solução mediante os resultados da Segunda Guerra Mundial, além de ser um incentivo para a reconstrução da comuna. Famílias e educadores que eram moradores locais sentiram o carecimento de obter um sistema de educação que priorizasse a

participação ativa dos estudantes, ou seja, que pudesse prover autonomia e independência de suas próprias ações, além de oportunizar a criatividade, bem como suas potencialidades. Em detrimento do fim da guerra, foi essencial um combo educacional que pudesse ser sensível às necessidades sociais e emocionais dos estudantes. No entanto, a abordagem Reggio Emilia é fundamentada por concepções, não somente o envolvimento dos aprendizes nas atividades pedagógicas, mas também, os espaços educacionais vistos como terceiros educadores. Ademais, a comunicação como uma das principais formas de aprendizagem, as expressões artísticas sendo exploradas por meio dos ateliês de aprendizagem e de projetos, além da união entre famílias, educadores e estudantes na colaboração para o desenvolvimento cognitivo são pontos imprescindíveis na RE.

Um dos alicerces que este trabalho buscou analisar é a escuta atenta e a contribuição do professor onde o fazimento é realizado por meio da observação, como também, do processo de aprendizagem como ferramenta de reflexão processual. Esta pesquisa pretendeu evidenciar que, considerando como base a participação ativa dos estudantes, do acréscimo linguístico no campo da comunicação, a RE pode mostrar-se uma grande aliada no processo de ensino, se comparado a outros métodos tradicionais de ensino.

Assim, pressupõe que o ensino tradicional tenha uma visão detentora, impossibilitando a participação ativa do aprendiz, colocando-o em um campo passivo de escuta. A dificuldade reside, contudo, em fazer com que o aluno tenha a sensação prazerosa em aprender, criando assim, um bloqueio na aprendizagem. Em contrapartida, a implementação de Reggio Emilia no ensino de línguas pode alavancar avanços em diversas áreas no campo linguístico, levando em conta a valorização da arte e expressão livre, como também o envolvimento e colaboração dos aprendizes através de projetos e espaços de aprendizagem.

É válido mencionar a dimensão social e política concernentes ao ensino e reflexão em sua totalidade. A educação RE preza pela participação e autonomia dos aprendizes. Por conseguinte, a perspectiva de tópicos levantados por Loris Malaguzzi dentro dessa abordagem, defende a concepção do educando não somente como pesquisador, mas também, protagonista de sua própria jornada acadêmica. Todavia, a abordagem Reggio Emilia visa a autonomia, afetividade nas práticas educativas, a utilização de projetos e ateliês de aprendizagem, além de espaços acolhedores e aprendizes curiosos. Ante esta problematização, questiona-se: Como a abordagem Reggio Emilia pode contribuir ativamente no processo de

ensino de línguas?

Diante deste contexto, esta pesquisa teve como objetivo analisar de que maneira os princípios da abordagem Reggio Emilia contribuem para as práticas educativas no ensino de línguas. E, como objetivos específicos: contextualizar a origem e fundamentos da abordagem Reggio Emilia; refletir sobre o desenvolvimento emocional em como está entrelaçado nas práticas de ensino e identificar o trabalho com projetos e portfólios com aplicação para o ensino de línguas. Dessa forma foram encontradas formulações de educadores que realizaram pesquisas sobre a abordagem, com diferentes perspectivas de pesquisadores a respeito do trabalho com o cuidado com os espaços estruturados e o ensino ligado à pedagogia da escuta.

Referencial teórico

Quando pensamos em educação, refletimos em muitos conceitos e indagações, nos âmbitos político, social e pedagógico, em diversas esferas, mas principalmente em educação familiar e escolar. Ao procurar entender a abordagem RE, é preciso mudar o olhar pedagógico para o novo, pois essa nova perspectiva rompe com o modelo do tradicionalismo educacional brasileiro. Trata-se de dissertar a educação de maneira holística, ou seja, abarcar tudo o que rege a educação em sua totalidade. Considerando que os diversos ensinamentos em RE dão um pontapé inicial em sua história, é necessário conhecê-la para adentrar em suas especificidades. A ideia era de encontrar um combo de práticas educativas que fosse mais democrático, porque a educação tradicional já não fazia mais sentido perante todas as repaginações sociais pós-guerra. Então, em Reggio Emilia, a comuna italiana composta por professores, pais, pesquisadores e demais cidadãos se juntaram para dialogar acerca de quais valores sociais e pedagógicos poderiam ser representados.

Malaguzzi provocou um pensamento educacional a fim de distanciar dos modelos tradicionais de ensino, que se prendiam ao autoritarismo e o professor como detentor e o centro de tudo. Em vez de promover a ampliação de atitudes tradicionalistas, Malaguzzi encarou o novo e defendeu um modo ensino e aprendizagem mais colaborativos, onde a escola e comunidade atuavam juntos como pesquisadores, traçando novas experimentações.

O processo de aprendizagem na abordagem reggiana é um trabalho

contínuo, mas não de forma sistematizada, com etapas predefinidas. A construção e a resolução de conflitos, além de dialogar com habilidades sociais são elementos anexados ao currículo. Na opinião de Proença (2018, p.22):

Nessa abordagem, compreender é “re-significar”, inventar e reinventar o objeto de conhecimento - tanto do adulto quanto das crianças -, estabelecendo conexões e criando uma teia de relações que vão “recriar” as informações, as vivências e as experiências iniciais.

A abordagem Reggio Emilia é popularmente conhecida pelas concepções educacionais progressistas e transformadoras. Múltiplos teóricos e outras filosofias cooperaram para a formação de uma base sólida e funcional da abordagem.

Sob influência piagetiana da construção ativa de conhecimento por meio da interação com o ambiente, os estágios de desenvolvimento descritos por Jean Piaget são pilares notáveis para a organização de ambientes de aprendizagem que possibilitam a fomentação cognitiva do saber. Piaget (1977 apud Proença 2018) em seu livro “Para onde vai a educação?”, afirmou que: “o principal objetivo da educação é criar homens capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações fizeram: homens criativos, inventivos e descobridores”. Na visão do filósofo, é ressaltado um ambiente de construção de conhecimento, ou seja, é um processo extenso, com idas e vindas. Piaget lembra que a compreensão não é um processo passivo, no intuito de apenas guardar informações, mas uma tarefa ativa de “re-significação”. Piaget salienta que a estruturação do conhecimento não se limita apenas para as crianças, mas também para os adultos.

Vygotsky contribui com a ênfase na construção das relações, embora o campo da afetividade não seja o ponto principal de sua teoria. Com efeito, a aplicação prática de seus princípios pode facilitar para a criação de ambientes educacionais que consideram o campo afetivo na evolução do desenvolvimento integral dos aprendizes. Na perspectiva de Wallon (1982, apud La Taille et al, 1992), é argumentado que as emoções não podem ser separadas do cognitivo, visto que o desenvolvimento emocional envolve aspectos naturais, cognitivos e sociais. Assim, Wallon considera que a emoção é essencialmente social, em que é por meio da relação emocional que os indivíduos criam vínculos. Dessa forma, Wallon mostra que o campo afetivo é uma das primeiras fases do desenvolvimento humano. De acordo com as contribuições de Ghissoni (2019, p.21):

A pedagogia da escuta está para além de somente ouvir, requer

uma reflexão por parte dos educadores, no plural porque sempre são dois educadores nos grupos. A pluralidade vem também desta escuta que deve atender a todos, compartilhando as suas teorias e gerando conhecimento.

O exercício de uma escuta ativa no ensino de línguas contextualiza uma prática integradora e autêntica, a fim de transformar estudantes em sujeitos ativos, em contato com a prática real do idioma. Desse modo, ter uma escuta atenta não se resume a apenas ouvir, mas envolve uma consideração sobre o que se diz. Pesquisas recentes nas áreas de educação e psicologia têm abordado sobre educar-se emocionalmente, em detrimento de que, quanto maior for a saúde emocional, melhores são os resultados em muitas áreas da vida, seja na resolução de problemas ou de concentração e criatividade. Assim, Costa (2023, p. 23):

As habilidades socioemocionais são fundamentais para o sucesso escolar e profissional dos alunos, pois influenciam diretamente na maneira como eles se relacionam com os outros e consigo mesmo. Em vista disso, dar o devido espaço a elas, focando em “educar as emoções” no ambiente escolar por meio das competências socioemocionais trazidas pela BNCC (2018) é essencial para desenvolver o pensamento autônomo de crianças e adolescentes, podendo reduzir casos de indisciplina e melhorar os índices de aprendizagem.

O desenvolvimento de relações interpessoais saudáveis e a autopercepção dos alunos depende de habilidades como empatia, autocontrole e habilidades de comunicação. Isso requer um ambiente que forneça competências sociais e emocionais além de conhecimento acadêmico. Todavia, discutir conceitos e trabalhar a afetividade em sala, favorecendo um espaço acolhedor, empático e respeitoso, faz com que tanto educadores, quanto educando, desenvolvam um olhar sensível essencial para promover o pensamento autônomo entre crianças e adolescentes, ajudando-os a se tornarem pessoas mais equilibradas e capazes de lidar com desafios sociais, cognitivos e emocionais.

O papel do professor enquanto facilitador, é de suma importância nesse quesito, pois assume um lugar de contribuinte para o pleno desenvolvimento do senso crítico dos educandos. Nesse modelo de prática de ensino, é posto o aluno no centro de exercícios educativos, oportunizando uma experiência mais participativa. Sendo assim, os objetivos delimitados no planejamento de aulas orientam a finalidade da instrução e o que é esperado que os estudantes desenvolvam. As ações em sala de aula devem estar alinhadas com os objetivos já estabelecidos no planejamento. Isso envolve uma avaliação contínua referentes aos métodos e estratégias do professor para a garantia de execução consciente tanto do

professor, quanto dos alunos e de uma organização com objetivos claros. Assim, D'avilla (2018, p. 98):

As práticas pedagógicas precisam ter sentido, deixam de ser se não houver reflexão, deixam de promover aprendizagens significativas, transformadoras e inovadoras. É preciso entender que o processo de ensinar e aprender e as práticas, ao mesmo tempo, estruturam e sustentam esse processo no exercício da docência.

Sob a perspectiva Reggio Emilia, é plausível a observação de como a aquisição de uma segunda língua e o desenvolvimento emocional estão entrelaçados para conceber um ambiente educativo integrado, visto que a abordagem reggiana enfatiza a participação ativa dos estudantes, expressão autêntica, bem como a construção de conhecimento. Do ponto de vista da RE, a diversidade linguística e cultural oferece um ambiente multilíngue, onde é possível que a aquisição de um outro idioma possa vir a acontecer naturalmente através de contextos. Baseando-se nesta visão, a abordagem Reggio Emilia tem como propósito dar suporte para que os estudantes tenham a oportunidade de aumentar o seu campo linguístico.

Aspectos metodológicos

Conforme os mais diversos manuais, os aspectos metodológicos da pesquisa apontaram a maneira através da qual ela será empreendida. Desse modo, Lamy (2011) defende que “dois são os métodos usados para se enfrentar o seu objeto de estudo, a saber: o de abordagem e o de procedimento. Enquanto o primeiro visa compreender “o quê” se faz na pesquisa; o segundo estabelece “como” ela é feita” (Gil, 2007, p. 162).

No que tange ao método de procedimento, foi escolhida a pesquisa bibliográfica, haja vista empreender uma análise acerca da abordagem de Reggio Emilia na Itália, com o intuito de obter explicações sobre sua aplicabilidade ao ensino de línguas. Logo, partiu-se de uma concepção específica para a obtenção de uma comprovação.

As buscas foram efetuadas nas bases de dados Scielo, Google Acadêmico, repositórios e periódicos, tais como: quatro dissertações, uma tese, uma monografia, vinte e quatro artigos, e dois livros principais, que norteiam esta pesquisa: “As cem linguagens da criança, vol.1” e “Prática Docente - A abordagem de Reggio Emilia e o Trabalho Com Projetos, Portfólios e Redes Formativas”. Neste trabalho observou-se que a mesma é qualitativa, haja vista explorar e descrever a temática. Quanto ao ponto de vista dos instrumentos técnicos utilizados – o tipo de pesquisa perseguido

foi aquele referente à pesquisa bibliográfica, vez que empreendeu a coleta de dados a partir das mais diversas obras escritas sobre a temática. Já do ponto de vista de seus objetivos, o trabalho prezou pelo tipo descritivo, vez que caracterizou os fatos, objetivando estabelecer como se estrutura a realidade estudada e o objetivo ao qual se propôs.

Resultados e discussões

As concepções dessa educação italiana, aguça a curiosidade dos estudantes e também dos professores, o que promove a pesquisa. Entretanto, não espera que o aprendizado venha por meio da repetição, mas da interação com outros e com as coisas ao redor. Também, as avaliações por meio das documentações pedagógicas não refletem um período ideal para a realização de testes e provas, mas o modo avaliativo é contínuo, visualizando desde o ponto de partida e a reflexão do que se pode melhorar. Podemos dizer então que a documentação é visual. No quesito de línguas, mostrou-se aplicável, visto que a interação com outros promove o senso de autonomia ao aprendiz, além de fornecer um arcabouço linguístico para o uso da língua.

Sendo assim, a abordagem Reggio Emilia mostrou-se aplicável nos procedimentos de ensino, promovendo também ao professor um parâmetro de suas práticas pedagógicas, aprofundando reflexões acerca dos planejamentos e o trabalho com projetos e portfólios. Quanto ao objetivo da pesquisa, encontrou-se cumprido, caracterizando a articulação da ‘a educação que liberta’, segundo Paulo Freire, torna-se muito mais independente e construtiva.

