

Revista eletrônica da
Universidade Vale do Rio Verde
ISSN: 1517-0276

Revista eletrônica da
Universidade Vale do Rio Verde
ISSN: 1517-0276

Dossiê: "Mestrado Profissional em

Gestão, Planejamento e Ensino – 2023:
EDUCAÇÃO"





Elaboração ^

Prof. Dr. Dirceu Antnio Cordeiro Junior
Prof. Dr. Jesus Alexandre Tavares Monteiro
Profa. Dra. Letícia Rodrigues da Fonseca

Coordenação

Prof. Dr. Antonio dos Santos Silva

Reitor

Prof. Me. Dejanir José Campos Júnior

Pró-Reitor de Graduação e Assuntos Acadêmicos

Prof. Me. Dejanir José Campos Júnior

Pró-Reitora de Pós-graduação, Pesquisa e Extensão

Prof. Dr. João Marcos Borges Mattos

Mantenedora da UninCor

Fundação Comunitária Tricordiana de Educação – FCTE
Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações – UNINCOR
Av. Castelo Branco, 82 – Chácara das Rosas – Centro
37410-000 – Três Corações – MG
Tel: (35) 3239-1000
E-mail: prgaa@unincor.edu.br



FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Universidade Vale do Rio Verde – UNINCOR

Revista Vale do Rio Verde (Unincor), v. 22, n. 1 (2023) – Três Corações: Centro Universitario Vale do Rio Verde.

Semestral.

Disponível em: <http://periodicos.unincor.br/index.php/revistaunincor/index>

e- ISSN: 1517-0276 / EISSN: 2236-5362

v. 22, n. 1 (2023)

1. Educação. 2. Pesquisa Ensino. I. Universidade Vale do Rio Verde – Unincor

Ficha catalográfica elaborada por Vital Lins – CRB 6/3008



Revista da Universidade Vale do Rio Verde
ISSN: 1517-0276 / EISSN: 2236-5362
v. 22 | n. 1 | Ano 2023

Ricarte Tavares

Universidade Federal Rural de Pernambuco
ricarttavares@hotmail.com

Aziel Alves de Arruda

Universidade Federal do Maranhão
azielalves@gmail.com

Maria José Gomes dos Santos Farias

Universidade Federal de Alagoas
biaafarias2019@gmail.com

Raí Duarte Silva

Secretaria de Educação do Estado de Alagoas
raiduartesilva30@gmail.com

ENSINO DE FRAÇÕES: PONTO DE VISTA DE ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA

RESUMO

Esta pesquisa visa entender quais as perspectivas que os alunos do curso de pedagogia da UFMA - Campus Codó - possuem em relação ao conteúdo “Frações”, a partir da aplicação de um questionário, instrumento escolhido para a coleta de dados. Os participantes são alunos do 2º, 4º, 6º e 8º períodos, totalizando 48 participantes. Para embasar o estudo, foi realizado um levantamento teórico sobre o tema a partir da leitura de artigos, teses, dissertações e trabalhos apresentados em eventos da área de matemática relacionados ao tema. E por fim, foram analisadas as respostas dadas pelos alunos participantes da pesquisa, a partir das quais foi possível perceber suas dificuldades em relação à temática abordada, bem como que o seu ensino e a sua aprendizagem requerem esforço tanto de quem ensina quanto de quem aprende e que é importante associar o conteúdo proposto ao cotidiano dos alunos de maneira significativa.

Palavras-chave: Frações. Ensino-Aprendizagem. Dificuldades

TEACHING FRACTIONS: PERCEPTION OF UNDERGRADUATE PEDAGOGY STUDENTS

ABSTRACT

This research aims to understand what the perspectives that the students of the pedagogy course at UFMA - Campus Codó have in relation to the content of fractions, from the application of a questionnaire as a chosen instrument for collecting relevant data for research. With that, students from the 2nd, 4th, 6th and 8th periods participated, totaling 48 participating students. For a better basis for the research, a theoretical survey was carried out on the theme, focusing on articles, theses, dissertations and works presented in events in the area of mathematics related to the theme. And finally, we analyze the answers given by the students participating in the research, where we realize that the students have difficulties in relation to the subject of fractions but also point out that teaching and learning about fractions requires an effort both from those who teach and those who learn and that it is important to associate the content of fractions to students' daily lives in a meaningful way.

Keywords: Fractions. Teaching-Learning. Difficulties.

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), o ensino de frações começa desde o 2º até o 8º ano do ensino fundamental, integrando-se aos números racionais. Contudo, o ensino desse conteúdo ainda é de grande debate, uma vez que os alunos apresentam dificuldades no seu aprendizado.

Acredita-se que a resistência a determinados conteúdos de matemática, como frações, esteja relacionada a fatores, como: falta de abordagens metodológicas que conectem os conteúdos ao cotidiano dos alunos, ausência de conhecimentos prévios da disciplina em anos anteriores, salas superlotadas, onde o professor não consegue dar assistência a todos (SILVA, 1997) (CAMPOS, 1999) (BEZERRA, 2001) (NUNES, 2003).

De fato, os alunos precisam entender intuitivamente os conceitos de frações, e não apenas memorizar a linguagem ou os símbolos, pois essa memorização mecânica não leva ao entendimento a longo prazo. Caso isso não ocorra, haverá dificuldade de desenvolvimento do ensino, que se prolonga pelos vários níveis da educação - desde o ensino fundamental até chegar ao ensino superior. Em relação ao ensino superior, De Jesus Masola e Allevato (2016) afirmam que a falta de conhecimento de matemática básica reflete no aprendizado de alunos iniciantes de cursos superiores em disciplinas que possuem matemática e em outras disciplinas.

O curso de pedagogia, por exemplo, possui disciplina que habilita o professor a lecionar matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. Isso nos leva a fazer o seguinte questionamento: A dificuldade de matemática dos

futuros educadores pode refletir no processo de aprendizagem dos alunos?

Partindo da perspectiva de que existe grande defasagem no ensino de matemática em todos os níveis de ensino, resolveu-se fazer esse trabalho, focando no conteúdo de frações. A escolha por essa temática se deve à experiência nas aulas de Ensino de matemática no curso de pedagogia, durante as quais observou-se que os graduandos em pedagogia apresentavam dificuldade no ensino de matemática, principalmente no conteúdo de frações.

Partindo deste pressuposto, o objetivo deste trabalho é verificar, na perspectiva dos alunos do curso de pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, no campus Codó, qual o seu entendimento acerca do assunto frações e investigar se possuem dificuldade em conceituar o conteúdo de frações. Em caso de resposta afirmativa, quais dificuldades apresentam? A que eles atribuem essas dificuldades? Para esta pesquisa, optamos por aplicar um questionário com alunos do curso de pedagogia, para que pudessem expor suas opiniões sobre esse conteúdo.

2. FRAÇÕES E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC

A BNCC de Matemática do Ensino Fundamental, no que diz respeito às habilidades, estão organizadas segundo unidades de conhecimento da própria área (Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas, Probabilidade e Estatística).

Sobre os Números, os estudantes do Ensino Fundamental têm a oportunidade de fortalecer as habilidades relacionadas ao pensamento numérico (frações), melhorando a

compreensão dos diversos campos e significados das operações.

No que se refere ao conteúdo de fração, a exemplo dos Números racionais, muitos alunos o estudavam diversas vezes, contudo o conhecimento obtido era vago e de pouco significado, uma vez que a maioria desses conteúdos se concentrava praticamente no 6º ano e que o tempo disponível para a sua abordagem era insuficiente. Em função disso, como alternativa, buscavam decorar algumas regras.

Para minimizar o impacto causado pelo excesso do conteúdo de fração, tendo em vista a sua concentração em alguns anos específicos, a BNCC propôs organizá-lo de forma a ser ensinado aos alunos gradualmente, a partir da progressão de dificuldades. Em outras palavras, a cada ano, os estudantes devem rever esse conteúdo de modo mais profundo, anulando, assim, a obrigatoriedade do seu estudo de uma só vez.

Desse modo, atualmente, os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais - devem começar a entender de maneira geral o conteúdo de fração, resolvendo problemas simples e tendo como apoio imagens e recortes de materiais. Eles devem aprender noções de dividir um inteiro em partes sem necessariamente mostrar em números.

De acordo com a BNCC, o ensino de fração no 4º ano do Ensino Fundamental tem como objetivo identificar frações unitárias que são usadas com mais frequência, sendo $\frac{1}{2}$ (um meio), $\frac{1}{3}$ (três terços), $\frac{1}{4}$ (um quarto), $\frac{1}{5}$ (um quinto), $\frac{1}{10}$ (um décimo) e $\frac{1}{100}$ (um centésimo) “como unidades de medida menores do que uma unidade, utilizando a reta numérica como recurso” (BRASIL, 2017, p. 289).

No 5º ano do Ensino Fundamental, tem como objetivo “Identificar e representar frações (menores e maiores que a unidade), associando-as ao resultado de uma divisão ou à ideia de parte de um todo, utilizando a reta numérica como recurso” (BRASIL, 2017, p. 289). Nesse caso, os estudantes devem estudar as demais frações e associar esses números com representações fracionária e decimal e com porcentagem 10%, 25%, 50%, 75% e 100%, destacando-se, assim, a fração como um produto da divisão e/ou parte de um todo.