Para conduzir esta pesquisa, foi necessário a leitura de trabalhos acadêmicos, buscados nas plataformas Scielo, Google Acadêmico, livros, periódicos e repositórios. Com relação aos artigos, monografias, dissertações e teses, a prioridade foi o de explorar leituras a partir do ano de 2016, até o ano de 2024. Porém, outras pesquisas produzidas anteriormente ao período delimitado também foram importantes para o desenvolvimento desta. Através das leituras bibliográficas, consideramos que o trabalho colaborativo e o diálogo proporcionam uma dinâmica respeitosa, afetiva e progressiva na educação. No contexto do ensino de línguas, proporcionar um ambiente seguro e com intencionalidade contribui na experimentação de novas palavras, bem como a expressar pensamentos e sentimentos em outra língua.

Os enfrentamentos de instrumentos de coleta de dados foram: encontrar pesquisas mais atuais sobre a abordagem e sua aplicabilidade no ensino de línguas. Sendo assim, Reggio Emilia defende a liberdade de educadores e educandos na construção do conhecimento. É compreendido que a valorização da autonomia influencia na capacidade do aprendiz fazer novas descobertas, onde o professor-facilitador se encontra numa posição de estar às necessidades e interesses de seus educandos. Na forma tradicional, a aprendizagem é muitas vezes vista como um processo linear e que se move a uma única direção, enquanto na abordagem reggiana o dinamismo e a interação são profundamente contextualizados na experiência cotidiana dos estudantes.

Esse modelo de educação fortalece o vínculo entre aluno-professor, aluno-aluno, já que o respeito é peça-chave para também criar um ambiente confortável de se expressar e descobrir coletivamente. Esse capítulo foi crucial para uma melhor compreensão dos próximos tópicos. É de suma importância analisar o marco histórico, valores, bases teóricas e objetivos, principalmente no que diz respeito de uma abordagem pouco difundida, se comparada a outras filosofias. O objetivo neste capítulo foi o de contemplar a apresentação da história de Reggio Emilia, bem como seus conceitos.

Concluiu-se, então, que a junção da abordagem italiana ao ensino de línguas resultou em grandes contribuições, possibilitando uma referência de educação que acentua tanto o desenvolvimento cognitivo, quanto, emocional dos educandos. A abordagem Reggio Emilia visa preparar os estudantes a serem bons comunicadores e seres humanos sensíveis em relação ao mundo, preparando-os para a vida. É fundamental estar em contato com as possibilidades de praticar a língua que está aprendendo, com a aproximação da realidade.

Considerações finais

A presente pesquisa colaborou com a minha formação profissional significativamente, mas também foi desafiador, visto que eu me debrucei a uma abordagem que não é estudada em meu curso e que não tive contato durante a minha graduação. Conhecer outras concepções de educação, fez-me refletir em diversas formas de ensinar, saindo dos conceitos tradicionalistas e em como poderia aplicar para o meu campo de estudo: o ensino de línguas e a formação docente.

Particularmente, me senti abraçada em relação ao papel do professor, ampliou minha visão sobre o meu papel enquanto educadora. Acredito em uma educação que busca fortalecer as potencialidades dos alunos e como o modo de trabalhar os conteúdos programáticos se tornam interessantes tanto a quem ensina, mas principalmente, a quem aprende.

A pesquisa me pôs frente a frente com a minha atuação profissional e também enquanto estudante, me desafiou, mas também me trouxe estímulos e contentamento. Trouxe-me vontade de conhecer as escolas públicas que se inspiram na educação Reggio Emilia em suas práticas pedagógicas e formações docentes. Ainda, a pesquisa me motivou a querer experienciar.

Finalizo a pesquisa com a minha experiência produzindo os estudos sobre a temática e como refletiu na minha própria compreensão e concordância em relação ao fazer pedagógico. No entanto, é válido ressaltar que os meus estudos sobre Reggio Emilia não terminam aqui. Além disso, as análises realizadas na pesquisa abrem espaço para o surgimento de novas inquietações para a formulação de novos estudos que ainda não foram contemplados.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues, 1981. **O que é Método Paulo Freire**. 18 ed. São Paulo: Brasiliense.

BENEDETTI, LUIS ANGELO LIMA. **Ensino aprendizagem de línguas: Espaços de sentido** 30/04/2012 109 f. Mestrado em Letras
Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS.

CARNEIRO, Maria Valmirene Oliveira. **A cultura local em sala de aula: o repente como elemento motivacional e identitário para as práticas de letramento**. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2016.

CITTADINANZA, s.d. **O sistema educacional italiano: uma visão geral** Disponível em: <https://fmcittadinanza.com/o-sistema-educacional-italiano/>. Acesso em: 09 jun. 2024.

COLE, M. e SCRIBNER, S. (1978). **“Introduction”** In L. S. Vygotsky, **Mind in Society - The Development of Higher Psychological Processes**

(pp. 1-14). Cambridge MA: Harvard University Press.

COSTA, Milena de Almeida. **Afetividade na formação de professores de língua portuguesa**: contribuições para o ensino-aprendizagem. Ilhéus: UESC, 2023.

COSTA, Mércia Brito Dias. **Letras e emoções**: a (in)visibilidade da dimensão afetiva da leitura no ensino e na pesquisa. Ilhéus: UESC, 2021.

DANTAS, H. (1992). **Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon**. In Y. La Taille, H. Dantas, & M. K. Oliveira (Orgs.), Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão (pp. 85-98). São Paulo: Summus Editorial Ltda.

D'ÁVILA, Cristina; MADEIRA, Ana Verena. **Ateliê Didático: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários**. EDUFBA, 2018.

DA SILVA, Marta Regina Paulo et al. **A escuta na educação infantil**: Um diálogo com Paulo Freire e Loris Malaguzzi. Revista Inter-Ação, v. 48, n. 2, p. 488-503, 2023.

DOURADO, Janaína Rute da Silva; GOIS, Joice Silva. **Desenvolvimento de competências socioemocionais em sala ambiente-ensino de língua portuguesa e literatura**. 2021.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella ; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução Deyse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 295.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 9a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FINO, Carlos Nogueira. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, p. 273-291, 2001

GANDINI, Lella. **História, ideias e filosofia básica**. Entrevista com Loris Malaguzzi. In: EDWARDS, Carl. *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: FGV, 2002. cap. 2, p. 59-104

GUEDES, Marise Rodrigues; RIBEIRO, Maria D. 'Ajuda Alomba. Entre emoções de estudantes e professores de Português como Língua de Acolhimento. **A Cor das Letras**, v. 23, n. 3, p. 128-149, 2022.

GHISSONI, Marianna Conceição Silva. **Documentação pedagógica:** um instrumento avaliativo utilizado na abordagem Reggio Emilia no primeiro ano do ensino fundamental. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GRIMALDI, Emiliano; SERPIERI, Roberto; TAGLIETTI, Danilo. Jogos da verdade. A nova gestão pública e a modernização do sistema educacional italiano. **Educação & Sociedade**, v. 36, p. 759-778, 2015.

LAMY, Marcelo. **Metodologia da pesquisa jurídica:** técnicas de investigação, argumentação e redação. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

LEÃO, Denise Maria Maciel. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. **Cadernos de pesquisa**, n. 107, p. 187-206, 1999.

MALAGUZZI, Loris. For an education based on relationships. **Young children**, v. 49, n. 1, p. 9-12, 1993.

MARAFON, Danielle. MENEZES, Ana Claudia, Menezes. **A abordagem de Reggio Emilia para aprendizagem na educação infantil** In: EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13. 2017, Curitiba. Anais

MATOS, Ana Luísa Carvalho de. **Abordagens pedagógicas Reggio Emilia e Montessori:** interseções, singularidades e visões sobre o desenvolvimento da criança. 2021.

MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Documentação pedagógica:** teoria e prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

NAKAMURA, Izabel Tiemi; DE LORIS MALAGUZZI, Poema. **Espaço físico:** O terceiro educador nas aulas de inglês com crianças. UNIDADES DE FORMAÇÃO PARA A PRÁTICA, p. 47.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.

PROENÇA, Maria Alice. **Prática docente:** a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas. São Paulo: Panda Educação, p. 51, 2018.

SANCHES, E. M. B. C. C. et al. Uma janela de Possibilidades na

Educação da Infância em Tempos de Pandemia. **Sociologia da infância:** um diálogo necessário. Edição nº. 3, vol. 1, jan./dez. 2020. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/>. Acesso em: 24 abr. 2024.

RINALDI, C. **O currículo emergente e o construtivismo social** In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TEIXEIRA, Madalena Telles; REIS, Maria Filomena. **A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. Revista Meta: Avaliação**, v. 4, n. 11, p. 162-187, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semenovich et al. **Pensamento e linguagem** 2008.

RIBEIRO, D. O povo brasileiro A formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Editora Schwarcz Ltda.1995.

SCHWARCZ, L. Questão racial e étnicidade. In: Miceli (org.). O que ler na Ciência Social Brasileira (1970-1995). Vol. 1. São Paulo, Brasília: Editora Sumaré/ANPOCS/CAPES, 1999.

SILVÉRIO, C. G. F, É. A. K, V. R. Tornar-se sujeito afro-diaspórico: working with Du Bois, Frantz Fanon e Stuart Hall. **Contemporânea - Revista de Sociologia da UFSCar** v. 10 n. 3 (2020): Setembro - Dezembro de 2020

TORRES, Nelson Maldonado. Transdisciplinaridade e decolonialidade. *Revista Tempo Social*, 19 (1), São Paulo, p. 287-308, nov. / 2006.

CORPO MEMÓRIA: AMÍLCAR CABRAL E A ESTÉTICA POLÍTICA, EDUCACIONAL DOS SARAUS, DA ONÇA E DO CABRITO

Fabricia Santos de Jesus

Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social

Introdução

Reviver a escrita performática dos Saraus da Onça e do Cabrito é um movimento íntimo em interface coletiva, que estimula sentir a literatura negra em sua dimensão política, social e de construção de saberes de forma não fragmentada.

O professor Paz (2022), ao pesquisar Saraus, aponta a imensidão de criação literária que ganham novos territórios em Salvador, a partir do crescente número de Saraus, ressaltando neste sentido, a organização realizada pelos participantes, que segundo ele, é subsidiada pela ajuda mutua, contrapondo todo um sistema capitalista. Nestes espaços, adverte Paz(2022), a filosofia do ‘nós por nós’, é prática diária tecida em acolhimento e cuidado. Uma estrutura artística e política que transforma a literatura em sua fruição estética. Esse autor nos explica que, a literatura produzida nos Saraus da periferia de Salvador, fomenta o compromisso de dialogar problemáticas sociais, em movimento ético e político funcional de engajamento, alicerçado pela categoria raça, onde ocorre performances em diversas vertentes artísticas em trama educativa. Uma dinâmica que grafa em corpos, produção e socialização de saberes amparados pela identidade negra em política de consciência identitária. Em mesma perspectiva, Silva (2023), contribui afirmando a existência da produção de uma pedagogia alicerçada, na Onça e no Cabrito, em sua função emancipadora de legado ancestral.

É a partir das vias reflexivas de Paz(2022) e Silva (2023), sobre Saraus e em especial o Sarau da Onça e do Cabrito, que observamos a conjuntura de uma pedagogia de ordem libertadora construída em métodos fora do modelo hegemonicamente instituído pela colonialidade, realizada nestes ambientes. Neste tocante, as formas dos Saraus é por vezes associada a pedagogia de Paulo Freire, associação que desencadeou a problematização deste trabalho, pois foi durante uma conversa entre os organizadores dos

Saraus da Onça (Sandro Sussuarana) e do Cabrito (Fabricia de Jesus), que inquietamos em pensar: como é possível realizarmos práticas Freiriana sem termos conhecimentos da literatura e /ou metodologia deste autor, de modo pré atuações em Saraus? Sendo esse o ponto de análise estimulador para a escrita.

Ao passo temos como objetivo: refletirmos, memória ancestral negra como tecnologia de produção e reprodução de conhecimento e organização social, política e educativa. Para isso, encruzilhamos saberes de Martins (2022), e seu pensamento acerca do corpo memória. Discorreremos acerca da experiência estética da palavra, e a performance do corpo, realizadas no Sarau, Paz(2022), enquanto localização e produção de conhecimentos. Já que para Martins, nas Américas as epistemes e todo aporte de conhecimentos e valores africanos para sobrevivência, foram reterritorializados, assim rituais, performances, festejo entre outros são ambientes de memórias reservas de mnemônicas expresso, no, e pelo corpo. E na interseção destes elementos que refletimos caminhos para compreensão da metodologia envolvidas nos Saraus supracitados. Tais elaborações discursivas nos encaminha para a pedagogia de Amílcar Cabral e suas práticas em educação político-cultural, como nos explica Santos(2020). Afinal, sua pedagogia acentua a importância da libertação das mentes utilizando a afirmação cultural. Neste aporte costuramos nossas análises.

Referencial teórico

A análise deste trabalho foi realizada tendo como referência a literatura que trata de modo decolonial e/ ou contracolonial, as construções de conhecimentos e os processos de aprendizagens para dialogar os Saraus da Onça e do Cabrito, como ambiente de memória e saberes. Para tanto, buscou localizar memória, como condutor estratégico e orgânico, negro, de produção de conhecimentos e resistência em diáspora. Como subsidio refletimos principalmente, os pensamentos de Leda Maria Martins (2021,2021), Amílcar Cabral (1951), Paulo Sérgio Silva Paz (2022), Antônio Bispo Santos (2020, 2022), Sérgio Ricardo Santos Silva (2023), e Sônia Borges(2008), tecendo a trama de discutir a pedagogia realizada nos Saraus supracitados, enquanto reverberação possíveis pela perspectiva de corpo memória, uma conexão negra, ancestral.