No 6º ano, a fração é compreendida como integrante dos números racionais positivos. Nessa série, os estudantes devem estudar noções de subtração e adição das frações e entender o princípio de equivalência. No 7º ano, devem aprender multiplicação e divisão de frações e pôr em prática os números negativos, usando como referência o que aprenderam anteriormente. Contudo, a descrição dos conteúdos de frações faz-se mais abstrata para pensar na maneira de agir de resoluções. Já no 8º ano, os estudantes devem estudar como transformar dízima periódica para obter fração, de modo a introduzir a ideia do infinito. Além disso, devem finalizar o assunto de números racionais.

O estudo dos números racionais é necessário para a formação integral do estudante, podendo auxiliar no desenvolvimento de diferentes competências, mas pesquisadores como (MENEGETTI; MODA, 2015; GOMES; FELIX; SILVA, 2018) concordam que assuntos relacionados aos números racionais são difíceis de serem compreendidos pelos estudantes.

3. PERSPECTIVAS PARA UMA APRENDIZAGEM SOBRE FRAÇÕES

O conhecimento dos conteúdos matemáticos é um fator fundamental no processo de aprendizagem, o qual, quando usado adequadamente, permite quebrar paradigmas, até então enraizados, que dificultam o entendimento e a aprendizagem dos alunos nesta disciplina.

Sabe-se o que deve ser feito de fato para que os educandos tenham aprendizagem significativa, no entanto, não é o que se vê nas escolas atuais, pelo menos na sua maioria. O que se observa ultimamente nas aulas de matemática é o ensino sistemático e rígido da disciplina. Para Schneider (2014),

Atualmente o ensino da Matemática se apresenta descontextualizado, inflexível e imutável, sendo produto de mentes privilegiadas. O aluno é, muitas vezes, um mero expectador e não um sujeito partícipe, sendo a maior preocupação dos professores cumprir o programa. Os conteúdos e a metodologia não se articulam com os objetivos de um ensino que sirva à inserção social das crianças, ao desenvolvimento do seu potencial, de sua expressão e interação com o meio (SCHNEIDER, 2014, p.02).

Podemos observar que determinados professores e escolas preocupam-se em garantir que os alunos consigam cumprir/estudar os conteúdos matemáticos propostos para cada ano/série, no entanto essa preocupação parece ser superficial, uma vez que a matemática ainda é vista como uma disciplina difícil e tão temida.

Considera-se que a aversão aos conteúdos da disciplina de matemática, como frações, pode estar relacionada a fatores como: falta de abordagens metodológicas que insiram a matemática no cotidiano dos estudantes; ao conhecimento matemático que eles não tiveram da disciplina nos anos anteriores, assim como salas superlotadas, onde o professor não consegue dá assistência a todos.

Na verdade, a matemática é considerada uma disciplina mecanizada, repetitiva e que gera antipatia dos alunos e também dos estudantes com o professor, conhecida como uma matéria que, muitas vezes, não é estimulada.

Nesta perspectiva, um estudo feito por Almeida (2006) mostra que os professores que colaboraram para sua pesquisa afirmaram que não estimulam os alunos a desafiar seus conhecimentos, pois, segundo eles, não se sentem aptos e preparados para ensinar utilizando outros métodos senão os tradicionais e que, como consequência, isso pode ser o causador das dificuldades matemáticas, já que os assuntos não estão adaptados à realidade do aluno.

Para Paulo Freire (1998),

(...) nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado (...)" Percebe-se, assim, que faz parte da tarefa do docente não apenas ensinar conteúdos, mas também ensinar a pensar certo (FREIRE, 1998, 26-29).

Assim, a defasagem no ensino de assuntos relacionados à matemática, a exemplo de frações, além de não auxiliar no ensino e na aprendizagem do aluno, pode ser responsável pelo insucesso na vida deles, pois essa disciplina deveria ser ensinada para formar indivíduos com pensamentos emancipados, interpretando o mundo em que vivem e formando cidadãos com consciência crítica. Para isso, o educador deve buscar novas alternativas de ensino que desmistifiquem a disciplina de matemática como algo difícil. Imenez (1989) atribui o “fracasso” da Matemática ao modelo de ensino tradicional e antigo de apresentação. O ensino da Matemática inserido dentro desse modelo formal é um dos motivos que produz a dificuldade do aluno entender Matemática

nas séries iniciais. Consequentemente, não desperta a vontade dos alunos quando se faz uma demonstração de conteúdos insolúveis de seu dia a dia, sem provisões de significados quando se torna importante à reprodução e não o desenvolvimento do conhecimento. Esse fato também impossibilita que os estudantes consigam resolver uma situação-problema.

Quando um aluno estiver diante de uma situação-problema, como por exemplo, em um supermercado ou ônibus, sem poder recorrer a um papel e lápis, deveria usar o raciocínio aflorado pelo aprendizado da matemática. Todavia, o uso desse raciocínio nem sempre é usado, pois um dos fatores-problemas é o uso cultural do algoritmo, em que o cálculo mental é mantido de lado e é dirigido a montar o cálculo em um papel, o que o leva a desistir do senso numérico e a recorrer a dígitos escritos ou àqueles que estão à sua volta.

De acordo com autores como Silva (1997), Campos (1999), Bezerra (2001) e Nunes (2003), é comum existirem dificuldades em relação ao conceito de frações, tamanha a dificuldade apresentada, tanto do ponto de vista do ensino, como da relação desenvolvida com a aprendizagem. Uma das propostas para desenvolver o conteúdo de frações nas aulas, é levar em consideração os conhecimentos prévios dos alunos.

Desse modo, um dos fatores do mau aprendizado da disciplina pode estar relacionado à defasagem do ensino em anos anteriores, fazendo com que os alunos tenham medo e, como consequência, dificuldade no aprendizado (SCHNEIDER, 2014).

Isto mostra que quando não existe aprendizagem significativa do conteúdo de frações, o aluno não consegue prosseguir para um nível

mais elevado do assunto, pois não terá conhecimento suficiente para entender o que foi ensinado pelo professor. Nesse sentido, é natural, por exemplo, que o aluno apresente dificuldade em divisão ou multiplicação de frações, caso não possua conhecimento suficiente para realizar cálculos numéricos.

Para Eberhardt e Coutinho (2011), existe outra realidade no país que dificulta ainda mais o trabalho do professor, que são as salas com superlotação de alunos, onde o professor não consegue dar atenção a todos os estudantes, impedindo-os de aprender como deveriam.

Entende-se que nem todos os alunos aprendem do mesmo modo nem no mesmo ritmo, sendo, portanto, necessário que os educadores deem maior atenção àqueles que sentem mais dificuldade de aprendizagem. Caso isso não aconteça, os estudantes que apresentam dificuldade na disciplina podem ter seu processo de aprendizado comprometido.

4. PERCURSO METODOLÓGICO ADOTADO NA PESQUISA

Esta pesquisa é um estudo de caso de abordagem qualitativa, na qual se observou a fala dos participantes. A partir dessa observação, foram realizadas discussões pertinentes, considerando o foco deste trabalho. Segundo Hammarberg, Kirkman e Lacey, (2016), os métodos qualitativos são usados para responder questionamentos sobre as experiências dos partícipes, significado e perspectiva, a partir do seu ponto de vista. Esses dados geralmente não são passíveis de contagem ou medição. As técnicas de pesquisa qualitativa incluem discussões em pequenos grupos para

investigar crenças, atitudes e conceitos de comportamento normativo, entre outros.

Os dados apresentados neste trabalho foram obtidos através de um questionário, disposto na tabela 1, por meio do Google Formulário. O uso da ferramenta do Google tinha o propósito de melhorar o tratamento dos resultados, focando em maior rapidez, uma vez que o uso da internet permite o acesso ao questionário com facilidade (HAIR JR. et al., 2005).

A presente pesquisa envolveu alunos do curso de pedagogia da Universidade Federal do Maranhão – Campus Codó, alunos do 2º, 4º, 6º e 8º períodos.

A investigação dos resultados foi operacionalizada segundo Colomé e Corrêa

(2008), através de uma avaliação prévia do questionário, da sondagem do material, do tratamento dos resultados alcançados e da sua interpretação. Ademais, as respostas dos alunos de pedagogia foram discutidas com a literatura. Devido à ausência de manifestações relevantes de discordância entre os participantes, optou-se por verificar os resultados do questionário de maneira conjunta.

Tabela 1 – Questionário aplicado aos alunos de Pedagogia

Q1. O que você entende de fração?
Q2. Qual a principal dificuldade que você encontrou para entender o conteúdo de fração?
Q3. Na sua opinião, o conteúdo de fração deve estar relacionado a outras situações didáticas?
Q4. Para uma aprendizagem significativa sobre fração, o que seria necessário fazer?
Q5. Você acha importante fazer ditado utilizando exemplos de frações? Ao utilizar o ditado qual seria sua contribuição para o aprendizado deste conteúdo?
Q6. O que seria preciso para que os professores ensinassem frações de uma maneira mais significativa para a aprendizagem dos alunos?
Q7. Você consegue articular algum conhecimento sobre fração com algo significativo do seu cotidiano? Explique?

Fonte: Autores, 2023

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

De um total de 160 alunos do curso de pedagogia, 48 responderam ao questionário, totalizando 30% dos alunos. Inicialmente, procuramos caracterizar a amostra por idade, sexo, e rede em que estudou o ensino fundamental - pública ou privada. Este último dado é importante, pois o assunto em questão é ensinado primeiramente no ensino fundamental.

Do total de 48 alunos que participaram da pesquisa, 89,4% são do sexo feminino e 10,6% do sexo masculino, sendo 42 mulheres e 06 homens.

A maior participação na pesquisa foi dos alunos do 4º período, e a menor, dos alunos do 2º período. Provavelmente, esse percentual de participação dos alunos do 4º período se deve ao fato de ter havido maior incentivo justamente porque os alunos desse período estavam estudando a disciplina Fundamentos e metodologia do ensino da matemática, e por isso, acreditamos que poderia haver diálogo aos questionamentos. Diante disso, as porcentagens de participantes por período

foram as seguintes: 14,6%; 41,7%; 12,3%; 31,3%, para os 2º, 4º, 6º e 8º períodos, respectivamente.

Outras duas perguntas foram feitas para os participantes, que foram: Onde estudou o Ensino Fundamental e o Ensino Médio? Nesta pesquisa, foi constatado que 91,7% dos alunos estudaram em escolas públicas e 8,3% estudaram em escolas particulares durante o ensino fundamental.

Os resultados anteriores são parecidos quando perguntado onde estudou o ensino médio. 95,8% dos participantes estudaram em escolas públicas e 4,2% em escolas particulares. Levando em consideração a situação socioeconômica da cidade e as observações realizadas no dia a dia dos estudantes da instituição, pode-se justificar a maior proporção de participantes que estudaram a educação básica em escolas públicas, pelo fato de serem, na sua maioria, pessoas advindas de famílias e comunidades carentes, de baixa renda. Contudo, o resultado da caracterização dos participantes desta pesquisa, o qual mostra que a maioria dos alunos de licenciatura em pedagogia estudaram em escolas públicas, pode apontar e justificar alguns resultados encontrados nesta pesquisa no que se refere à dificuldade do conteúdo, como se verá a seguir. De acordo com autores encontrados na literatura (DA CUNHA et al, 2020); (RIBEIRO; FONSECA, 2020) (MARTINS; DOS SANTOS, 2019) (ROCHA, 2014), existe baixo desempenho em matemática de alunos da educação básica de escolas públicas.

Estudos realizados através de diferentes órgãos e pesquisas, incluindo o Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (SAEB), da Prova Brasil, da Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) mostram baixos índices de desempenho dos estudantes na área de

Matemática em teste de rendimento escolar da rede pública, principalmente na área de matemática.

Da Cunha et al (2020, p. 272) apontam que a Matemática é uma das disciplinas que tem colaborado para a defasagem do ensino público, tendo em vista que apresenta “elevação das taxas de retenção e pelo baixo rendimento dos educandos diante de situações-problemas que envolvem as quatro operações básicas, dificuldades relacionadas, tanto ao raciocínio, quanto ao domínio de procedimento.” Isso nos leva a pensar que os conteúdos sobre frações podem estar dentre esses problemas matemáticos.

Assim, com o propósito de conhecer as dificuldades de alunos de graduação em pedagogia sobre frações, foram realizadas algumas perguntas. Quando questionados sobre o que é fração, responderam que seria parte da divisão. Vale destacar que, como não estão estudando ciências, neste caso, não esperaríamos respostas grandes e científicas, mas foi constatado que eles sabem o básico, como se pode observar na seguinte resposta: “Que as frações são utilizadas para representar as partes de inteiro. Elas contêm as quatro operações matemáticas. Tem o numerador e o denominador e também os tipos de fração”.

Segundo Lima (1986), o conceito de fração exige que alguma coisa seja tomada como unidade, ou seja, pressupõe a existência de uma totalidade divisível. Diante das respostas, também foi possível observar que os participantes da pesquisa identificam as frações com algo do dia a dia, pois muitos deram exemplos de pizza, frutas, dentre outras. Isso nos leva a pensar que eles compreendem o sentido de fração e o que ela representa no cotidiano.

Com o intuito de identificar as dificuldades que os alunos apresentam em relação ao conteúdo

de frações durante a educação básica, foi feita a seguinte pergunta: Qual a principal dificuldade que você encontrou para entender o conteúdo de fração? Diante do questionamento, surgiram variadas respostas, porém a maioria relatou que tem algum problema com frações, dentre elas, resolver frações com divisão. De acordo com um dos participantes: “Sempre tive dificuldade com os números. A fração parece algo fácil, porém ainda sinto dificuldade, principalmente nas frações de divisão”. Outro participante também afirmou: “A maior dificuldade foi a divisão; compreender sobre terça, parte, quarta parte, quinta parte etc”.

Verificou-se, ainda, outras dificuldades, a saber: simplificação de fração, multiplicação de fração, montagem de fração. Destaca-se também um fato preocupante, mas previsível - cinco dos participantes responderam que não entendem nada ou quase nada acerca de frações. As dificuldades dos estudantes, determinadas vezes, apresentam-se por meio da ausência de conhecimentos matemáticos básicos (adição, subtração, multiplicação, divisão, etc.), que deveriam ter sido aprendidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental (MONTEIRO; GROENWALD, 2014).

Ainda tratando das dificuldades dos alunos em relação à fração, quando questionado, um dos participantes afirmou fez a seguinte afirmação: “Os exemplos que foram ensinados durante a educação básica eram muito vagos, pois era algo muito repetitivo (exemplo da pizza), que não se explorava outros exemplos ou métodos diferentes.” Sabe-se que existem muitos professores que se limitam aos livros didáticos adotados pela escola e, por comodidade, não buscam outras fontes sobre o conteúdo a ser ministrado nas aulas.

Com o intuito de conhecer a opinião dos participantes sobre como relacionar fração com outras situações didáticas, perguntou-se: Na sua opinião, o conteúdo de frações deve estar relacionado a outras situações didáticas?

Diante desta pergunta, os alunos responderam que sim, que o assunto de frações pode e deve estar conectado a outras situações didáticas. Alguns participantes não explicaram porque sim. Apesar disso, suas respostas traziam uma abordagem contextualizada, no sentido de que o aluno aprende através de exemplos práticos do cotidiano.

Os participantes também afirmaram que determinadas vezes o conteúdo frações é explicado/ensinado de forma que os alunos não o aprendem, o que pode desenvolver ou reforçar seu desinteresse pelo assunto. Defenderam, ainda, que por meio de diferentes situações didáticas, os alunos, além de aprenderem e/ou desenvolver o interesse pelo assunto, podem entender que fração é muito usada no seu dia a dia, mesmo que muitas vezes não percebam. Corroborando com essa perspectiva, destacamos a seguinte resposta:

[...] “conteúdo de frações deve estar associados a outras situações didática onde o professor pode abordar o ensino de forma interdisciplinar, com o português usando dicionário, com a geografia onde eles podem usar estatística, etc, ajudando, assim, na unidade de conhecimento” (ALUNO, 2020).

De acordo com a fala do aluno, seria mais fácil, mais prazeroso e mais significativo se o professor apresentasse exemplos práticos a partir do cotidiano dos alunos. Isso poderia fazer com que a aula se tornasse mais atrativa.

Quando perguntado: Para uma aprendizagem significativa sobre frações, o que seria necessário fazer? Eles responderam que o

professor deve oferecer mais exemplos práticos na sala de aula e que é necessário propor mais atividades práticas, que permitam ao aluno não apenas visualizar ilustrações de uma figura ou objeto no quadro, por exemplo, mas que o toque.

Um dos participantes ressaltou que o educador “deve-se sair do tradicionalismo, visto que tudo que foge do tradicional tende a despertar o interesse do aluno.” Diante desta fala, cabe refletir se, de fato, é necessário haver uma quebra de paradigmas do ensino tradicional e trabalhar conteúdos como frações a partir da visão construtivista, de modo que desperte o interesse dos alunos, tornando-se significativa (ARAÚJO, 2019).

Nessa direção, os participantes foram além, ao defenderem que o domínio do conteúdo associado à metodologia utilizada pelo professor faz total diferença no processo de aprendizagem. Por isso ressaltaram a importância de os professores estarem constantemente se aperfeiçoando, pesquisando e aprendendo mais.

De acordo com Farinhas (2013, p. 9940), “a formação continuada apresenta-se como atividade fundamental e complementar à formação inicial dos professores, uma vez que pode ser articuladora do conhecimento científico da matemática com o aspecto didático”.

Diante de todas as respostas dadas à questão sobre a prática docente, os participantes destacaram que o processo de ensino e aprendizagem deve ser mais contextualizado, trazendo o conteúdo de fração para o cotidiano do alunado, uma vez que os educadores conhecem seus educandos. De acordo com a fala de um deles [...] “o professor deve trazer ocasiões do cotidiano do aluno(a), para que o aluno venha entender, que

coisas simples que desenvolvemos no dia a dia, costumamos ter hábitos de fracionar sem saber”.

Desse modo, novas metodologias de ensino devem ser incorporadas à prática docente, uma vez que por meio do planejamento a realidade é vivenciada. Neste caso, um dos meios metodológicos que o educador pode utilizar na sala de aula é o ditado como ferramenta de ensino, inclusive na matemática (QUEIROZ AMARAL; MENEZES DUARTE; MARIA MELO, 2019).

Neste contexto, perguntou-se: Você acha importante fazer ditado utilizando exemplos de frações? Ao utilizar o ditado, qual seria sua contribuição para o aprendizado deste conteúdo? Como resultado, eles defenderam que o ditado pode ser uma ferramenta interessante para o ensino de matemática, inclusive podendo auxiliar na escrita correta de termos novos pelos alunos. Segundo um dos participantes:

[...] na maioria das vezes, alguns alunos apresentam dificuldades em aprender o conteúdo, justamente por conta de termos matemáticos que ele nem sequer conhece. E seria bastante interessante se o professor ao longo das suas aulas, apresentasse ditados, pois facilitaria ao aluno saber a escrita e também pronúncia de alguns termos incomum (ALUNO, 2020).