Aspectos metodológicos

A metodologia que explica esse trabalho é inspirada e conduzida pela Escrivência, ¹conceito acunhado por Conceição Evaristo (1998), utilizando como fonte para confluência o cunho bibliográfico. Essa caminho inicia-se a partir do diálogo em 2023, entre a autora e o poeta Sandro Sussuarana durante a defesa do doutorado do professor Sérgio Ricardo Santos da Silva, reconhecido no meio poético como Sérgio Bahialista, após a afirmação de uma ouvinte durante a defesa, sobre estar em Paulo Freire o subsídio utilizado pelos organizadores dos Saraus, Onça e Cabrito, para fazeres pedagógicos presentes nos Saraus. Frente ao desconhecimento de ambos representantes (Onça e Cabrito), em torno da literatura Freiniana, inquietou-se nesta autora a problematização acerca de como seria possível reproduzir sem conhecer?

Nesta perspectiva emergem reflexões acerca de saberes ancestrais, político, sociais e culturais, e suas repercussões na experiência da população negra em diáspora em especial nos organismos dos Saraus supracitados apreendidos e compartilhados por meio da oralidade, dos rituais, celebrações e exemplos cotidianos emitidos naturalmente pelos mais velhos, nos seios comunitários e familiares. O que Santos (2021, p.16-17), pontua como saber orgânico. Conforme esse pensador, orgânicos, são saberes cosmológicos, oriundos de povos africanos “que nos envolvem a partir do ser”. O que conduziu aos pensamentos de autoras/os de leituras que estravassem o saber grafado reconhecendo no corpo memória, lugar de conhecimentos.

Resultados e discussões

Bichos Soltos: Onça e Cabrito gerados no Urubu

Para alguns leitores trazer para o cenário reflexivo, os bichos, Onça, Cabrito e Urubu, realizará o primeiro impacto nesta leitura, haja vista, o modo como aprendemos a identificar símbolos que imprimem relevância, referenciando quase que exclusivamente nomes e sobrenomes de pessoas, cujo papel histórico esteja baseado numa perspectiva ocidental

1 Considerações a partir do conceito apresentado na dissertação: Literatura Negra: Uma Poética de nossa afro- brasilidade (1996). Escrivência enquanto memória que subsidia e oriunda o conhecimento e escrita estruturada pela experiência subjetivada pelo atravessamento do racismo.

e consequentemente, capitalista. Neste norte (e aqui é norte, mesmo), a imposição do poder perpassa propositalmente a estruturação e socialização da ideia a ser emitida a partir do campo das subjetividades.

Logo, para compressão da localização destes “bichos soltos”, cabe o “castelar”². Cabe gingar, fora das lentes coloniais. Fazamos o exercício a partir do pensamento de Santos (2015;2023), e seu enfrentamento a sociedade colonialista, a partir do uso das palavras enquanto ferramenta contra colonial.

Santos (2023, p.13), nos ensina que é preciso revidar transformando as formas, as armas do inimigo em defesa. Deste modo, “para transformar a arte de denominar em uma arte de defesa, resolvemos denominar também”. Amparadas por Santos, os bichos, Onça, Cabrito e Urubu, são demarcações para além de espaciais, são demarcações sócio, políticas e cosmológicas que refletem comportamentos, por isso importantes nesta escrita.

O Sarau da Onça faz referência a comunidade da Sussuarana, localizada nas proximidades do Centro Administrativo da Bahia, em Salvador. Já o Sarau do Cabrito, se realiza no bairro Alto do Cabrito, localizado na região do Subúrbio Ferroviário de Salvador.

Ao distanciarmos da geografia colonialista, percebemos a ideia de Santos (2023), de confluência entre os bichos, e que eles possuem em suas vielas, um passado quilombola, afinal o Quilombo do Urubu, é referência histórica de insurreição do povo negro em diáspora sobretudo na Bahia.

Para adentrar nestas terras, buscamos de forma breve entender esse espaço. Assim João José Reis, (1986), ao estudar escravização em ambiente urbano, contribui como nossas buscas em compreender aspectos políticos, históricos, sociais, acerca das ocupações dos espaços que hoje conhecemos como periferias de Salvador. Sobre essas organizações ocupacionais ele elucida,

Uma boa parte da comunidade africana foi reconstituída e inovada nos arredores da capital. As colinas, matas, lagoas e rios, aí localizados serviam de suporte ecológico ao desenvolvimento de uma coletividade africana quase clandestina. A cidade estava cercada de quilombos e terreiros religiosos. Eram comunidades móveis, destruídas aqui para reaparecer adiante, alimentadas pelo fluxo ininterrupto de escravos que sabiam tirar proveito da relativa autonomia proporcionada pelo escravismo urbano. (REIS,1986, p.65)

Ainda estudando essas organizações ocupacionais é preciso pensar

2 Significa refletir, raciocinar, na linguagem usada nas favelas.

Salvador do século XIX, onde suas divisões urbanas eram extensas e divididas em freguesias. Nos ajuda a entender essa dimensão as observações de Gomes (2018), ao nos informar que Salvador até o ano de 1870, tinha dez freguesias consideradas urbanas, entre essas, três apresentavam características rurais, sendo essas; Santo Antônio, Brotas e Vitória. Os estudos de Gomes nos revela a dimensão das divisões das freguesias, segundo ele, a freguesia de Brotas por exemplo, “possuía extensa área; começando na região do Dique. Ela englobava inclusive, uma parte do litoral do Rio Vermelho até se encontrar mais acima, com a freguesia de Itapuã”. (GOMES, 2018, p.12). Suas considerações acerca destas extensões nos ajuda a entender os “ajuntamentos” de negros em formações dos quilombos urbanos de Salvador. Nesta perspectiva Reis (1986) e Gomes (2018), apontam o Quilombo do Urubu enquanto formação ou “ajuntamento” que origina-se nas terras do Cabula. Sua extensão perpassava Cajazeiras e distrito de Pirajá. No exercício de refletir mobilidade espacial promovidas pela ecologia do territórios supracitados, logo podemos pensar a abrangência deste Quilombo.

Conforme esse pensar, observamos que os bairros que hoje conhecemos como Mata Escura, Sussuarana, Pirajá, São Bartolomeu e Alto do Cabrito são também partes integrantes deste passado histórico de resistência africana em Salvador. Fato que nos conduz a melhor percepção acerca de rituais, formatações, ações contemporâneas, de particularidades em identidades negras, resistentes nestes espaço. Essa herança Martins (2022), explica, romper com a ordem ocidentalizada do tempo, tomando um sentido onde sua compreensão filosófica é promovida na inter-relação entre corpo, tempo, performance, memória e produção de saberes.

Tempo, conforme Martins (2022), enquanto deslocamento que caminha, que vai e vem, em projeção de rememoração. Tempo experimentado e experiência, Tempo espiralar, corpo movimento. Nesta ênfase, a autora evidenciar que Poesia é Tempo.

Conforme Martins (2022, p.30), “no próprio âmbito da experiência estética da palavra, o tempo ritma uma das mais belas formas de expressão do humano e de transgressão da concepção do tempo como linearidade absoluta, a linguagem poética, seja da poesia, seja dos mitos”.

Neste raciocínio, Santos (2020) e Martins (2022), no alimenta no exercício crítico deste trabalho, logo que apontam, contraposição ao pensamento hegemônico de tempo e seu estado linear de começo, meio e fim, para refletirmos Tempo, em sua circularidade de começo, meio e

começo. De mesma forma os autores supracitados, nos ajuda a pensar memória enquanto tempo agora, atuando em nossos fazeres e práticas. Memória enquanto conhecimento ativo. Sendo essas dimensões não possíveis na lógica eurocêntrica.

Martins nos elucida que, a realização deste tempo espiralar que também é produção de conhecimento, origina-se da filosofia africana que valida a palavra “lócus de expressão da experiência temporal” palavras essas que são, oralituras, (Martins,2022, p.31). Ou seja, palavras grafadas nos corpos. Nesta perspectiva a autora vai explicar que as Áfricas estão nas Américas na medida que seus saberes e princípios foram, são, reterritorializados. As Áfricas performam nas Américas por meio dos rituais, cerimônias, danças, cantos e sobretudo pela organização política necessária para sobrevivência e adaptação. Segundo a autora supracitada,

São registros e meios de construção identitária, transcrição e resguardo de conhecimento. Como forma de pensamento, os ritos são férteis acervos de reservas mnemônicas, ações cinéticas, padrões, procedimentos culturais residuais recriados, restituídos e expressos no e pelo corpo (Martins,2023, p.47).

Nestes caminhos onde despir-se de método único de aprendizado faz, e é, sentido, nos resguardar refletir os ensinamentos de Somé (2007), em sua percepção de comunidade, enquanto lugar de confluências, afetos, continuidade, funcional na medida que são fundamentadas por: espírito, criança, ancião, responsabilidade, generosidade, confiança, ancestrais e rituais. Logo, por esse olhar de Somé (2007), podemos perceber Tempo e memória atuando em corpos e ressignificações diásporico. Assim, neste meio para o início, retornamos a concepção de Martins (2022), para encruzeilhar saberes necessários para confluência entre a Onça, o Cabrito e Amílcar Cabral. Sigamos no exercício decolonial, e para isso trazemos para análise, Amílcar Cabral.

Amílcar Cabral, ativista, político, intelectual, poeta, nascido em 12 de setembro de 1924 em Bafatá, Guiné - Bissau, Amílcar Lopes Cabral, foi líder da luta em prol da libertação do regime colonial. Fundador do partido Africano para a independência da Guiné e Cabo Verde, como nos revela Comitini (1980), na obra “Amílcar Cabral: A Arma da Teoria”. Corroborando com essa análise Borges(2008), informa que Cabral ao criar o partido não limitava sua ação ao campo da luta armada de libertação, para esse líder, a ideia era, a construção de um Estado- Nação durante e pós, abolição.

Neste princípio de independência, o agrônomo, Cabral, pensava

educação enquanto estrutura necessária liberdade, sua concepção ressaltava a cultura como importante instrumento para tal objetivo. E perante essa ideia que a Escola Piloto, criada por sua liderança política, é sustentada. Neste sentido os estudos de Varela (2012, p.12), apresenta a concepção de Cabral acerca desta forma de educação como, “uma garantia do sucesso da própria luta de libertação nacional, razão porque não só promoveu a formação militar, acadêmica e cultural de quadros, no estrangeiro e no terreno da luta”. Logo, para Cabral, a prática da educação era o caminho que ao se construir, edifica-se a própria função. A libertação nacional exigia fazeres em lutas em dimensões para além da luta armada. Neste contexto, seu pensamento tecia considerações importantes que nos interessa acerca da cultura. Dialogando sobre libertação nacional e cultura, Cabral afirma que, imposição e dominação de um povo, fenômeno do sistema colonial, ocorrem através da repressão cultural permanente e organizada contra esse mesmo povo. Desta forma Cabral reflete que, enquanto parte do povo experimentar vida cultural, o domínio estrangeiro não poderá estar seguro da sua perpetuação, (Cabral, 1972).

Praticando sua teoria, esse líder da libertação cria, através do PAIGC, a Escola Piloto.

A Escola Piloto preocupa-se com o resgate identitário, com a recuperação da língua, com o conhecimento sobre as Áfricas. Entendia neste tocante, conhecimento enquanto arma para libertação.

Cabral e os Saraus, da Onça e do Cabrito, performances de corpos que são memórias

Ainda no exercício de leitura contra colonial, subsidiados por um Tempo não linear, ancoramos nossas percepções no corpo enquanto memória viva, que grafa ancestralidade a partir de reproduções políticas e subjetivas em oralidades.

Retomamos para isso, ao nosso começo (meio, começo), em compressão do pensamento político presente nos Saraus Onça e do Cabrito, em interface as teorias e práticas revolucionárias de Amílcar Cabral.

Para tecermos esse meio, precisamos convidar para o diálogo, as linhas, que em ondas, molham os corpos, terras de Sussuarana e Cabrito, por meio do que já conhecemos como memória ancestral. Para melhor entendimento destas beiras que se encruzam em práticas, façamos um movimento breve, acerca do lugar onde se efetivou o projeto de liberdade

pela educação pensado e realizado por Cabral, sendo esse, na vasta riqueza de seu legado, o lugar de nosso interesse neste trabalho.

Façamos nosso início, compreendendo que Cabral, como nos revela Borges (2008), apontava a cultura e seu contexto histórico, como lugar de importância para entender os conflitos e equilíbrios sociais africanos, concebendo que esse entender, são os alicerces das estratégias de emancipação. Com efeito, Cabral explica que a cultura,

É a resultante mais ou menos conscientizada das atividades econômicas e políticas, a expressão mais ou menos dinâmica do tipo das relações que prevalecem no seio desta sociedade[...]. O valor da cultura como resistência ao domínio estrangeiro reside no fato de ela ser a manifestação vigorosa no plano ideológico ou idealista, da realidade material e histórica da sociedade dominada ou a dominar. (CABRAL.1980, p.56)

Em seus estudos, Borges (2008, p.121), afirma que para Cabral “a cultura era a síntese das dinâmicas elaboradas e fixadas pela consciência social, para a solução dos conflitos em cada etapa da evolução de uma sociedade”. Neste sentido, as reflexões revelam que a cultura para Cabral, se constrói subsidiada pela dimensão memória e consciência identitária de resistência,

Enquanto existir uma parte desse povo que possa ter uma vida cultural, o domínio estrangeiro não poderá estar seguro da sua perpetuação. Num determinado momento, que depende dos fatores internos e externos que determinam a evolução da sociedade em questão, a resistência cultural (indestrutível) poderá assumir formas novas (políticas, econômicas, armadas) para contestar com vigor o domínio estrangeiro (Cabral, 1980, p.55).