Os participantes reiteraram que, por vezes, as crianças têm dificuldade em fazer a leitura da fração, bem como em realizar leitura de número acima de mil. Isso pode ser um indicador de que existe um distanciamento entre as disciplinas de Português e Matemática. Caso essa hipótese se confirme, é preciso estabelecer conexões entre essas disciplinas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem, pois a utilização da linguagem de forma correta, por exemplo, pode favorecer a escrita por extenso dos números fracionários.

Dentre outras questões, os estudos revelaram que, para os participantes desta pesquisa, existe uma lacuna a ser preenchida pelo professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem e que, algumas das suas dificuldades podem estar associadas à falta de planejamento que valorize os conhecimentos prévios dos alunos. Diante disso, Gil (1994, p.34), argumenta que “o planejamento educacional poderia ser definido como o processo sistematizado, mediante o qual se pode conferir maior eficiência às atividades educacionais para, em determinado prazo, alcançar o conjunto das metas estabelecidas”.

Pensando na formação do estudante e de professores já formados dentro da sala de aula, foi feito o seguinte questionamento: O que seria preciso para que os professores ensinassem frações de maneira mais significativa para a aprendizagem dos alunos?

Dentre as respostas, foi citado que “a formação do professor desde o ensino básico até o ensino superior pode ser o principal fator da aprendizagem de frações”, o que nos leva a pensar que a base ruim em matemática dos próprios professores pode influenciar no aprendizado na sala de aula. Um dos participantes ressaltou que sua experiência com a aprendizagem de frações não foi satisfatória devido à falta de boa abordagem do conteúdo por parte dos professores que o ensinou.

Segundo um dos participantes, “O professor tem que está buscando ver o lado, onde está a sua dificuldade para só assim poder buscar uma metodologia melhor para que possa ‘acolher’ todos”.

Rogers (2001) conceitua a aprendizagem significativa da seguinte maneira:

[...] entendo uma aprendizagem que é mais do que uma acumulação de fatos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento

do indivíduo, na orientação futura que escolhe ou nas suas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimento, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência (ROGER, 2001, p.01).

Nessa perspectiva, a aprendizagem significativa não pode ser imposta ou arbitrária; pelo contrário, precisa ser desenvolvida de maneira prazerosa, visando tornar o conteúdo a ser aprendido pelos alunos atraentes.

Sabe-se que a contextualização é um processo de ensino e aprendizagem importante meio de estimular o interesse do aluno sobre determinado assunto, tal processo é experimentado por vários educadores. Pensando nisso, foi feita a seguinte pergunta: Você consegue articular algum conhecimento sobre frações com algo significativo do seu cotidiano? Explique. As respostas foram variadas para a pergunta, contudo a maioria apresentou o seguinte exemplo: “Ao partir um bolo, uma maçã, dividir um suco, na hora de fazer uma receita (na medida dos ingredientes) e na nossa tradicional pizza”.

Um exemplo bastante interessante de contextualização implícita foi citado por um dos participantes: “seria interessante que os alunos pensassem na família deles, por exemplo, na minha casa moram 5 pessoas, sendo 2 mulheres e 3 homens, quer dizer que temos $\frac{2}{5}$ de mulheres em casa”.

Inserir aspectos da vivência do educando, de modo contextualizado, possibilita um novo olhar para o ensino. Corroborando com as falas dos participantes, Tufano (2001), defende que contextualizar é o ato de colocar e associar, ou seja:

[...] colocar alguém a par de alguma coisa; uma ação premeditada para situar um indivíduo em lugar no tempo e no espaço desejado. [...] a Contextualização pode

também ser entendida como uma espécie de argumentação ou uma forma de encadear concepções (TUFANO, 2001, p.40).

Sendo assim, contextualizar seria levar os alunos ao caminho do pensar, possibilitando diversos caminhos para uma aprendizagem mais eficaz sobre o conteúdo proposto.

O processo de ensino e aprendizagem requer atenção por parte dos educadores, visto que existem diversas maneiras de explicar determinados assuntos de matemática usando diferentes métodos, entretanto poucos professores os conhecem e os colocam em prática essas metodologias de ensino (FARINHAS, 2013). Na perspectiva de entender, na opinião de futuros educadores, como eles poderiam ensinar frações, foi feita a seguinte pergunta: Que dicas você daria para uma melhor compreensão e que contribuísse para a aprendizagem do conteúdo de frações? Diante desta pergunta, as respostas apresentadas mostram que a maioria sugere aulas mais dinâmicas e interativas. Para os participantes, o trabalho de forma lúdica pode ser uma ferramenta importante no processo de construção do conhecimento e despertar mais interesse por parte dos estudantes.

Um dos participantes deu uma interessante e sugestiva resposta: “trabalhar com vídeos animados e com mais exercícios na sala de aula e em casa”. Ademais, é importante que o professor dê atenção individual aos alunos que apresentam mais dificuldade, visto que cada aluno possui ritmo e maneiras diferentes de aprendizagem.

Para o último questionamento, houve diversas sugestões, como: trabalhar com situações-problemas, jogos dinâmicos, figuras geométricas, entre outras.

Na literatura, encontram-se diversas pesquisas que corroboram com as falas dos participantes no que se refere à importância das diversas formas de ensinar, inclusive de forma lúdica. Kishimoto (2010) afirma que:

O lúdico nas aulas de matemática parece justificar-se ao introduzir uma linguagem matemática que pouco a pouco será incorporada aos conceitos matemáticos formais, ao desenvolver a capacidade de lidar com informações e ao criar significados culturais para os conceitos matemáticos e estudo de novos conteúdos (KISHIMOTO, 2010, p.95).

Isto posto, a utilização do lúdico no ensino de frações tem como um dos objetivos despertar o interesse e a aprendizagem dos estudantes, todavia pode ser utilizado em qualquer conteúdo matemático.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi investigar as percepções de graduandos em pedagogia sobre o conteúdo de frações. Diante do exposto, pode-se perceber que, embora os futuros pedagogos não possuam conhecimento aprofundado sobre o assunto, sabem do que se trata e conseguem conceituar, mesmo que de forma superficial o conteúdo. Além disso, reconhecem a existência de métodos diversos de ensino que podem ser eficazes no ensino deste conteúdo.

Conclui-se também que os participantes desta pesquisa apresentam muitas dificuldades no conteúdo de frações, principalmente nas operações com frações, que exigem as quatro operações, o que pode ser reflexo do mau aprendizado da matemática básica, sobretudo durante o ensino fundamental.

Neste sentido, leva-nos a pensar que os professores do ensino fundamental, que lecionam

este tipo de conteúdo, ainda sentem dificuldades em aplicar métodos de ensino interessantes e eficazes e que precisam refletir sobre suas práticas pedagógicas.

O que parece é que a defasagem da matemática, principalmente em relação ao conteúdo frações, tem se tornado “uma bola de neve” no sentido de que as dificuldades se iniciam no ensino fundamental e seguem até o ensino superior. Isso pode se refletir na sala de aula quando esses futuros professores se profissionalizarem, caso não busquem sanar esse problema.

Vale destacar que a pesquisa foi realizada com alunos de graduação da área de pedagogia oriundas, principalmente, de escolas públicas da região de Codó/MA. No entanto, quando do estudo da literatura acerca da temática, observa-se que, em comparação com alunos de outras localidades e realidades, as dificuldades são semelhantes, o que nos leva a inferir que a dificuldade em matemática é uma questão que envolve, entre outras questões: a formação docente, o planejamento e o uso de diferentes metodologias.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. S. **Dificuldades de aprendizagem em Matemática e a percepção dos professores em relação a fatores associados ao insucesso nesta área.** [Trabalho de Conclusão de Curso] Universidade Católica de Brasília, UCB, Brasília-DF, 2006.

ARAÚJO, T. A. S. **Aprendizagem das frações com recurso a jogos matemáticos interativos: uma experiência no 4.º ano de escolaridade.** Dissertação de Mestrado, 2019.

BEZERRA, F. J. B. **Introdução do conceito de números fracionário e de suas representações: uma abordagem criativa para sala de aula.** Dissertação de Mestrado em Educação Matemática. São Paulo. PUC/SP. 2001.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CAMPOS, T. et al **Lógica das equivalências: relatório de pesquisa.** São Paulo. PUC/SP. 1995.

COLOMÉ, J. S.; O., CORRÊA, D. L. L. A educação em saúde na perspectiva de graduandos de Enfermagem. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 29, n. 3, p. 347, 2008.

DA CUNHA, A. F. et al. Ensino de Matemática através da resolução de problemas: uma proposta para escolas da rede municipal do Rio de Janeiro. **Proceeding Series of the Brazilian Society of Computational and Applied Mathematics**, v. 7, n. 1, 2020.

DE JESUS MASOLA, W.; ALLEVATO, Norma Suely Gomes. Dificuldades de aprendizagem matemática de alunos ingressantes na educação superior. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, v. 2, n. 1, p. 64-74, 2016.

EBERHARDT, I. F. N.; COUTINHO, SCHENEIDER, C. V. Dificuldades de aprendizagem em matemática nas séries iniciais: diagnóstico e intervenções. **Revista Vivências**, v. 7, n. 13, p. 62-70, 2011.

FARINHA, C. **Formação continuada de professores de matemática do ensino fundamental: contribuições à prática docente.** Congresso Nacional de Educação; 2013. Curitiba: Educare, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GIL, A. C. **Planejamento como prática educativa.** 7.ed. São Paulo: Loyola, 1994

GOMES, V. K. I. ; FELIX, I. A. ; SILVA, C. B. S. F. O uso de objetos de aprendizagem no ensino das frações. In: V CONEDU - Congresso Nacional de Educação, 2018, Olinda. **Anais.** Campina Grande: Editora Realize, 2018

HAIR JR et al. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração.** Porto Alegre: Bookman, 2005.

HAMMARBERG, K.; KIRKMAN, M.; DE LACEY, S. Qualitative research methods: when to

use them and how to judge them. **Human reproduction**, v. 31, n. 3, p. 498-501, 2016

IMENES, L. M. P. **Um estudo sobre o fracasso do ensino e da aprendizagem da Matemática**. Instituto de Geociências e Ciências Exatas. [Dissertação de Mestrado em Ciências Exatas]. UNESP, 1989.

KISHIMOTO, TIZUKO M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2010. p.15-48

LIMA, J. M. F. Iniciação ao conceito de frações e o desenvolvimento da conservação de quantidade. In: CARRAHER, Terezinha N. **Aprender Pensando: Contribuições da Psicologia Cognitiva**. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

MARTINS, V. S.; DOS SANTOS, P. O desempenho escolar em matemática: um estudo sobre as dificuldades encontradas por estudantes no ensino fundamental. **Interdisciplinary Scientific Journal**, v. 5, n. 5, 2019.

MENEGHETTI, R. C. G; MODA, R. C. **Sobre a utilização de objetos de aprendizagem no ensino de matemática do ponto de vista de futuros professores**. In: Conferência Interamericana de Educação Matemática, 14, 2015, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Anais. Chiapas: Tuxtla Gutiérrez, 2015.

MONTEIRO, A. B.; GROENWALD, C. L. O. Dificuldades na aprendizagem de frações: reflexões a partir de uma experiência utilizando testes adaptativos. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 7, n. 2, p. 103-135, 2014.

NUNES, T. et al. **Introdução à educação Matemática: os números e as operações numéricas**. São Paulo: Proem, 2001.

QUEIROZ AMARAL, A. R.; MENEZES DUARTE, A. M.; MARIA MELO, R. O uso de dicas para o ensino de leitura e matemática. **Acta Comportamental: Revista Latina de Análisis del Comportamiento**, v. 27, n. 3, 2019.

RIBEIRO, D. N. M.; DA FONSECA, S. G. Uma reflexão sobre a matemática da escola com a matemática do cotidiano. **Revista Ciência Contemporânea**, v. 1, n. 5, p. 266-276, 2020.

ROCHA, C. C. S. **Análise Do Baixo Desempenho Em Matemática Dos Alunos Do 6º Ano Do**

Ensino Fundamental Da Escola Estadual Getúlio Vargas (Belo Horizonte - MG). Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014. 135 p.

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. 5. ed São Paulo: Martins, 2001.

SCHNEIDER, C. L. **Matemática: O Processo De Ensino-Aprendizagem**. 2014

SILVA, M. J. **Sobre a introdução do conceito de números fracionários**. Dissertação (mestrado em educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

TUFANO, W. Contextualização. In: FAZENDA, I. C. A. **Dicionário em Construção: interdisciplinaridade**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.40-41.

Ricarte Tavares

Mestre em Ciências pela Universidade Federal de Alagoas. Doutorando em Química pela Universidade Federa Rural de Pernambuco.

Aziel Alves de Arruda

Doutor em Pedagogia. Professor do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão.

Maria José Gomes dos Santos Farias

Mestre em Letras pela Universidade Federal de Alagoas. Professora da Secretaria de Educação de Alagoas,

Raí Duarte Silva

Especialização em Psicologia Educacional. Especialização em Neuropsicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar. Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Alagoas. Professor da rede pública de ensino em Alagoas.



Revista da Universidade Vale do Rio Verde
ISSN: 1517-0276 / EISSN: 2236-5362
v. 22 | n. 1 | Ano 2023

Dr. Danilo Rodrigues César
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6640-1136>
UFMG/UEMG
danilorcesar@gmail.com

Dra. Isabel Cristina Alves da Silva Frade
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0805-7581>
UFMG
icrisfrade@gmail.com

ROBÓTICA PEDAGÓGICA LIVRE: UMA POSSIBILIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO CIENTÍFICO E DIGITAL

RESUMO

Este artigo tem como objetivo compreender como a Robótica Pedagógica Livre, a partir da construção de artefatos cognitivos, pode auxiliar o Letramento Científico e Letramento Digital. O texto está dividido em quatro partes: Introdução, Da Alfabetização e Letramento ao Letramento Científico e Letramento Digital, Atividades de Robótica Pedagógica Livre e Letramento Científico e Letramento Digital e Considerações Finais. A metodologia utilizada foi a de abordagem qualitativa e que utiliza a técnica de observação participante. Na conclusão destacamos que não basta dar o acesso ao computador, ao celular, ao tablet, entre outros, é necessário que além do acesso, os educandos envolvidos nesse processo, aprendam outros recursos que esses artefatos tecnológicos podem oferecer – como, por exemplo, a resolução de problemas com algum tipo de algoritmo disponibilizado por um aplicativo, o uso de alguma linguagem de programação ou a construção de um artefato robótico; o conhecimento gerado a partir das informações sobre o desenvolvimento, utilizações e aplicações dos artefatos tecnológicos, robóticos e cognitivos construídos nas atividades de RPL, estão imersos nos processos de LC e LD e podem auxiliar no aprendizado.

Palavras-chave: Alfabetização. Tecnologias Educacionais Contemporâneas. Robótica Pedagógica. Artefatos Cognitivos.

FREE PEDAGOGICAL ROBOTICS: A POSSIBILITY FOR THE DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC AND DIGITAL LITERACY

ABSTRACT

This article aims to understand how Free Pedagogical Robotics, from the construction of cognitive artifacts, can assist Scientific Literacy and Digital Literacy. The text is divided into four parts: Introduction, From Literacy and Literacy to Scientific Literacy and Digital Literacy, Free Pedagogical Robotics Activities and Scientific Literacy and Digital Literacy and Final Considerations. The methodology used was a qualitative approach using the participant observation technique. In the conclusion, we emphasize that it is not enough to give access to the computer, the cell phone, the tablet, among others, it is necessary that in addition to access, the students involved in this process, learn other resources that these technological artifacts can offer - such as, for example, solving problems with some kind of algorithm provided by an application, using some programming language or

building a robotic device; the knowledge generated from information about the development, uses and applications of technological, robotic and cognitive artifacts built in RPL activities, are immersed in the processes of LC and LD and can assist in learning.

Keywords: Literacy. Contemporary Educational Technologies. Pedagogical Robotics. Cognitive Artifacts.

1. INTRODUÇÃO

Cada vez mais a área da robótica se integra aos artefatos que são utilizados pelos seres humanos em seu cotidiano. Esses artefatos tecnológicos, robóticos, cognitivos possuem circuitos e mecanismos eletroeletrônicos e eletromecânicos que estão incorporados a uma máquina de lavar roupa, a uma geladeira, a um micro-ondas, entre outros. Dessa forma, podendo ser considerada como os “[...] sistemas que interagem com o mundo real, com pouca ou mesmo nenhuma intervenção humana [...], a robótica é hoje uma área científica em expansão e altamente multidisciplinar” (MARTINS, 2007, p. 12-13).

É importante destacar que de maneira multidisciplinar, a robótica vem se expandindo, rapidamente na Educação, integrando diversas áreas de conhecimento, como, por exemplo, a matemática, a física e a pedagogia, e, pode receber – na área de Educação – o nome de Robótica Educativa, Robótica Educacional e/ou Robótica Pedagógica para auxiliar nos processos de ensino e de aprendizagem.

Dessa forma, a Robótica Pedagógica (RP) – termo que iremos utilizar neste texto –, também considerada como uma das tecnologias

educacionais contemporâneas (TEC), pode auxiliar educadores e educandos nos processos de ensino e de aprendizagem.

Segundo Rezende (2004), a tecnologia educacional não irá solucionar os problemas da área de educação, pois há outras adversidades, como, por exemplo, a natureza social, a política, a ideológica, a econômica e a cultural. Entretanto, mesmo com todas essas dificuldades, não podemos deixar de integrar as tecnologias na educação.

Gostaríamos de ressaltar que a inserção das TEC nas práticas educacionais, como um recurso pedagógico, pode auxiliar os métodos e metodologias no processo de ensino e de aprendizagem.

Foi pensando nesse processo de inserção das TEC, que destacamos a RP no desenvolvimento de artefatos, pois esse recurso pedagógico pode contribuir no processo de ensino e de aprendizagem de educadores e educandos, como, por exemplo, o desenvolvimento do artefato Hovercraft de CD para crianças entre 6 e 13 anos de idade (figura 1).

Figura 1 - Hovercraft de CD



Fo

nte: Heinecke, 2017.

Segundo César (2020), para o desenvolvimento do artefato, supõem-se que os conhecimentos/informações estão disponíveis para a utilização da técnica e/ou da tecnologia. Enquanto a técnica utiliza-se dos saberes tradicionais/populares (senso comum) – às vezes repleto de saberes científicos que não foram legitimados como tal –, a tecnologia “bebe na/da fonte” dos saberes científicos reconhecidos (princípios, métodos, conceitos, leis, informações/dados, teorias).

Devido a essas características, a Robótica se apresenta como uma importante área de conhecimento a ser melhor explorada nas práxis e práticas pedagógicas nos processos de ensino e de aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento.