Esse intelectual ainda acentua que quanto maiores as diferenças entre a cultura do povo dominado e a do opressor mais difícil se torna essa vitória. Tais análises nos subsidia a pensar, portanto, nas respostas culturais apresentadas pela literatura periférica produzidas e ecoadas pelos Saraus. Paz (2022), neste sentido contribui nos informando que a poesia periférica se distingue das formas canônicas justamente porque possui um novo sujeito, que fala de si, uma “literatura para poder contar a história de seu povo sem o agenciamento do colonizador” (Paz, 2022, p.17). Se tratando de memória Martins (2021, p.31) elucida, que apesar de todo violento processo do colonialismo na vida dos povos oriundos de África em diáspora, os

Europeus não conseguiram apagar no corpo/corpus africano e de origem africana os signos culturais, textuais e toda a complexa constituição simbólica fundadores de sua alteridade, de suas culturas,

de sua diversidade étnica, linguística, de suas civilizações e história.

Para Martins (2021, p.31), divindades e as diversas forma de leitura e compreensão de mundo que tece a identidade afro brasileira é trazida pela ancestralidade africana. Seus modos de envolver-se e organiza-se socialmente em diáspora, “evidenciam o cruzamento das tradições e memórias orais africanas com todos os outros códigos e sistemas simbólicos, escritos e/ou orais, com que se confrontaram”.

Essa reflexão da autora quando encruzilhada com a negação dos organizadores dos Saraus acerca do subsídio educacional ser movido pela perspectiva Freiriana, nos aponta para elaboração de um pensar Sarau, conforme nos revela Martins (2021),e Santos(2021), como uma memória viva de saberes que foram alimentados por ancestrais, que ainda que não tenha atravessado em corpo o Atlântico, chega em diáspora como um tecido, uma textura, um arquivo que coreógrafa as singularidades e alteridades negras na perspectiva da importância do ser, em seus rituais de linguagens e fazeres interacionais, nutrindo e aproximando portanto, os continentes, e explicando as práticas de Cabral nos Saraus.

Considerações finais

Iza, menina negra, sobrinha da autora, tem quatro anos, olha para o céu e consegue dizer se vai chover em breve, aprendeu de forma natural com sua vó, algumas leituras de mundo fora das grafias. É possível descrever esse conhecimento de Iza, nesta ferramenta acadêmica, artigo, subsidiada pela intelectualidade de outra mulher negra, Conceição Evaristo em sua escrevivência. Trago esses retalhos para costurar as afirmativas Martins (2021), que sustenta que, a população negra em diáspora é constituída de conhecimentos que se apresenta não exclusivamente pela palavra grafada. Para essa autora, o corpo é ambiente de saberes construídos por memórias. Essas memórias são constituídas por oralidades, performances, cânticos, cerimônias e rituais, essências da forma sócio cultural destes povos. Em terra americanas essa forma de materializar saberes são pontos estratégicos de manutenção de identidade. Portanto, é o corpo lugar de memória de conhecimentos produzido e reproduzido que justifica neste trabalho as ações desenvolvidas em periferias de Salvador no âmbito de formação emancipadora, aqui trazidas nos contextos dos Saraus da Onça e Cabrito. Neste sentido a costura teórica apresentada, borda e alinha partes significativas de fazeres periféricos na dimensão política e educacional que são semelhantes ao pensamento e prática de Amílcar Cabral.

Neste ponto de raciocínio, reconhecer essas semelhanças favorece a compreensão da reflexão de Martins acerca da ancestralidade como ponto fundador que refletem nas contemporâneas práticas que são experiências corporificadas, episteme que se reflete no corpo. Cabe ressaltar que nossas análises não buscam reduzir a importância do legado Freriana nas pedagogias realizadas nas periferias, contudo assinalamos outras possibilidades de produção de saberes que rompem com o pensar estéril de conhecimentos realizados exclusivamente pelo viés metodológico validado pela perspectiva colonial. Relacionar Amílcar Cabral e Saraus Cabrito e Onça, é considerar a memória do corpo como dispositivo ativo que atravessou o Atlântico, é compreender nas palavras de Jurema Werneck (2010), que, “nossos passos vêm de longe”, abertura que promove o despertar acerca da diversidade possível para o campo educacional, ético, e político, de legado da cultura africana.

Referências

- BORGES, S. V. Amílcar Cabral: estratégias políticas e culturais para independência da Guiné e Cabo Verde. Universidade de Lisboa Faculdade de Letras (FL) FL – Dissertações de Mestrado. 2008.
- CABRAL, A. ‘A propósito da educação’. Cabo Verde: Boletim de Propaganda e Informação, Jun. 1951. Disponível em: <http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=07701.029#!1>. Acesso em 12.Dez.2023.
- COMITINI, Carlos. Amílcar Cabral: a arma da teoria. Rio de Janeiro: CODECRI, 1980.
- DORNELES, Dandara Rodrigues. Palavras Germinantes – Entrevista com Nêgo Bispo. *identidade!*, São Leopoldo, v. 26, n. 1 e 2, p. 14-26, 2021.
- GOMES, M. A. A. de F. (2008). Escravismo e cidade: notas sobre a ocupação da periferia de salvador no século XIX. *RUA: Revista De Urbanismo E Arquitetura*, 3(1). Recuperado de <https://periodicos.ufba.br/index.php/rua/article/view/3102>
- INSTITUTO TRICONTINENTAL DE PESQUISA SOCIAL. A Educação Política para Libertação na Guiné – Bissau, Dez. 2022. Disponível em: <https://thetricontinental.org/pt-pt/estudos-1-libertacao-nacional-paicg-educacao/>. Acesso em 12. dez. 2023.
- MARTINS, L.M. Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-

tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MARTINS, L. M. Afrografias da Memória: O Reinado do Rosário no Jatobá. São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.

PAZ, P.S. S. da. Nós por Nós, poesia e resistência nos saraus periféricos de Salvador. Salvador: EDUNEB, 2022.

REIS, A. L. da. S. Escola-piloto do PAIGC. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH), Departamento de Línguas, Culturas e Literaturas Modernas, Universidade Nova de Lisboa, 2020.

SANTOS, A. B. dos. & Mayer, J. (2020). Início, meio, início: Conversa com Antônio Bispo dos Santos. *Indisciplinar*, 6(1), 52–69. <https://doi.org/10.35699/2525-3263.2020.26241>

SANTOS. A. B. Entrevista: Dois e Dois são Dois. Renato Nogueira e Nêgo Bispo. Publicado pela Revista Amarelo. 2022. Acesso em 10.Ago.2024. Disponível em: <https://amarello.com.br/2022/04/cultura/dois-e-dois-sao-dois-renato-noguera-e-nego-bispo/>.

SANTOS. M. do C. R. Amílcar Cabral: o pedagogo político-cultural das lutas anticoloniais africanas. *Revista Africanidades*, 2020.

SOMÉ, S. O Espírito da Intimidade: ensinamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar. Tradução. São Paulo: Odysseus, 2007.

SILVA, S. R. S. da. Os coletivos culturais, seus Saraus Periféricos e suas Pedagogias de Quebrada nas comunidades do Alto do Cabrito e Sussuarana, em Salvador/BA. 2023. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/items/1ab5d883-1000-4f5d-a6e6-274f53c9cef3>. Acesso em 10.mai.2024.

VARELA, B. A educação, o conhecimento e a cultura nas práxis de libertação nacional de Amílcar Cabral. Praia, 2011. Disponível em: <https://bartvarela.files.wordpress.com/2012/01/a-educac3a7c3a3o-o-conhecimento-ea-culturana-praxis-de-libertac3a7c3a3o-de-amilcar-cabral2.pdf>. Acesso em: 07/11/2023.

WERNECK, J. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 07–17, 2010. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/303>. Acesso em: 18 jan. 2024.

INFÂNCIAS PLURAIS: REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO INFANTIL DE CRIANÇAS NEGRAS

Angélica Gimenes Naranjos

Universidade do Estado da Bahia

Patrícia Júlia Souza Coelho

Universidade do Estado da Bahia

Introdução

Esse artigo emerge de estudos realizados sobre questões que envolvem a infância de crianças negras no país. A discussão tecida neste artigo é uma reflexão do capítulo que trata da infância de crianças negras no Brasil, na dissertação que será apresentada em defesa junto ao Programa de Pós Graduação em Educação e intervenção Social (PPGIES), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campus XI, Serrinha – Bahia.

A inquietação para o desenvolvimento dessa pesquisa nasceu com o exercício docente da autora/pesquisadora na etapa da educação infantil, dando origem ao projeto de pesquisa-intervenção, vinculada ao Grupo de Pesquisa em Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS). A referida pesquisa encontra-se na fase de desenvolvimento em uma escola pública de Educação Infantil, localizada em um município do Território do Sisal na Bahia.

Sendo assim, por meio da observação atenta, no âmbito escolar, a autora se inquietou por pesquisar sobre infância de crianças negras no Brasil, no que tange à interação social e aos processos educativos, a fim de refletir sobre as circunstâncias que podem causar impactos negativos e/ou contribuir no processo de desenvolvimento infantil dessas crianças.

Esse estudo buscou aporte teórico na Sociologia da Infância, esta abordagem possibilitou ouvir e reconhecer as crianças negras como sujeitos de direitos. Isso implica no reconhecimento da infância e do direito das crianças negras, reconhecendo que as desigualdades, a discriminação e o preconceito que elas vivenciam em seu cotidiano podem interferir diretamente em seu desenvolvimento, nas diferentes dimensões: emocional,

cognitiva, social e cultural. Assim, reconhecer que a infância pode ser plural significa inserir a criança negra na estrutura social, política e econômica da sociedade.

Nesse sentido, compreender as circunstâncias que estão relacionadas à interação social e aos processos educativos, a fim de refletir sobre as circunstâncias que podem causar impactos negativos e/ou contribuir no processo de desenvolvimento infantil dessas crianças se faz objeto de estudo apresentado neste artigo, o qual leva em consideração um contexto no qual a pesquisadora, uma pessoa de perfil branco, não vivenciou. No entanto, é importante frisar que a pesquisadora é docente da Educação Infantil, e que, portanto, tem interesse em contribuir com a construção de uma sociedade melhor, que esteja em consonância com os princípios de igualdade de direitos, equidade e respeito à diversidade.

Dito isso, esse texto apresenta teorias e reflexões obtidas através de uma pesquisa bibliográfica, em que os teóricos tecem discussões relevantes para a compreensão da importância de construir práticas educativas antirracista, tendo em vista que o Brasil é um país predominantemente constituído por pessoas negras.

Considerando esse cenário, pautar tal discussão é algo emergente em nossa sociedade, já que muitas crianças negras se encontram na invisibilidade social e são afetadas diariamente por ações preconceituosas, inclusive em contextos educativos formais.

Para fundamentar a discussão proposta tomamos como referências os estudos vinculados à Sociologia da Infância, por intermédio das pesquisas desenvolvidas por Abramowicz e Oliveira (2010). Na especificidade das infâncias negras no Brasil (2023), nos reportamos aos estudos de Gomes (2023), Bento (2012) Cavalleiro (2012) e Pinheiro (2023), em que dois eixos analítico-reflexivos foram considerados: o da identidade das crianças negras e o do currículo educacional.

Esperamos que este artigo potencialize as reflexões e discussões sobre a nossa história, marcada, ainda hoje, por preconceito e injustiças, em que tais práticas, nas diferentes esferas sociais, afetam as pessoas negras, incluindo crianças, que muitas vezes são ensinadas a se conformarem com situações discriminatórias que são impostas pela sociedade. Diante de tal realidade, é nevrálgico criar situações em que as crianças aprendam a respeitar o próximo, pelas suas diferenças, da mesma forma que é necessário que elas aprendam que precisam ser respeitadas, pelas suas singularidades. Esse movimento de educação inclusiva deve contribuir para o combate a

qualquer tipo de preconceito e para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e que contribua com a emancipação da população negra.

Referencial teórico

Esse artigo buscou compreender sobre a infância de crianças negras no Brasil, no que tange à interação social e aos processos educativos, a fim de refletir sobre as circunstâncias que podem causar impactos negativos e/ou contribuir no processo de desenvolvimento infantil para que uma criança negra se torne um adulto saudável.

Nessa busca, por se tratar de uma pesquisa de cunho bibliográfico, foi necessário recorrer a teóricos que trilharam por caminhos em busca de respostas que trouxessem à luz contribuições para a construção de uma sociedade com mais justiça e igualdade de direitos para as pessoas negras.

Dessa forma, nas discussões tecidas por Abramowicz e Oliveira (2010) as autoras apresentam a Sociologia da Infância em seus estudos, ressaltando as contribuições desse campo teórico para que a compreensão concernente à infância e ao desenvolvimento infantil estabeleçam articulações com os fatores sociais, culturais, históricos e econômicos, já que tais fatores influenciam a experiência das crianças negras. As autoras descrevem que, a princípio, a infância era vista de forma única, ou seja, as crianças eram vistas sem perceber suas particularidades, suas fragilidades, o que podia levar a um entendimento errôneo do desenvolvimento infantil, mas a ciência avança, o que é apresentado em números logo passa a ser apresentado em fatos e as crianças passam a ser visualizadas por suas especificidades e necessidades.