Gostaríamos de destacar neste texto dois campos férteis de estudo, que podem ser estudadas juntamente com as áreas da Computação, da Robótica e da Educação. Os campos são os do Letramento Científico (LC) e do Letramento Digital (LD), que vêm sendo pesquisados por essas áreas de conhecimento – indicadas anteriormente – de maneira multi/interdisciplinar.

É importante salientar que inicialmente vamos dialogar sobre a alfabetização e o letramento antes de aprofundarmos no conceito de LC e LD.

Diante do exposto, a pesquisa levanta o seguinte problema: Como a Robótica Pedagógica Livre, a partir da construção de artefatos cognitivos, pode auxiliar o letramento científico e o letramento digital de crianças na transição da Educação Infantil para o Fundamental I?

Assim, a partir desse problema surgiram algumas questões que visam nortear esta pesquisa, são elas:

- Que habilidades e competências seriam desenvolvidas pelos estudantes – a partir de registros das atividades de construção do artefato cognitivo – com as características utilizadas do pensamento computacional para o auxílio no processo do LC e LD?
- Quais algoritmos são desenvolvidos pelos estudantes na criação dos artefatos cognitivos no processo de LC e LD?
- Como as atividades de Robótica Pedagógica Livre poderiam contribuir no processo do LC e LD dos estudantes na transição da Educação Infantil para o Fundamental I?
- Quais as contribuições das atividades com o artefato cognitivo idealizado para o processo do LC e LD dos estudantes?

Essas questões têm por finalidade buscar compreender como os estudantes da pesquisa constroem os seus próprios percursos de LC e LD, a partir do desenvolvimento e da utilização do artefato cognitivo nas atividades de RPL.

Dessa forma, refletimos sobre a necessidade de *compreender como a Robótica Pedagógica Livre, a partir da construção de artefatos cognitivos, pode auxiliar o letramento científico e digital de crianças na transição da Educação Infantil para o Fundamental I*. A partir

desse objetivo geral, construímos quatro objetivos específicos:

- a) identificar e descrever, a partir de registros das atividades de construção do artefato cognitivo, as habilidades e competências desenvolvidas com as características utilizadas do pensamento computacional para o auxílio no processo do LC e LD;
- b) descrever os algoritmos desenvolvidos pelos estudantes na criação dos artefatos cognitivos no processo do LC e LD;
- c) analisar, com o auxílio das atividades de Robótica Pedagógica Livre, o processo do LC e LD dos estudantes na transição da Educação Infantil para o Fundamental I;
- d) identificar as contribuições das atividades com o artefato cognitivo idealizado para o processo do LC e LD dos estudantes.

A partir dos objetivos propostos, definimos a metodologia que nos auxiliou na investigação. Dessa forma, a nossa pesquisa proposta foi de abordagem qualitativa, e o pesquisador teve o envolvimento direto com os participantes observando todo o processo das atividades propostas.

É importante salientar que a observação em campo, é uma técnica de investigação denominada Observação Participante e está inserida no conjunto das metodologias qualitativas etnográficas. Gostaríamos de ressaltar que não foi objetivo da nossa investigação pesquisar a cultura digital e as práticas sociais construídas nas comunidades virtuais, e o meio digital será um recurso pedagógico de interações durante a investigação.

E por fim, não menos importante, gostaríamos de destacar que a pesquisa está em

andamento e estamos na fase de análise das informações coletadas.

2. DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO AO LETRAMENTO CIENTÍFICO E LETRAMENTO DIGITAL

Inicialmente gostaríamos de ressaltar que Soares (1998, p. 15) discorre sobre o surgimento do termo “letramento” na área da educação e nas ciências linguísticas a partir da segunda metade dos anos 1980. Segundo SOARES (1998, p. 16), “Que novo fato, ou nova ideia, ou nova maneira de compreender a presença da escrita no mundo social trouxe a necessidade desta nova palavra, letramento?”. Segundo Bertoldi (2020), nessa época que a autora publicou a primeira edição da obra, esse termo ainda não estava registrado nos principais dicionários de língua portuguesa do Brasil, e, na quinta edição do Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2010), o novo vocábulo foi incluído, assim como também é feita a referência a Magda Soares.

Para Soares (1998), o termo letramento surgiu da resignificação da tradução da palavra inglesa literacy. Segundo Bertoldi (2020), a língua inglesa não possui palavras diferentes para distinguir os termos alfabetização e letramento, dessa forma, a significado de literacy engloba tanto a concepção de alfabetização quanto de letramento.

Diferentemente da língua inglesa – em que os termos alfabetização e letramento não têm distinções –, a alfabetização segundo Soares (1998) é o ato de aprender a ler e a escrever, e, “aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita

é tornar a escrita ‘própria’, ou seja, é assumi-la como sua ‘propriedade’” (SOARES, 1998, p. 39).

O letramento, todavia, “é o estado ou a condição de quem sabe não apenas ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 1998, p. 47). Para Soares (2008), a alfabetização é uma prática de letramento que possui o objetivo a aquisição da escrita a partir do sistema convencional, portanto, a alfabetização e o letramento são processos diferentes e não opostos – cada um com as suas especificidades –, mas ações complementares.

É importante destacar que o termo alfabetização na sociedade contemporânea não é mais uma forma restrita de aprendizagem do processo de escrita, pois não basta aprender a ler e escrever, é necessário ir além do processo de alfabetização.

Gostaríamos de ressaltar a importância da autora Magda Soares na construção do conceito de letramento, pois ela não somente apresenta os estudos da raiz etimológica do termo letramento, como apresenta o histórico do uso da palavra no Brasil, além da diferenciação entre alfabetização, ligada à aquisição do sistema alfabético/ortográfico de escrita, e as práticas socioculturais de leitura e de escrita.

Diante do exposto, letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto no qual a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida das pessoas (SOARES, 2003a).

Gostaríamos de ressaltar que com a avanço das Tecnologias Contemporâneas (TC) em nossa sociedade, cada vez mais, educadores e educandos estão imersos às tecnologias e envolvidos diariamente em práticas de letramento, como, por exemplo, o acesso a um ambiente de

virtual de aprendizagem (AVA) via celular e/ou computador e o manuseio de artefatos eletroeletrônicos (televisões, geladeiras inteligentes, celulares, tablet’s, entre outros).

Segundo Bertoldi (2020, p. 5),

Em sociedades tecnológicas, a demanda pela linguagem escrita supera as antigas necessidades de saber apenas escrever seu próprio nome [...] A necessidade de se buscar uma nova expressão na tratativa de questões sociais de leitura e de escrita em um mundo cada vez mais tecnológico assemelha-se à necessidade de se alcançar uma educação científica que possibilite ao cidadão ler o mundo à sua volta e exercer sua cidadania em decisões que envolvam ciência, tecnologia e sociedade. É no âmbito dessas discussões que surgem no Brasil os termos alfabetização científica e letramento científico.

É importante destacar que “a introdução dos termos alfabetização científica e letramento científico no Brasil, conforme indicam as publicações pesquisadas, parece ter ocorrido no final da década de 1990” (BERTOLDI, 2020, p. 7).

Gostaríamos de ressaltar a importância da autora Magda Soares na construção do conceito de letramento, pois ela não somente apresenta os estudos da raiz etimológica do termo letramento, como apresenta o histórico do uso da palavra no Brasil, além da diferenciação entre alfabetização, ligada à aquisição do sistema alfabético/ortográfico de escrita, e as práticas socioculturais de leitura e de escrita.

Segundo Kleiman (2014, p. 19), o letramento é o conjunto de práticas sociais que utilizam a escrita enquanto símbolo e enquanto tecnologia em contextos exclusivos para objetivos específicos. Na mesma perspectiva, Magda Soares (1998), assegura que o letramento é o conjugado de práticas sociais unidas à leitura e à escrita que

são consolidadas pelos sujeitos em seu contexto social.

Diante do exposto, fundamentado nas concepções de letramento de Kleiman e Soares, optamos pela utilização, na pesquisa, dos termos letramento científico e letramento digital.

2.1 Letramento Científico e Letramento Digital

O letramento científico segundo Laugksch (2000) na discussão de *scientific literacy*, pode variar de acordo com o grupo de interesse e público-alvo. Um desses grupos seria a do ensino de ciências, que se preocupa com os motivos para se ensinar ciências e com a maneira que o conteúdo de ciências deveria estar no processo de ensino. A motivação desse grupo está na preocupação em como as habilidades pessoais, atitudes e valores, seriam implementados no currículo de ciências e ensinados pelos educadores.

Destacamos esse grupo de ciências – discutida por Laugksch (2000) – por acreditarmos que o letramento científico não abrange somente dos conceitos científicos, mas a leitura e a escrita de textos relacionados às ciências, como, por exemplo, as notícias científicas.

Gostaríamos de salientar sobre a importância que Laugksch (2000) dá para as extensões do termo letramento, pois “desse termo, temos como, por exemplo, o letramento digital, o letramento cultural, o letramento político e o letramento científico, e seus aspectos semânticos são muito importantes em tais extensões” (LAUGKSCH, 2000, p. 81).

Nessa importância de estudo dos significados dos termos que compõem uma linguagem, enfatizado por Laugksch com relação

a extensão do termo letramento, destacamos também o letramento digital, que segundo Frade (2005, p. 60):

Mas quais as repercussões [...] para pensarmos em práticas escolares que considerem um novo contexto de divulgação da escrita e que operem com as tecnologias em seus processos de ensino da leitura e da escrita? Até que ponto a divulgação dos novos termos, “alfabetização digital” e “letramento digital”, podem ajudar a pensar novos problemas para o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita?

Gostaríamos de destacar o termo “letramento digital” enfatizado por Frade, pois acreditamos que a partir da atividade da construção do artefato cognitivo nas aulas de Robótica Pedagógica Livre, poderemos observar se essa prática escolar pode, ser considerada um novo contexto nos processos de desenvolvimento do letramento digital.

Ainda sobre o termo letramento digital, Ribeiro e Coscarelli (2013), discorre que “ser letrado digital implica saber se comunicar em diferentes situações, com propósitos variados, nesses ambientes, para fins pessoais ou profissionais.” Assim, não basta dar o acesso aos educandos ao computador, ao celular, ao tablet, entre outros, é necessário que além do acesso, os educandos aprendam outros recursos que esses artefatos tecnológicos podem oferecer – como, por exemplo, a resolução de problemas com algum tipo de algoritmo disponibilizado por um aplicativo, o uso de alguma linguagem de programação ou a construção de um artefato robótico.

Dessa forma, o LC e o LD vão além de adquirir as habilidades de leitura, escrita e produção de textos em ambientes digitais com informações relacionados – ou não – às ciências, pois nesse processo, acreditamos que possa existir

o desenvolvimento de conhecimentos sobre os artefatos tecnológicos, robóticos e cognitivos construídos em atividades de RP, e, tomada de decisões que envolvam ciência, tecnologia e sociedade.

Nesse processo de construção do conhecimento, o LC e o LD representam as informações a partir de abstrações, ou seja, o conhecimento gerado a partir das informações sobre o desenvolvimento, utilizações e aplicações dos artefatos tecnológicos, robóticos e cognitivos estão imersos nos processos de LC e LD e podem auxiliar no aprendizado. Essas abstrações no processo de construção do conhecimento são características essenciais para o desenvolvimento de simulações e modelos, ou seja, os processos/sequências envolvido(a)s na representação de uma abstração auxilia o sair do campo das ideias e ir para o campo do concreto (do fazer) – indo além do processo de leitura e escrita.

Ao sair do campo das ideias e ir para o campo do concreto, a partir do desenvolvimento, utilizações e aplicações dos artefatos, segundo Kress (2003), nesse mundo das novas mídias, existem inúmeros recursos modais envolvidos na criação de mensagens (como, por exemplo, imagens, músicas, palavras faladas, escritas, entre outras) que estão impregnadas de significados e significações. Esses inúmeros modos de comunicação que estão envolvidos no conteúdo da informação – a mensagem – é chamado por Kress (2003) de multimodalidade.

Acreditamos que para auxiliar a investigação desses dois campos (LC e LD) a partir da construção de artefatos tecnológicos, robóticos e cognitivos, e, o emprego de diferentes recursos modais, poderíamos usar a robótica na

educação, ou seja, a utilização da Robótica Pedagógica nos processos de ensino e de aprendizagem para auxiliar o sair do campo das ideias e ir para o campo do concreto (do fazer) – desenvolvimento de sequências (algoritmos) na construção de artefatos tecnológicos, robóticos e cognitivos (que poderia ser para a resolução de problemas). Dessa forma, poderíamos investigar os campos do letramento científico e do letramento digital, com a utilização da multimodalidade, a partir do desenvolvimento de artefatos tecnológicos, robóticos e cognitivos nas atividades de RP – é importante destacar que esses campos estão imersos nesse processo de ensino e de aprendizagem.

3. ATIVIDADES DE ROBÓTICA PEDAGÓGICA LIVRE E LETRAMENTO CIENTÍFICO E LETRAMENTO DIGITAL

As atividades de RP têm crescido muito na área da Educação, e seus processos não se restringem às tecnologias ou aos artefatos robóticos, tecnológicos e cognitivos em si, nem ao ambiente físico, onde as atividades são desenvolvidas, e sim às possibilidades metodológicas de uso e de reflexão das/sobre tecnologias computacionais e robóticas nos processos de ensino e de aprendizagem (CÉSAR, 2013).

Dessa forma, propomos o uso da Robótica Pedagógica Livre (RPL) nas atividades de construção dos artefatos, cuja proposta refere-se ao “conjunto de processos e procedimentos envolvidos em propostas de ensino e de aprendizagem que utilizam os kits pedagógicos e os artefatos cognitivos baseados em soluções livres e em sucatas como tecnologia de mediação

para a construção do conhecimento” (CÉSAR, 2013, p. 55).

É importante destacar nesse processo, a aquisição de habilidades e competências a partir da construção do artefato cognitivo, que pode desenvolver o LC e o LD dos educandos. Para Soares (2002, p. 151), letramento digital significa

um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel.

Com relação ao letramento científico, Norris e Phillips (2003), argumentam que o LC abrange a habilidade de diferenciar o científico do não científico, o entendimento sobre as aplicações, benefícios e riscos da ciência, e, segundo os autores, não basta compreender (decodificar) os textos científicos, pois a apreensão textual depende de conclusões feitas a partir de informações do texto e as experiências/vivências (o conhecimento construído) do leitor.

Assim, acreditamos a partir da construção do artefato cognitivo, que poderemos observar os educandos em seu desenvolvimento do LC e do LD, pois o desenvolvimento do artefato implica o uso das mídias, das imagens, da leitura e escrita de hipertextos, dos sons e da seleção de informações pertinentes na sua criação.

Dessa forma, seria possível entender o processo de apropriação – que exige diferentes percepções, informações e construções variadas de conhecimentos – dos educandos desse recurso pedagógico (a RPL) na atividade de desenvolvimento do artefato cognitivo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscamos compreender como a Robótica Pedagógica Livre, a partir da construção de artefatos cognitivos, pode auxiliar o Letramento Científico e Letramento Digital. Inicialmente, apresentamos a revisão dos conceitos de Alfabetização e Letramento. Em seguida, realizamos o diálogo com os conceitos de Letramento Científico e Letramento Digital.

A partir das discussões de Frade (2005), Ribeiro e Coscarelli (2013) sobre LD, acreditamos que não basta dar o acesso ao computador, ao celular, ao tablet, entre outros, é necessário que além do acesso, os educandos envolvidos nesse processo, aprendam outros recursos que esses artefatos tecnológicos podem oferecer – como, por exemplo, a resolução de problemas com algum tipo de algoritmo disponibilizado por um aplicativo, o uso de alguma linguagem de programação ou a construção de um artefato robótico.

Outro conceito discutido, foi o LC, que Laugksch (2000) discorre sobre a preocupação para se ensinar ciências e a maneira que o conteúdo de ciências deveria estar no processo de ensino. Assim, a partir dessas discussões, consideramos que o letramento científico não abrange somente dos conceitos científicos, mas a leitura e a escrita de textos relacionados às ciências, como, por exemplo, as notícias científicas.

É importante destacar que o conhecimento gerado a partir das informações sobre o desenvolvimento, utilizações e aplicações dos artefatos tecnológicos, robóticos e cognitivos construídos nas atividades de RPL, estão imersos nos processos de LC e LD e podem auxiliar no aprendizado.

E por fim, discutimos com César (2013), Soares (2002) e Norris e Phillips (2003), como as atividades de RPL na construção de artefatos cognitivos, podem auxiliar o desenvolvimento do LC e do LD dos educandos.

REFERÊNCIAS

BERTOLDI, Anderson. **Alfabetização científica versus letramento científico: um problema de denominação ou uma diferença conceitual?** *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, 2020. <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250036>>.

CÉSAR, D. R. **Robótica pedagógica livre: uma alternativa metodológica para a emancipação sociodigital e a democratização do conhecimento.** Salvador: UFBA, 2013 (Tese). Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/16087/1/Tese_revisada_final.pdf>. Acesso em: 03/03/2021.

CÉSAR, D. R. **Robótica pedagógica livre e artefatos cognitivos na/para a construção do conhecimento.** In: SILVA, Rodrigo Barbosa; BLINKSTEIN, Paulo. (orgs.). **Robótica educacional: experiências inovadoras na educação brasileira.** 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2020.

FRADE, Isabel C. A. da Silva. Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com aprendizagem inicial do sistema de escritas. In: COSCARELLI, Carla V.; RIBEIRO, Ana E. (Orgs). **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

HEINECKE, Liz. **Make a Homemade Hovercraft With Your Kids.** Disponível em: <<https://www.scholastic.com/parents/school-success/learning-toolkit-blog/make-homemade-hovercraft-your-kids.html>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela. (Org) **Os significados do letramento.** Campinas: Mercado de Letras, 2014.

KRESS, Gunther. **Literacy in the New Media Age.** First published 2003 by Routledge 11 New Fetter Lane, London EC4P 4EE.

LAUGKSCH, R. C. **Scientific literacy: a conceptual overview.** *Science Education, United States*, v. 84, n. 1, p. 71-94, 2000. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-237X\(200001\)84:13.0.CO;2-C](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-237X(200001)84:13.0.CO;2-C).

MARTINS, Agenor. **O que é robótica.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção primeiros passos; 272).

NORRIS, S. P.; PHILLIPS, L. M. **How literacy in its fundamental sense is central to scientific literacy.** *Science Education, United States*, v. 87, n. 2, p. 224-240, 2003. <<https://doi.org/10.1002/sci.10066>>.

REZENDE, F; COLA, C. dos S. D. **Hipermídia na Educação: Flexibilidade Cognitiva, Interdisciplinaridade e Complexidade.** *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, vol. 6, n.2, 2004, p. 1-11. Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, Brasil. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1295/129517775003.pdf>>. Acesso em: 02/03/2021.

RIBEIRO, Ana E; COSCARELLI, Carla V. (Orgs). Gossário Ceale – Verbetes: **Letramento Digital.** Disponível: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-digital>>. Acesso em: 05/03/2021.