Gomes (2017) e (2023) contribui com esse escrito, o primeiro estudo da autora relata sobre a busca do Movimento Negro por condições melhores para a população negra, entre essas condições cita a saúde e educação como prioridades. No segundo estudo a autora adentra no universo infantil, relata sobre as vivências de crianças negras, a cultura africana, a repercussão de uma trajetória de crueldade emitida pelo racismo e que, infelizmente, ainda atinge as crianças em um país que se declara isento de racismo.

Dessa forma, Gomes (2017) e (2023) conduz o leitor a refletir sobre a necessidade de respeitar a população negra, mão-de-obra essencial para a construção do país, mas tão desvalorizada em nossa sociedade. A autora ainda destaca a importância de reconhecer as contribuições históricas e

culturais dessa população, assim como a urgência em reparar injustiças sociais e raciais que se mantêm por séculos.

Bento (2012), em seus estudos, aborda a identidade negra, relatando sobre a importância das pessoas negras possuírem pertencimento racial. Cavalleiro (2012) enfatiza, em suas discussões que o preconceito racial leva a pessoa negra a desvalorizar a sua própria imagem. Já Pinheiro (2023) ressalta a importância da educação e da revisão do currículo escolar para que se contemple uma educação que se faça antirracista e explica que os currículos, de modo geral, apresentam uma perspectiva colonialista. Assim como Gomes (2023), esta autora valoriza a educação infantil para a construção de uma sociedade mais justa e saudável.

Neste sentido, as particularidades e a identidade das crianças negras precisam ser reconhecidas e valorizadas, em direção à constituição de ações que elevem a sua autoestima. Considerando essa perspectiva, o âmbito educacional é um dos principais meios para que se estabeleçam os diálogos essenciais para a construção de uma sociedade em que as crianças negras possam ser inseridas, sem sentirem vergonha ou medo por conta do seu pertencimento étnico-racial. Para tanto, a revisão do currículo escolar é um caminho paralelo que deve ser adotado para que as crianças negras se desenvolvam integralmente em uma sociedade mais justa e com igualdade de direitos.

Aspectos metodológicos

O presente estudo apresenta discussões tecidas a partir de leituras realizadas por escritas de teóricos que se debruçaram a entender a infância de crianças negras no Brasil. A metodologia desse estudo possui abordagem qualitativa, com inspiração em pesquisa bibliográfica, visto que para esse estudo foram utilizados materiais científicos e artigos. Assim, Severino (2007) define que uma pesquisa bibliográfica é caracterizada por se apresentar como um:

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes nos textos (Severino, 2007, p. 22).

Desse modo, o pesquisador tem, por meio da pesquisa bibliográfica,

instrumento teórico essencial para subsidiar e ampliar os conhecimentos relacionados ao tema em que se insere para estudo.

Em consonância com a temática apresentada neste texto, a discussão presente a partir do estudo teórico busca compreender a infância de crianças negras no Brasil, no contexto das interações sociais e dos processos educativos, com o objetivo de refletir sobre as condições que podem ter impactos negativos ou, ao contrário, contribuir para o desenvolvimento infantil dessas crianças.

Sendo assim, os debates suscitados nesse texto levam em consideração os estudos de autores que se debruçam a pesquisar sobre a infância de crianças negras no país, levando-nos a refletir sobre quais são os elementos que contribuem ou oferecem riscos no processo de desenvolvimento integral das crianças negras.

Dessa forma, a metodologia adotada envolveu uma revisão bibliográfica foram selecionados artigos de autores reconhecidos pela contribuição ao estudo da educação e desenvolvimento de crianças negras, como Abramowicz e Oliveira (2010), Gomes (2023), Bento (2012), Cavalleiro (2012) e Pinheiro (2023). Os critérios de inclusão consideraram a relevância dos estudos para o tema das práticas educativas antirracistas, a abordagem de questões relacionadas à identidade das crianças negras e do currículo educacional, bem como a pertinência dos textos para discutir o impacto das desigualdades, discriminação e preconceito no desenvolvimento infantil.

Resultados e discussões

Esse artigo apresenta em seu teor discussões relacionadas à infância de crianças negras, e tem como objetivo central: compreender a infância de crianças negras no Brasil, no que tange à interação social e aos processos educativos, a fim de refletir sobre as circunstâncias que podem causar impactos negativos e/ou contribuir no processo de desenvolvimento infantil dessas crianças.

Dessa forma, torna-se essencial iniciar a reflexão que é tecida nesse artigo através de abordagens realizadas pela Sociologia da Infância, tomando como referências as discussões realizadas por Abramowicz e Oliveira (2010). As autoras elucidam em seus estudos que a fase da infância passa por transformações significativas a partir do século XIX. Essas mudanças são impulsionadas por um olhar clínico que levaram em

consideração questões como a mortalidade infantil, além da pobreza e da exploração da mão-de-obra infantil. As evidências desses problemas na sociedade deram origem a uma abordagem de cunho científico e regulador da infância (Abramowicz e Oliveira, 2010).

De acordo a Abramowicz e Oliveira (2010), os cientistas, então inseridos no contexto dos estudos sobre a infância e interessados em conhecer as circunstâncias que interferiam negativamente no desenvolvimento das crianças, começaram a utilizar a estatística como instrumento para a identificação de problemas e, dessa forma, buscar soluções baseadas em dados numéricos, sem considerar a diversidade infantil.

Entre os ramos da ciência, a biologia e a psicologia passam a estudar o desenvolvimento infantil; enquanto a Biologia percebe a criança de forma padronizada, a psicologia trilha por caminhos diferentes nessa categorização, medindo a inteligência e definindo padrões de desenvolvimento, além de criar normas para classificar as crianças por idade e capacidades mentais. Assim, a idade passou a ser uma categoria que definia as crianças em normais ou não, nessa análise incluíam as crianças consideradas imaturas ou que não aprendiam e não se desenvolviam conforme as expectativas, visto que para cada faixa etária foi estabelecido um marco para avaliar o desenvolvimento da criança como a fala, o andar, e até a saída das fraldas (Abramowicz e Oliveira, 2010).

Os estudos estatísticos condicionaram os pesquisadores a visualizarem as crianças por gênero, por raça e etnia, possibilitando compreender melhor as diferenças no aprendizado e desenvolvimento entre meninos e meninas, assim como de classes sociais distintas. Olhar as crianças em seu desenvolvimento, conforme sua especificidade induziu os pesquisadores e a sociedade a buscar saber quais disciplinas cada gênero tinha mais facilidade ou dificuldade em aprender, e quais desafios às crianças dos diferentes grupos raciais e étnicos enfrentavam na interação social e durante o desenvolvimento educacional (Abramowicz e Oliveira, 2010).

Conforme Abramowicz e Oliveira (2010) as abordagens que classificavam as crianças com base na idade, gênero e etnia elencaram questões importantes sobre diversidade, equidade e inclusão, assim, entra em evidência a necessidade de compreender amplamente a infância, de reconhecer que cada criança possui seu ritmo de desenvolvimento e de experiências únicas. A mudança de pensamento em relação ao desenvolvimento infantil suscita reflexões sobre a relevância de considerar

a diversidade na educação e na saúde, buscando equilíbrio entre a padronização necessária para a criação de políticas públicas para atender as crianças em suas necessidades e especificidades.

As pesquisas sobre a diversidade racial na infância é um debate fundamental no Brasil. Estudos realizados a partir de 1950, assim como na atualidade, mostram que a socialização das crianças recebe interferência negativa da discriminação racial gerando desigualdades e, consequentemente, prejuízos no desenvolvimento infantil (Gomes, 2023).

Nesse sentido, Gomes (2023) concorda com os relatos realizados por Abramowicz e Oliveira (2010) e acrescenta que na redemocratização do Brasil, na década de 1980, se percebe um relevante avanço relacionado às questões raciais, assim como a compreensão da diversidade nas realidades da infância no país. O período que antecede a redemocratização do Brasil tratava a infância de maneira igual, no entanto, a partir dos anos 1980, a criança negra passa a ser reconhecida como sujeito de direito no âmbito jurídico; a partir de 1990 as pesquisas começam a comprovar as desigualdades entre as crianças de diferentes grupos étnico-raciais, destacando os impactos mais significativos sobre a infância e adolescência daqueles de origem étnico-racial negra (Gomes, 2023).

Embora as pesquisas alertassem sobre os danos causados pelo histórico racismo, principalmente no desenvolvimento infantil, o reconhecimento da diversidade cultural no Brasil só aconteceu através da Constituição Federal em 1988, a qual estabeleceu as bases para a transição de um país que se afirmava homogêneo para uma nação múltipla em culturas, etnias e raças. É salutar ressaltar que nessa trajetória o Movimento Negro Unificado (MNU) desempenhou um papel essencial ao desafiar a ideia de democracia racial reconduzindo a discussão sobre raça e reivindicando o reconhecimento da identidade africana dos negros (Gomes, 2017), e mais importante ainda é o de ressaltar que o racismo persiste entre as gerações e deixa muitas sequelas em suas vítimas. Dessa forma, essa problemática precisa ser pesquisada e discutida para que encontre caminhos para a tomada de consciência sobre a importância de ações antirracistas.

Gomes (2023) explana que estudos realizados a partir dos anos 2000 buscaram aporte teórico na Sociologia da Infância, essa abordagem possibilitou ouvir e reconhecer as crianças negras como sujeitos de direitos. Isso implica no reconhecimento do direito das crianças negras à infância, reconhecendo que as desigualdades, discriminações e preconceitos que as crianças negras enfrentam são violações em seus direitos. Dessa forma,

reconhecer a infância em sua pluralidade significa inserir a criança na estrutura social, política e econômica da sociedade, variando de acordo com classe social, gênero, ou pertencimento étnico-racial de cada criança.

Nesse sentido, Bento (2012) afirma que o Movimento Negro apresenta, entre as suas pautas de discussões, a identidade como questão prioritária. Sendo assim, é de extrema relevância compreender que uma criança que cresce em um ambiente saudável, onde sua autoestima é elevada devido à consciência de sua identidade e, portanto, se reconhece desde bem pequena se tornará um adulto pleno, conhecedor de seus direitos.

Sendo assim, Gomes (2023), preocupada com a repercussão do preconceito racial na infância, apresentou em seus estudos, em 2019, que as crianças negras sofriam impactos pela falta da garantia e efetivação dos direitos básicos como educação, saúde, moradia e saneamento, representando 23,6% em comparação com 12,8% das crianças brancas.

Nesse sentido, as crianças pobres, negras e em situação de vulnerabilidade são afetadas pelas situações que vivem como a fome e a pobreza, fatos que os adultos têm dificuldade em reconhecer, visto que acreditam que as crianças não sejam afetadas por condições sociais as quais são submetidas.

A raça influência e modela as experiências infantis, o que não quer dizer que isso ocorra de maneira atrativa como parte da diversidade humana com marcas de inferioridade. Superar essa realidade é crucial, e a educação, incluindo a Educação Infantil, desempenha um papel fundamental nesse processo de desenvolvimento (Gomes, 2023).

Pinheiro (2023) explica que o sistema educacional precisa trabalhar seu currículo por projetos que façam as crianças compreender que a diversidade os torna iguais apesar das diferenças, ou seja, perante a Constituição Federal (Brasil, 1988) todas as pessoas possuem o mesmo direito, o que é pouco, diante de uma história marcada pelo racismo. Dessa forma, a autora ressalta que é preciso reparar os danos que foram causados por séculos de exploração e pelas sequelas de um povo que sofreu por sua descendência. Pinheiro (2023) classifica os currículos escolares da seguinte forma:

- Colonialidade do saber – currículo construído a partir da perspectiva eurocêntrica, onde negros/as tem sua ancestralidade omitida e se conta a versão a partir da escravização, da selvageria dos indígenas que tiveram seus territórios destituídos;

- Colonialidade do poder: as pessoas que ocupam os espaços de poder nas escolas possuem o mesmo fenótipo das que já ocuparam os espaços de poder na sociedade em geral. As crianças negras, com apenas 3 anos, já se constituem, subjetivamente, acreditando que as pessoas brancas mandam, possuem liderança e que as negras nasceram para servir e obedecer. Colonialismo do ser: nas escolas privadas se percebe a frequência de poucas crianças negras e as poucas que frequentam são taxadas de bolsistas.

Dessa forma, o que Pinheiro (2023) apresenta é a imagem do que a sociedade ainda pensa a respeito das pessoas negras, e, assim, as crianças pelo convívio familiar, social e, até mesmo escolar, adquirem hábitos que divergem dos discursos que defendem a igualdade racial e a igualdade de direitos.

A sociedade repercute o preconceito por séculos contra os negros, enquanto a pessoa branca é colocada como modelo de identidade positiva, desvalorizando e inferiorizando a figura da pessoa negra. Dessa forma, os indivíduos internalizam como normais reações preconceituosas sem perceber ou até mesmo acreditando que esta conduta é natural (Cavalleiro, 2012).

Nesse sentido, crianças bem pequenas já começam a manifestar pensamentos negativos sobre sua identidade e o grupo étnico ao qual pertencem, isso pode ocorrer tanto no âmbito familiar quanto escolar, por meio dos processos de socialização. Assim, Cavalleiro (2012) coaduna com os pensamentos de Pinheiro (2023), afirmando que esses valores, atitudes e crenças quando relacionados à etnia podem se manifestar através do currículo e da organização escolar, além de poder ser percebidos na prática profissional dos/as docentes.

Nesse sentido, é imprescindível que os sistemas educacionais repensem seus currículos, adotando princípios educacionais antirracistas, a partir da educação infantil, trabalhando projetos que elevem a autoestima das crianças negras e que façam as crianças brancas compreenderem que o preconceito racial deve ser extinto, que as pessoas podem e devem escolher o caminho que desejam trilhar, sem interferência de conceitos históricos negativos.

Sendo assim, é salutar rever os princípios em que fomos educados para não perpetuar o preconceito, repensar o que está sendo apresentado para as crianças no âmbito escolar e principalmente preparar os docentes

para que consigam reverter o preconceito incutido em sua educação.

Considerações finais

Como o objetivo central desse artigo consistiu em compreender aspectos relacionados à infância de crianças negras, concernentes à interação social e aos processos educativos, refletindo sobre circunstâncias que podem causar impactos negativos e/ou contribuir no processo de desenvolvimento infantil das crianças negras, o presente estudo nos remeteu à reflexão que o preconceito racial, que é uma construção histórica, não deve ser perpetuado em nosso país, já que a maioria populacional é constituída por pessoas negras. Assim, em convergência com os autores estudados, a nossa defesa é de que esta população precisa ser reconhecida e valorizada socialmente e politicamente, tendo em vista as importantes contribuições que as pessoas negras deram, desde época da colonização, para a construção dessa nação, nas diferentes dimensões da nossa sociedade: social, cultural, política e econômica.

O estudo que é apresentado demonstra que ações de discriminação e preconceito repercutem na sociedade e que pode acontecer também no âmbito escolar, envolvendo crianças bem pequenas, passando de forma despercebida por docentes que muitas vezes não visualizam o racismo escolar, pois esse pode acontecer longe de seu olhar, e ainda por não acreditarem que uma criança possa difundir o preconceito em suas ações.

Nesse sentido, é nevrálgico refletir sobre o processo de escolarização em que muitos de nós fomos educados, levando em consideração que não basta deixar de cometer ações que remetam ao racismo e sim que necessitamos ser antirracistas e difundir essa ideia, ensinando as crianças a respeitar o próximo como a si mesmo, e assim aprender a não aceitar que situações que diminuam sua autoestima continuem a ser efetivadas.

O preconceito racial deve ser combatido, inclusive por todas as pessoas, sejam elas brancas, sejam elas negras, visto que, de uma forma em geral, incute sentimentos de rejeição que afetam as pessoas negras e, consequentemente, compromete a construção de uma sociedade que esteja respaldada nos princípios de igualdade de direitos, equidade e respeito à diversidade.

Uma criança negra, vítima do racismo, poderá se torna um adulto fragilizado, de autoestima baixa, acatando o que a sociedade lhe entrega, esquecendo que sua capacidade não está na cor da pele. Diante desse

contexto, marcado por história de discriminação e preconceito racial, a reparação de direitos é essencial para que as pessoas negras tenham dignidade para viver a materialidade das suas vidas. Uma criança que não é negra cresce saudavelmente, pois é isenta de manifestações relacionadas ao preconceito racial, visto que o racismo repercute negativamente na interação social e no desenvolvimento educacional de uma criança negra, que se encontra vulnerável na sociedade, que deveria acolhê-la e protegê-la.

Com o exposto nesse estudo, esperamos, então, contribuir para que pesquisadores e docentes se insiram nessa temática e elenquem ações para que as estatísticas deixem de publicar números de pessoas negras em situações de vulnerabilidade. Na especificidade da Educação Infantil, a nossa expectativa é que as discussões e reflexões empreendidas no texto contribuam para uma maior valorização dos modos de ser e de viver das crianças negras nos currículos propostos, com vista a potencializar o seu desenvolvimento integral.

Dessa forma, esse estudo pretende lançar novas pesquisas e práticas educativas que abordem o racismo e o preconceito racial na infância, para que, assim, possamos caminhar para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todas as pessoas.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A sociologia da infância no Brasil: uma área em construção. **Educação** Santa Maria, Santa Maria, v. 35, n. 01, p. 39-52, abr. 2010. Acesso em 18 mar. 2023. Disponível: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64442010000100004&lng=pt&nrm=iso>.

BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento negro educador: saberes negros**

construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis. RJ. Ed. Vozes. 2017.

GOMES, N. L.; ARAÚJO, M. (org.). **Infâncias negras: vivências e lutas por uma vida justa.** Petrópolis: Vozes, 2023.

PINHEIRO, Bárbara C. Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo. Editora Planeta do Brasil, 2023.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO: ESTRATÉGIAS PARA A REDUÇÃO DA EVASÃO ESCOLAR

Verônica Silva Souza

Centro Universitário Anísio Teixeira (UNIFAT).

Introdução

O Serviço Social tem um papel essencial na formação da sociedade, pois contribui para a construção de uma ordem socialmente mais justa e equitativa. Assim, sua atuação na área da educação é relevante, pois o assistente social lida em seu cotidiano como um mediador entre escola, família e a comunidade, buscando compreender e intervir em situações de vulnerabilidade e risco social que podem afetar tanto o desenvolvimento quanto a aprendizagem dos alunos.

No âmbito escolar, inúmeros problemas sociais podem interferir no pleno desenvolvimento dos indivíduos, como a pobreza, violência, discriminação e exclusão social, entre outros que têm um profundo impacto, principalmente na vida escolar dos alunos, pois manifestam-se de diversas maneiras, como através do baixo rendimento escolar, violência, *bullying* e a evasão escolar, sendo esta última o objeto central deste estudo. Ao tratar-se especificamente da evasão escolar, dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) citam que a Bahia, no ano de 2022, alcançou a maior taxa de evasão do país (Brasil, 2023).

Tendo como base esse entendimento, é importante salientar que o aumento da evasão está atrelado a diversos fatores sociais, econômicos e culturais, que o assistente social pode identificar e atuar de modo a contribuir com a redução da evasão. Por isso, busca-se resposta para a seguinte indagação: Quais estratégias o assistente social pode implementar na educação para redução da evasão escolar?

O assistente social é o profissional responsável por auxiliar os indivíduos a respeito de seus direitos e deveres, isso significa que, em qualquer área de trabalho que o assistente social for atuar, ele tem o compromisso de garantir e viabilizar os direitos a quem dele necessitar, o

que implica atuar nos fatores que levam determinados alunos a tomarem atitudes que não corresponde ao que se espera do aluno na escola, como a evasão escolar, que tanto causa problemas sociais quanto é consequência destes problemas.

Partindo-se dessa evidência, este estudo se justifica pela necessidade de discorrer sobre o serviço social e a educação, com ênfase nas estratégias para a redução da evasão escolar, pois entende-se que esta temática é de grande relevância social e merece consideração acadêmica e rigor científico.

Em vista disso, este estudo teve como objetivo enfatizar a contribuição do assistente social na implementação de estratégias para a redução da evasão escolar. E para isso, utilizou-se a abordagem de pesquisa qualitativa e a técnica de pesquisa bibliográfica com base no estudo exploratório.

Referencial teórico

A evasão escolar ocorre quando o aluno desiste de frequentar a escola, devido a problemas que afetam seu cotidiano. Ou seja, o abandono escolar não é uma questão puramente individual, pois também denota o fracasso das relações sociais que perpetuam a desigualdade social e a exclusão (Ramos; Gonçalves Junior, 2024). Esse fracasso está ligado a diversos fatores de ordem pessoal, econômico, familiar, social, assim como à velocidade em que as transformações sociais ocorrem na vida do aluno.

Os anos finais da educação básica é marcado por adolescentes que são orientados a definir um projeto de futuro. No entanto, as transformações sociais que ocorrem na vida do aluno contribuem para as incertezas no que se refere ao campo profissional. Muitos abandonam a escola sem concluir o ensino médio e, em consequência disso, não têm garantia de acesso à universidade e permanecem com uma qualificação menor para o mercado de trabalho em comparação aos que concluíram.

Aliado a isso, as desigualdades sociais tornam-se latentes, principalmente na fase final do ensino básico, quando muitos adolescentes precisam ajudar os pais a complementar a renda e nem sempre conseguem conciliar o trabalho com a vida escolar. Esse “desempenho escolar insatisfatório é frequentemente identificado em territórios vulneráveis em áreas urbanas no Brasil e, com certeza, essa realidade não é responsabilidade das crianças e adolescentes escolares” (Souza; Panúncio- Pinto; Fiorati, 2019, p. 266).

As desigualdades sociais enfrentadas por grande parte da população brasileira, contribuem para a evasão escolar, que está atravessada por questões sociais múltiplas. A distância da escola, associada à falta de transporte público dificulta o deslocamento dos estudantes, principalmente os que são oriundos da zona rural, que que dificilmente têm acesso ao ensino médio em sua localidade, sendo necessário se deslocar para regiões circunvizinhas, perfazendo percursos longos que geram desgaste físico no aluno e, conseqüentemente a desistência de frequentar as aulas (Gularte, 2023).

No que tange aos fatores familiares, é importante ressaltar que a participação das famílias no acompanhamento e desenvolvimento escolar dos estudantes, é um ponto que precisa ser melhorado. Na visão dos professores, o papel da família é fundamental para enfrentar a evasão. Já na percepção das famílias, algumas entendem que a responsabilidade de evitar os casos de evasão escolar seja da escola (Ramos; Gonçalves Junior, 2023).

No entanto, primeiramente é preciso entender o papel de cada um desses grupos, visto que ambos são importantes no processo educacional. A família precisa participar ativamente do processo educativo dos filhos, bem como acompanhar o desenvolvimento do processo de ensino, e os professores precisam manter um diálogo com os pais, visando diminuir os índices de evasão através de metodologias que facilitem o aprendizado.

Em vista disso, o assistente social tem um papel fundamental para mediar a relação de família, escola e comunidade. Existe um embate entre família e professor no que diz respeito a culpa pelos altos índices de evasão, mas, por vezes, nenhuma das partes buscam formas de diminuir os índices de evasão, que continuam altos, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, ensino médio e na Educação para Jovens e Adultos (Santos; Pereira; Dentz, 2022).

Partindo-se desse entendimento, é importante ressaltar que esse ciclo de desresponsabilização entre pais e docentes é um obstáculo significativo para a resolução dos problemas que levam ao fracasso escolar. Somado a isso, Lima *et al.* (2021) complementam que os malefícios da evasão atingem não somente o aluno, mas também trazem prejuízos para o mercado de trabalho. Os setores da educação pública e privada também são afetados, pois os investimentos feito com a contratação de profissionais, gastos com materiais didáticos, entre outros, são inúmeros e não têm uma devolutiva positiva, nem no ambiente profissional e nem no ambiente acadêmico.

Nesse sentido, compreende-se que não só a escola sai perdendo com a evasão, mas também os alunos, que precisam de um ensino de qualidade e uma qualificação para o mercado de trabalho, se prejudicam. Por isso, é importante identificar os fatores e reconhecer os motivos que levam o estudante a evadir-se para garantir que as crianças e adolescentes recebam o apoio necessário e permaneçam na escola, conforme preconiza o Art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Entretanto, para que se possa elaborar estratégias de modo a eximir essas questões ou minimizá-las, é crucial que família, escola e comunidade trabalhem em conjunto para a criação de um ambiente educativo que promova o sucesso e o desenvolvimento integral de todos os alunos. Assim como é fundamental a presença do assistente social, para reconhecer a complexidade das causas e comprometer-se com soluções colaborativas (Azevedo, 2021).

Aspectos metodológicos

Este estudo foi embasado pela abordagem de pesquisa qualitativa, que segundo Araújo, Oliveira e Rossato (2018, p. 3) “[...] a pesquisa qualitativa se caracteriza pela busca, como princípio do conhecimento, de uma compreensão das complexas relações constituintes da realidade social”. Para o levantamento dos dados analisados, utilizou-se a técnica de pesquisa bibliográfica com base no estudo exploratório, que de acordo com Gil (2019), busca analisar por meio de leituras de livros, artigos científicos e fontes digitais, autores que já estudaram sobre as estratégias para a redução da evasão escolar, a partir da relação do serviço social e a educação.

Como critério de inclusão, considerou-se os artigos em português, publicados entre os anos de 2019 a 2024, que tivessem relação com o tema proposto. Deste modo, para que houvesse um filtro inicial, foi feita uma busca sistematizada através do Google Acadêmico, onde foi realizada uma primeira leitura dos resumos e títulos de artigos, em seguida, foram selecionados os artigos para análise e leitura. Como critérios de exclusão, eliminou-se estudos não condizente com o tema proposto e fora do recorte temporal estabelecido

Resultados e discussões

A evasão escolar é um problema que afeta não somente o sistema

educacional mas também toda a sociedade. Ela tem consequências duradouras que impactam o desenvolvimento pessoal dos indivíduos e atinge outros setores da sociedade, como a economia. Partindo-se disso, o serviço social em sua atuação na escola, pode colaborar com a mitigação e identificação das causas da evasão escolar.

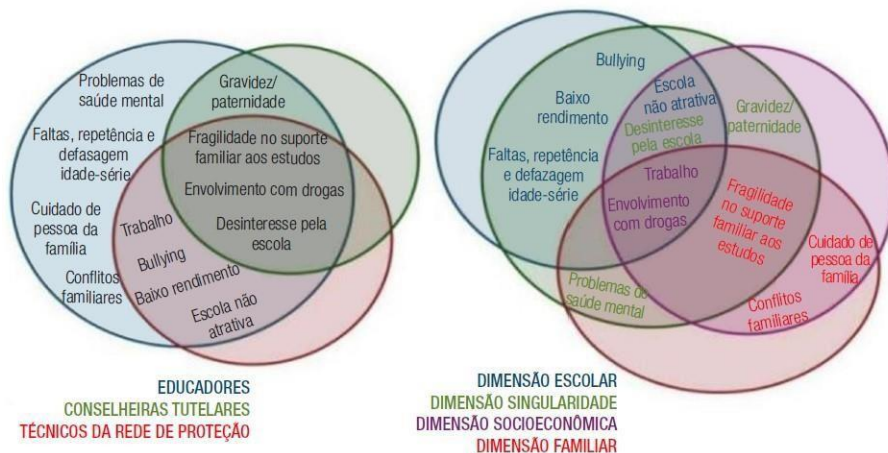
Os dados do INEP afirmam que, no ano de 2022, o estado da Bahia alcançou os índices de evasão teve 11,7% e esse número ultrapassa a taxa do país que corresponde a 5,5%. Esses dados revelam ainda que o maior percentual de alunos evadidos são oriundos do 3º ano do ensino médio de escolas públicas municipais da área urbana, seguido por estudantes de colégios estaduais da zona rural (Brasil, 2023).

Quanto aos alunos da zona rural, o estudo realizado por Gularte (2023) relata que um dos principais motivos da evasão de alunos de alunos do campo está ligado ao cansaço decorrente do trabalho na agricultura, à necessidade de acordar muito cedo, à distância entre seu local de moradia até o local de embarque no transporte escolar, ou ao trajeto quando feito à pé, que os deixam não somente cansados, mas desmotivados em frequentar a escola.

Lima *et al.* (2021) realizaram um estudo com 75 alunos em situação de evasão, no qual os participantes citaram que os fatores que influenciaram a evasão estavam relacionados com a dificuldade de conciliar o estudo com o trabalho, insônia e dificuldade de acordar cedo, falta de saúde física e mental, insatisfação com a instituição e a dificuldade de entender os assuntos, falta de tempo para estudar, falta de apoio familiar, entre outros.

Com base nisso, é importante salientar que a evasão está intrinsecamente ligada a alunos de famílias de baixa renda e que são pertencentes de áreas mais marginalizadas da sociedade. Esses alunos enfrentam barreiras de acesso a diversos recursos educacionais, ambientes familiares instáveis que impedem a permanência desses alunos na escola, entre outros fatores mencionados na Figura 1.

Figura 1 – Fatores que causam a evasão.



Fonte: Ramos e Gonçalves Junior (2024).

Ramos e Gonçalves Junior (2024) trazem em seus estudos dados baseados nos relatos de agentes públicos, como educadores, profissionais da rede de proteção infanto-juvenil e conselheiras tutelares, além de evidências sobre as dimensões escolares, singulares, socioeconômica e familiar que estão diretamente relacionadas e contribuem para a evasão, tornando-se um desafio para diversos setores, como a educação.

Deste modo, Ramos e Gonçalves Junior (2014) complementam que, sendo a educação um direito humano fundamental, ela precisa ser pensada não apenas em termos de conteúdos curriculares, mas também em termos de suas relações com as condições de vida dos alunos. Para que a teoria se alinhe à prática, é necessário um compromisso de toda a sociedade em combater as desigualdades que afetam o processo educativo, principalmente dos poderes públicos, a partir da implementação de políticas públicas que colaborem com a minimização da evasão escolar.

Corroborando com esse entendimento, evidencia-se que a redução da evasão escolar requer uma abordagem integrada, onde é necessário combinar esforços de políticas públicas, do serviço social, comunidade, família e da escola. Vale ressaltar que a escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral dos alunos, e não basta somente o assistente social propor ações que visam criar vínculo entre ela e a família, é necessário também que a gestão escolar desenvolva ações voltadas a inserção da família neste ambiente.

Isto é, a escola precisa reconhecer a família como peça fundamental no desenvolvimento do aluno, ou seja, é função dela facilitar o acesso da família ao ambiente escolar. Para isso, é importante utilizar estratégias que visem melhorar essa relação, para que a família se sinta parte integrante do contexto educacional do aluno.

Azevedo (2021) complementa que o ambiente escolar é um espaço onde os indivíduos expressam as suas dificuldades que vão muito além dos muros da escola, incluindo problemas familiares, de relacionamento entre os próprios funcionários da escola, entre os estudantes e outros que ultrapassam a capacidade pedagógica. Por isso, é imprescindível a intervenção do assistente social dentro deste ambiente, pois ele tem a capacidade de intervir nos contextos sociais e educacionais, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa.

Azevedo (2021) ressalta ainda que uma das principais estratégias que devem ser implementadas para a redução da evasão é o diagnóstico das causas que levam os alunos a abandonarem a escola. Esse diagnóstico envolve a coleta de dados sobre a frequência escolar, o desempenho do aluno, bem como a análise do contexto familiar e social dos mesmos. Com base nisso, pode-se buscar o envolvimento da família, oferecendo acolhimento e apoio às famílias, além de orientações sobre a importância da educação.

Aliado a isso, Santos, Pereira e Dentz (2022) afirmam que, para que o assistente social possa intervir na realidade educacional, é necessário utilizar de entrevistas, momentos de escuta com o aluno e a família, com projetos educativos que promovam a cidadania, entre outros recursos, como as visitas domiciliares, que são instrumentos de trabalho do Assistente Social. A visita domiciliar fortalece o vínculo entre o profissional e a família, permitindo intervir nas necessidades da família do educando através de um trabalho interdisciplinar, bem como criar um laço importante para a vida escolar do aluno, facilitando a sua permanência na escola.

Em consonância com esse entendimento, Souza, Panúncio-Pinto e Fiorati (2019) relatam em seu estudo que muitos alunos que abandonam a escola enfrentam desafios psicossociais e econômico. Por isso, o assistente social pode trabalhar em conjunto com psicólogos nessa área, através de programas e intervenções socioeducativas que abordem os fatores que contribuem para a evasão escolar, de modo a criar um ambiente escolar mais inclusivo.

Face ao exposto, os autores colaboram com o entendimento de

que as estratégias de redução da evasão deve ser pensadas de forma ampla, para atender não somente a necessidade da escola, como dos alunos e suas famílias. Por isso, é importante a inserção do assistente social na área de educação, pois esse profissional possui ferramentas de trabalho que conseguem analisar e identificar o contexto social apresentado pelo aluno, através de uma análise de conjuntura que permitirá orientar os atores envolvidos no processo educacional, de modo a superar as problemáticas da questão social.

Portanto, o assistente social na escola atua na prestação de serviços socioassistenciais a toda a comunidade escolar por meio de atendimentos e acompanhamentos. Quando trabalhado em equipe multidisciplinar, o estudante tem maior probabilidade de interagir com o meio e de se enxergar como parte da sociedade.

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo enfatizar a contribuição do assistente social na implementação de estratégias para a redução da evasão escolar. Para tal, buscou-se inicialmente discorrer sobre as principais causas e consequências da evasão escolar, onde para os autores consultados elas são reflexo das relações sociais e econômicas do país. As disparidades socioeconômicas e a falta de oportunidades são reproduzidas no cotidiano das escolas, onde alunos advindos de grupos marginalizados tendem a sofrer dificuldades em se engajar e desenvolver-se plenamente.

Partindo-se dessa premissa, evidencia-se que a contribuição do assistente social na implementação de estratégias para a redução da evasão escolar não só é fundamental, como também multifacetada. Através do conhecimento deste profissional sobre as dinâmicas sociais e familiares, ele realiza sua intervenção onde possibilita a identificação precoce dos fatores de riscos que podem influenciar na evasão escolar.

Além disso, as leituras e análises realizadas corroboram com o entendimento de que o assistente social desempenha um papel crucial na promoção do envolvimento das famílias na vida escolar, no desenvolvimento de programas de apoio psicossocial, bem como na articulação de políticas públicas que favoreçam a permanência dos alunos na escola. Logo, ao implementar essas estratégias ele contribui não somente para a redução das taxas de evasão escolar, mas também fortalece o tecido social, ao promover a inclusão, a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento integral dos

estudantes.

Diante dos fatos mencionados, salienta-se que a participação do assistente social na educação é uma contribuição vital para a consolidação dos espaços educativos, aproximando comunidade, aluno, escola e família em um mesmo contexto. Por isso, é fundamental que os discentes não busquem apenas aprender os conteúdos ensinados pelo currículo escolar sem um entendimento social, mas que aprendam a se perceber como agentes transformadores de seu tempo.

Portanto, espera-se que este estudo contribua para o entendimento sobre a relação entre serviço social e educação frente as questões voltadas a evasão escolar, uma vez que a atuação do assistente social é indispensável para enfrentar os desafios complexos da evasão escolar, garantindo que cada aluno tenha a oportunidade de completar o ensino básico e alcançar seu pleno potencial.

Referências

ARAÚJO, Cláudio Márcio de; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de; ROSSATO, Maristela. O sujeito na pesquisa qualitativa: desafios da investigação dos processos de desenvolvimento. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 3, 2018.

AZEVEDO, Simone Alves de. **A importância do assistente social no contexto da educação básica**. 2021. Disponível em: https://monografias.ufop.br/bitstream/35400000/4415/6/tcc_simone%20%281%29.pdf. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Taxas de rendimento escolar. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-ainformacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento-escolar>. Acesso em: 10 ago. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2019.

GULARTE, Ingrid da Silva. **Educação do campo: uma análise do transporte escolar rural na percepção dos alunos**. 2024. Disponível em: https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/7921/1/Artigo_Ingrid. Acesso em: 10 ago. 2024.

LIMA, Flaviana De Souza *et al.* Busca dos fatores associados a evasão: um estudo de caso nos cursos do Departamento Acadêmico de Ciências

Gerenciais, Campus do IF Sudeste MG em Rio Pomba. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 3, p. 255, 2021.

RAMOS, Ana Carolina; GONÇALVES JUNIOR, Oswaldo. Abandono e evasão escolar sob a ótica dos sujeitos envolvidos. **Educação e Pesquisa**, v. 50, p. 268, 2024.

SANTOS, André Michel dos; PEREIRA, Larissa Ramos; DENTZ, Marta von. (Organizadores). **Serviço social na educação: experiências do trabalho profissional e problematização em curso**. 1. ed. - Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2022.

SOUZA, Larissa Barros de; PANÚNCIO-PINTO, Maria Paula; FIORATI, Regina Célia. Crianças e adolescentes em vulnerabilidade social: bem-estar, saúde mental e participação em educação. **Cad. Bras. Ter. Ocup.**, São Carlos, v. 27, n. 2, p. 251- 269, 2019.

SOBRE OS AUTORES

Aderilson Anunciação de Oliveira
Universidade do Estado da Bahia
aderilsonpsi@gmail.com

Amadeu Alves de Almeida Júnior 1
Centro Universitário Faculdade Guanambi-UNIFG
Amadeusjr19@gmail.com

Amanda Cunha Tavares Olavo
Centro Universitário Anísio Teixeira (UNIFAT)
cunhamanda83@icloud.com

Amanda Moreira Santiago Pereira
amandamp02@outlook.com

Ana Paula Melo Fernandes Rodrigues
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Programa de Pós-graduação em Educação/PPGED

Belarmina Rodrigues Sena Oliveira
Universidade do Estado da Bahia
belariacho44@gmail.com

Bruno dos Santos Silva;
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Programa de Pós-graduação em Educação/PPGED

Brunna Moura dos Santos
Universidade Estadual de Feira de Santana
brunnamourams@gmail.com

Camila Bahia Góes
Universidade Estadual de Feira de Santana
cbgoes@uefs.br

Camila Silva Santos
Graduanda em Pedagogia e membro do grupo de pesquisa Epods –
Universidade do Estado da Bahia (Uneb) *Campus* XI/Serrinha-BA
camila9185@icloud.com

Carina Alves Santana
Universidade do Estado da Bahia-UNEB
carinaenarla@gmail.com

Cenilza Pereira dos Santos
Universidade Estadual de Feira de Santana
cpsantos@uefs.br

César Costa Vitorino
Docente do Programa de pós-graduação *stricto sensu* mestrado profissional
em Educação Interventiva e Social – PPGIES Universidade do Estado da
Bahia(UNEB)
e-mail: cvitorino@uneb.br

Claúdia Batista da Silva
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
Silvaclaudia64@yahoo.com

Cláudia Regina de Oliveira Vaz Torres
Universidade Salvador/UNIFACS/ANIMA
Claudia.to@anima.educacao.com.br

Claudene Ferreira Mendes Rios
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
crios@uneb.br

Cristiane Sena Gomes
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
crisenak@yahoo.com.br
Elcione Carvalho Santos
Centro Territorial de Educação Profissional de Araci
cica.carvalho02@gmail.com

Érika Maria da Silva Barreto
Universidade Salvador/UNIFACS
erikamariasilvab@gmail.com

Claudene Ferreira Mendes Rios
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
crios@uneb.br

Cláudia Regina de Oliveira Vaz Torres
UNEB e UNIFACS
ctorres@uneb.br

Daiane dos Santos Ramos
Discente do Programa de pós-graduação *stricto sensu* mestrado profissional
em Educação Interventiva e Social – PPGIES
psidaianeramos@gmail.com ,

Daiane dos Santos Ramos
Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social (PPGIES/
UNEB-DEDC – Campus XI – Serrinha) da Linha 2 de pesquisa- Novas
Formas de
E-mail: psidaianeramos@gmail.com

Darlyane Antunes Macedo
Docente da Universidade do Estado da Bahia
damacedo@uneb.br

Débora Mota Souza
Universidade do Estado da Bahia-UNEB
deboramsouza988@gmail.com

Deyse Queirós Santos
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Programa de Pós-
graduação em Educação/PPGED

Djair Araújo Santos
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
djair.araujo@ifba.edu.br

Edivania Fernandes de Souza
Universidade do Estado da Bahia-UNEB
vania.fernandes0602@gmail.com

Edna Souza Moreira
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
professoraednamoreira@hotmail.com

Edson Santos de Almeida
Unidade de Ensino Superior de Feira de Santana (UNEF)
E-mail: edsonalmeida27@hotmail.com

Eduarda dos Santos Alves
Centro Universitário Faculdade Guanambi-UNIFG
psiceduardaalves@gmail.com

Elisa Raquel Jesus dos Santos
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
elisaraquelj@gmail.com

Elisângela de Oliveira Gomes
Universidade do Estado da Bahia
elisoliveiragbi@gmail.com

Elza Ferreira de Araújo
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
araujoazle@gmail.com

Elizabete Pereira Barbosa
Universidade Estadual de Feira de Santana
beteuefs@uefs.br

Emerson Almeida dos Santos Sousa
Universidade do Estado da Bahia (PPGIES/UNEB)
emersonalmeidatj@gmail.com

Érica Santos Araújo
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
ericasaraujo@hotmail.com

Fabricia Santos de Jesus
Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social Fabricia.
lali@gmail.com

Franciele Santos da Silva
Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB,
Campus DCHT XVII, de Bom Jesus da Lapa. fransilva1206@gmail.com

Gabrielli Aparecida de Souza Ferreira
Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB,
Campus DCHT XVII, de Bom Jesus da Lapa.
gabiasf15@gmail.com

Gabriely Correia Santiago
Universidade Estadual de Feira de Santana
Gabysantiago456@gmail.com Elizabete Pereira Barbosa

Geovanna Ferreira dos Santos Lacerda
Universidade do Estado da Bahia
geovannasantoslac@gmail.com

Geisa Santos de Carvalho
Universidade do Estado da Bahia- UNEB, Serrinha - Campus XI
E-mail: carvalhogeisa3@gmail.com

Gildaite Moura de Queiroz
Universidade do Estado da Bahia
E-mail: gqueiroz@uneb

Gisélia Lima da Silva
Universidade do Estado da Bahia-UNEB/MPIES/EPODS
E-mail: giseliasilvacpdirec@gmail.com

Gustavo Nunes de Oliveira Costa
Universidade Salvador UNIFACS,
gustavo.nunes@animaeducacao.com.br

Helder Freitas do Bomfim
Universidade do Estado da Bahia
helderbomfim@uneb.br

Hemily Araújo dos Santos
Supervisora Pedagógica da FARESI
hemily.araujo1@gmail.com

Inaiara Alves Rolin
Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC
E-mail: inaiararolin@gmail.com

Indaiara de Sant Anna Silva de Carvalho
Mestranda do Programa de pós-graduação *stricto sensu* mestrado profissional
em Educação Interventiva e Social – PPGIES Universidade do Estado da
Bahia(UNEB)
indaiairampies@gmail.com

Isabelle Sanches Pereira
Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Departamento de Educação
Campus XI/Serrinha-BA.
isspereira@uneb.br

Isaura Francisco de Oliveira
Universidades Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB
isaurauneb@gmail.com

Itamar Pereira de Aguiar
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
itamarpaguiar@hotmail.com

Iure Dourado Coelho
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
E-mail: iuredcoelho@gmail.com

Ivonete Barreto de Amorim
Docente do Programa de pós-graduação *stricto sensu* mestrado profissional
em Educação Interventiva e Social – PPGIES Universidade do Estado da
Bahia, DEDC – *Campus XI, Serrinha/BA*
ebamorim@uneb.br

Ivanete Fernandes do Prado
Docente da Universidade do Estado da Bahia
iprado@uneb.br

Jaiane Dias Espinola
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
jaianediasespinola2016@gmail.com

Janeide Bispo dos Santos
Universidade do Estado da Bahia- UNEB
jabsantos@uneb.br

Jamilton de Oliveira Santos
Universidade Salvador UNIFACS/ANIMA,
jamil.direito34@gmail.com

Jeane Mariane de Carvalho Santos
UNEB– Campus XI- Serrinha
jeanecarvalhoni@gmail.com

João Vitor Damasceno da Costa;
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Programa de Pós-graduação em Educação/PPGED

João Vitor Oliveira Rocha
Estudante do estágio não obrigatório do curso de Psicologia
Centro Universitário Faculdade Guanambi / UNIFG-BA
joao.v.rocha@animaeducacao.com.br

Joyce Santana Araújo Silva
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social
(PPGIES) da Uneb *Campus* XI/Serrinha-BA
joylibras@gmail.com

John Wolter Oliveira Silva
Grupo de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS)
johnwollter@outlook.com

José Reinaldo de Araújo Quinteiro
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Jussara Aguiar Coelho
Docente e Supervisora de estágio do curso de Psicologia, Centro
Universitário Faculdade Guanambi / UNIFG-BA
jussara.coelho@animaeducacao.com.br

Kalline de Jesus Santana
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Programa de Pós-
graduação em Educação/PPGED

Karla Cruz Bacelar dos Santos
Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Campus XI
k_bacelar@hotmail.com

Kauane Neves Ferreira¹
Discente da Universidade do Estado da Bahia
kauaneferreiratn@gmail.com

Keila Ferreira Gomes
Universidade Federal do Oeste da Bahia
keila.gomes@ufob.edu.br

Kellen Gama Pêpe
Universidade do Estado da Bahia
kgpepe@gmail.com

Leane de Magalhães Silva
Mestranda do Programa de pós-graduação *stricto sensu* mestrado profissional
em Educação Interventiva e Social – PPGIES
leane@edu.guanambi.ba.gov.br

Leonídia Cristina Fernandes Alves Macedo
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
leo.cristi@hotmail.com

Lidiane Almeida Silva
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
lidynpf3@hotmail.comE-mail

Liége Maria Queiroz Sitja
Universidade do Estado da Bahia
E-mail:lsitja@uneb.br

Luana Carneiro Bezerra
Doutoranda pelo programa de pós-graduação em Educação, ProPed UERJ
Bolsista FAPERJ
luanabezerra31@gmail.com

Lucas Silva Souza
Graduando em Psicologia pela Universidade Salvador/UNIFACS.
Pesquisador bolsista PIBIC/FAPESB Universidade Salvador
luc.silva@live.com

Luciano Araújo Lima¹
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
arjlima@gmail.com

Lucimeire Lobo de Oliveira
Universidade do Estado da Bahia- UNEB-
Serrinha - Campus XI
E-mail: llalmeida@uneb.br

Maria Cremilda Lima Santos
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
cremildappgies@gmail.com

Manuela Barros Santos
PPGIES/UNEB, DEDC XI
manuela.censo2010@gmail.com

Maria Madalena Mota de Araujo
E-mail: mmgeografia@yahoo.com.br

Marinalva Nunes Fernandes
Universidade do Estado da Bahia
mnfernandes@uneb.br

Maria Célia Santana Aguiar
Universidade do Estado da Bahia-UNEB
aguiaceli@gmail.com

Marize Damiana M. B. e Batista
Docente do Programa de pós-graduação *stricto sensu* mestrado profissional
em Educação Interventiva e Social – PPGIES Universidade do Estado da
Bahia, DEDC – *Campus XI*, Serrinha/BA
marizeuneb@gmail.com

Marizete Barbosa de Lima Souza
Discente do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social pela
Universidade do Estado da Bahia–Campus XI. Licenciada em pedagogia
pela UNEB, especialista em Coordenação pedagógica (UFBA), Professora
da rede municipal de Serrinha e coordenadora pedagógica da rede estadual
(Bahia).
Marize809@yahoo.com.br

Marcia Torres Neri Soares
Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Intervenção
Educativa e Social (PPGIES) da Uneb *Campus XI*/Serrinha-BA. Membro
do grupo de pesquisa Epods/Unebmtsoares@uneb.br

Mikaele dos Santos Silva Araújo
Centro Municipal de Educação Infantil José Marcolino de Oliveira
mikaelesantos94005@gmail.com

Miriã Lima Malheiros
Centro Universitário Faculdade Guanambi-UNIFG
mirialimafg@gmail.com

Mônica Clementino de Menezes
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia -UESB
E-mail:monica-cmenezes77@hotmail.com

Monica Moreira de Oliveira Torres
Docente do Programa de pós-graduação *stricto sensu* mestrado profissional
em Educação Interventiva e Social – PPGIES Universidade do Estado da
Bahia, DEDC – *Campus XI*, Serrinha/BA
mtorres@uneb.br

Marcelo Máximo da Purificação

Docente do Programa de pós-graduação *stricto sensu* mestrado profissional em Educação Interventiva e Social – PPGIES Universidade do Estado da Bahia, DEDC – *Campus XI*, Serrinha/BA
Universidade do Estado da Bahia
marcelo.ueg@gmail.com

Nadjanara Lopes de Abreu Araújo¹

Universidade do Estado da Bahia – UNEB
nadjanaralopes@gmail.com

Naiana Carvalho Gonçalves

naianagoncalves8@gmail.com
Universidade Estadual de Feira de Santana

Nívia Valéria Carneiro Rosas Vencimento

Universidade do Estado da Bahia
E-mail: valrosas31@yahoo.com.br

Patrícia Chaves do Nascimento

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Programa de Pós-graduação em Educação/PPGED

Patrícia Júlia Souza Coelho

Universidade do Estado da Bahia
pscoelho@uneb.br

Patrícia Magalhães Teixeira

Universidade do Estado da Bahia-UNEB/EPODS
E-mail: patriciateixeiram@outlook.com

Priscila Vogel Nunes Pinheiro 2

Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social (PPGIES/ UNEB-DEDC – Campus XI – Serrinha
E-mail: priscila.vogel@hotmail

Rafael da Silva Lima

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Programa de Pós-graduação em Educação/PPGED

Raiane Cordeiro de Araújo

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPed/UERJ)

raianeacuneb@gmail.com

Raíssa Ventim Vilas Boas

Centro Universitário Anísio Teixeira (UNIFAT)

raissaventim@hotmail.com.br

Regiane Alves Fernandes

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Programa de Pós-graduação em Educação/PPGED

Regiane da Mota Queiroz Santiago

Universidade do Estado da Bahia-UNEB/MPIES/EPODS

E-mail: regianemqsantiago@gmail.com

Rosineide Pereira Mubarack Garcia

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

rose.mubarack@ufrb.edu.br

Rosana Fernandes Falcão

Centro Universitário Anísio Teixeira (UNIFAT)

rosana.fernandes@fat.edu.br

Robson de Cássio Santos Dourado

UNEB

E-mail: robsoncsdourado@hotmail

Sandra Célia Coelho Gomes da Silva

Docente do Programa de pós-graduação *stricto sensu* mestrado profissional em Educação Interventiva e Social – PPGIES Universidade do Estado da Bahia, DEDC – *Campus XI*, Serrinha/BA
scsilva@uneb.br

Sandra Heloísa Teixeira Reis
Universidade do Estado da Bahia
sandra@edu.guanambi.ba.gov.br

Selma Barros Daltro de Castro
Docente do Programa de pós-graduação *stricto sensu* mestrado profissional
em Educação Interventiva e Social – PPGIES Universidade do Estado da
Bahia,
scastro@uneb.br

Sirlene Pereira Bispo
Universidade Estadual de Feira de Santana
spbispo@uefs.br

Solange Balisa Costa
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia -UESB
E-mail: solbalisa@hotmail.com

Susane Martins da Silva Castro
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
susanemartinsc@gmail.com

Suzete Patrocinio de Souza
Universidade do Estado da Bahia
spatrocinio2011@hotmail.com

Thamires Damasceno da Cruz
Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Departamento de Educação
Campus XI/ Serrinha-BA
thamiresdamasceno18@gmail.com

Thays Helen Pereira Melo dos Santos
Universidade Salvador (Unifacs)
thays.helen.santos@gmail.com

Thaís Meireles de Oliveira
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e
Social (PPGIES) da Uneb *Campus* XI/Serrinha-BA
thais.joao4@gmail.com

Tihara Rodrigues Pereira
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
tiহারarodrigues@hotmail.com

Tony Silva Almeida
Universidade Federal do Oeste da Bahia
tony.almeida@ufob.edu.br

Valéria Barbosa Evangelista
Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB,
Campus DCHT XVII, de Bom Jesus da Lapa. valeria.evangelista222@
gmail.com

Vanderléia Almeida da Silva
Graduanda em Pedagogia e membro do grupo de pesquisa Epods - Uneb
Campus XI/Serrinha-BA
vanderleiaalmeida76@gmail.com

Essa coletânea intitulada “Educação, Políticas Públicas e Religião: Diálogos interventivos” volume 3 é organizada a partir de pesquisas, relatos de experiências e práticas apresentadas no III WebSeminário Internacional Interdisciplinar: Diálogos Interventivos (WEBSEMINTER), o qual transcorreu no período entre 25 e 29 de setembro de 2024. Assim, esta obra é o resultado de uma construção e partilha de percursos de estudos de vários autores e autoras, participantes do III WebSeminário, que em sua terceira edição se constitui uma atividade proposta para ser realizada bianual pelo Programa Profissional em Intervenção Educativa e Social (PPGIES/UNEB-DEDC XI e a turma fora de sede no DCHT-XVII), conjuntamente com os Grupos de Pesquisas: Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS), Laboratório de Estudos, Pesquisas e Extensão em Geografia e Educação (LEPEGE) , o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Religião, Cultura e Saúde (GEPERCS) e o Centro de Estudos e Pesquisas Interdepartamental, Interinstitucional e Internacional em Culturas e Religiões (CEPICR/UNEB).

ISBN 978-655397235-3



PPGIES
Programa de Pós-Graduação em
Intervenção Educativa e Social