SOARES, Magda. **Letramento.** Um tema com três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura.** In: *Educação e Sociedade*, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez, 2002.

SOARES, M. B. **O que é letramento.** Diário na Escola, Diário Grande ABC, Santo André, 2003a.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 5. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

Dr. Danilo Rodrigues César

Graduado em Tecnologia em Processamento de Dados (TPD), Licenciado em Matemática e Informática pelo CEFET-MG, Licenciado em Pedagogia, Física, Sociologia e Filosofia, Pós-graduado em Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e Novas Tecnologias Educacionais, Mestre em Educação e Doutor em Difusão do Conhecimento, ambos pela UFBA; Doutorando em Educação pela UFMG. Membro dos grupos "Cultura Escrita" da FAE/UFMG e do NEPCED (Núcleo de estudos sobre cultura escrita digital - FAE/UFMG) ambos do Ceale. Pesquisador no "Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Matemática e Inovações Educacionais" – GEPEMIE na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG – Ibirité/MG), e atua principalmente nos seguintes temas: Gamificação, Letramento Científico, Digital e Matemático, Pensamento Computacional, Recursos Educacionais Abertos (REA), Robótica Pedagógica e Software/Hardware Livre. Participa no projeto KLogo-Turtle. Membro do Projeto Software Livre - MG (PSL-MG). Recebeu o prêmio Telemar de Inclusão Digital pelo projeto Robótica Livre.

Dra. Isabel Cristina Alves da Silva Frade

Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1980), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (1993), doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2000) e pós doutorado pela FE/USP /Brasil e Institut National de Recherche Pédagogique/França (2006/2007) e pela UDESC/SC (2011/2012). Professora titular da FAE/UFMG, atuando na Pós-Graduação. Atua como pesquisadora do CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da FAE/UFMG), tendo coordenado o Setor de Formação Continuada do CEALE. É co-editora do Jornal Letra A - o jornal do alfabetizador. Participa dos grupos "Cultura Escrita" da FAE/UFMG, do GPA (Grupo de pesquisa em alfabetização) do NEPCED (Núcleo de estudos sobre cultura escrita digital) ambos do Ceale. Integrou e coordenou projetos como PNLD, PNBE, Pro-Letramento, PNAIC e na Base Nacional Comum Curricular. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação e Linguagem, atuando principalmente nos seguintes temas: alfabetização, história da alfabetização e das cartilhas, história da cultura escrita, letramento, cultura escrita, alfabetização e letramento digital. É autora de vários textos científicos e de materiais para a formação inicial e continuada de professores da Rede Nacional de Formação Continuada do MEC, do projeto Veredas e da UAB/UFMG. Atuou na direção do CEALE (2012-2014). Presidente emérita da Associação Brasileira de Alfabetização.



Revista da Universidade Vale do Rio Verde
ISSN: 1517-0276 / EISSN: 2236-5362
v. 22 | n. 1 | Ano 2023

Leandro Carvalho Bassotto
Doutor em Administração pela Universidade
Federal de Lavras - UFLA
bassotto.lc@gmail.com

Karina Alves Ronquini
Bacharel em Administração pela Pontifícia
Universidade Católica - PUC
karina.ronquini@gmail.com

O ESTADO E AS EMPRESAS NO DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

RESUMO

A inclusão de pessoas com deficiência (PcD) no mercado de trabalho é um tema relevante e recorrente na literatura. Pesquisas que investiguem a relação entre Estado, empresas e diferentes aspectos relacionados à inclusão de PcD podem contribuir com a equidade social. Para que o desenvolvimento pessoal e profissional de PcD ocorra é importante que Estado e empresas desenvolvam políticas que incentivem a ocorrência de tais inserções. Com efeito, o objetivo deste estudo é investigar como o Estado e as empresas influenciam no desenvolvimento pessoal de pessoas com deficiência (PcD) inseridas no mercado de trabalho. Para tanto, por meio da correlação de Pearson, analisou-se as relações existentes entre Estado, empresas e PcD sob a perspectiva de pessoas com e sem deficiência. Os resultados indicaram que o convívio entre colaboradores pode contribuir com o desenvolvimento de PcD, podendo ser influenciado também pela idade, escolaridade e experiência profissional. Além disso, a legislação pode contribuir com o aumento da inclusão de PcD no mercado de trabalho. Pessoas com deficiência que sofreram algum tipo de preconceito podem ficar mais descrentes quanto às contribuições do Estado para com a inclusão de PcD no mercado de trabalho. Desse modo, é importante que o Estado desenvolva políticas públicas que contribuam para que empresas possam se tornar mais adaptadas e que ampliem programas de inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

Palavras-chave: Responsabilidade social. Mercado de trabalho. Estado. Emprego. Trabalho.

PUBLIC AUTHORITIES AND COMPANIES IN THE DEVELOPMENT OF PEOPLE WITH DISABILITIES

ABSTRACT

The inclusion of people with disabilities (PwD) in the labor market is a relevant and recurring theme in the literature. Research that investigates the relationship between the State, companies and different aspects related to the inclusion of PwD can contribute to social equity. For the personal and professional development of PwD to occur, it is important that the State and companies develop policies that encourage the occurrence of such insertions. Indeed, the objective of this study is to investigate how the Government and companies influence the personal development of people with disabilities (PwD) inserted in the labor market. For that, through Pearson's correlation, the existing relations between State, companies and PwD were analyzed from the perspective of people with and without disabilities. The results indicated that the coexistence between collaborators can contribute to the development of PwD, and can also be influenced by age, education and professional experience. In addition, legislation can contribute to increasing the inclusion of PwD in

the labor market. People with disabilities who have suffered some type of prejudice may be more skeptical about the contributions of the Government to the inclusion of PwD in the labor market. Thus, it is important that the State develop public policies that contribute so that companies can become more adapted and that expand programs for the inclusion of people with disabilities in the labor market.

Keywords: Social responsibility. Labor market. State. Job. Work.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão social de pessoas com deficiência (PcD) é um tema complexo e de grande importância para a sociedade (VIANNA; TARDELLI; ALMEIDA, 2020). Sobre o mercado de trabalho, sua inclusão pode ser ainda mais complexa, visto que inúmeros são os entraves que podem influenciar nessa integração. Desse modo, Estado e empresas são fundamentais para que a inclusão social de PcD aconteça. É função do Estado assegurar direitos iguais a todos os cidadãos, sejam eles com ou sem deficiência (BRASIL, 1989; MATA, 2009). Uma vez que a própria legislação brasileira garanta tal direito aos cidadãos, compreender suas implicações no mercado de trabalho, no que se refere à inclusão de pessoas com deficiência é de fundamental importância.

Com o devido apoio do Estado, PcD podem ter melhores possibilidades de serem contratadas por empresas. Segundo Nambu (2003), o trabalho pode exercer uma construção da identidade social e pessoal dessas pessoas, contribuindo, inclusive, com o aumento da consciência, da dignidade e da autoestima delas. Desse modo, segundo Souza, Ferreira e Soares (2020), o processo de inclusão social pode ser uma prática que contribui para que PcD tenham as mesmas condições de trabalho e

desenvolvimento (pessoal e profissional) que as pessoas sem deficiência (PsD).

Diante da importância do Estado e das empresas para a inclusão de PcD no mercado de trabalho, pesquisas que contribuam com o entendimento de como ocorrem tais interações e como deficientes e não deficientes percebem essas modificações são de crucial importância. A esse respeito, Souza, Ferreira e Soares (2020) salientam que pesquisas dessa natureza são fundamentais para que se compreenda aspectos mais aprofundados sobre o tema. Os autores destacam, como uma lacuna de pesquisa, a inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Além disso, esta pesquisa pode contribuir para que o Estado e as empresas identifiquem a percepção de pessoas com e sem deficiência sobre o tema, bem como pontos positivos e negativos a serem desenvolvidos para que o mercado de trabalho possa se tornar mais incluyente.

Este estudo pretende responder à seguinte questão de pesquisa: como empresas e Estado influenciam o desenvolvimento pessoal de PcD no mercado de trabalho? O objetivo deste estudo foi analisar como o Estado e as empresas influenciam na inclusão social sob a perspectiva de pessoas com e sem deficiência.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A diversidade social somente passou a vigorar no Brasil com a Constituição Federal de 1988, primeira a reconhecer os direitos de pessoas com deficiência (TOLDRÁ, 2009). Tal conquista não pode ser considerada uma iniciativa exclusiva do Estado, mas uma resposta às inúmeras mudanças que influenciam na forma como PcD são tratadas na sociedade (SILVA; ANDRADE; FURTADO, 2018). Posteriormente, em 1991, foram criadas leis e diretrizes que contribuem com a inclusão de deficientes no mercado de trabalho. A Lei Nº 8.213/1991, também conhecida como Lei de Cotas, estabeleceu regras para que empresas façam a contratação de pessoas com necessidades especiais (BRASIL, 1991; BECKER, 2019). Tal feito contribuiu para que PcD possam ser inseridas no mercado de trabalho de forma mais equânime. Embora haja uma legislação que regulamente a contratação de pessoas com necessidades especiais, ainda existem práticas que não contribuem para que sua inclusão no mercado de trabalho aconteça de forma igualitária.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil possui aproximadamente 45,6 milhões de PcD, dos quais apenas 0,7% (306.000 pessoas) estão contratadas em empregos formais (IBGE, 2010). Esses resultados demonstram que a inclusão de PcD ainda carece de esforços coletivos para que se popularize no Brasil. Comparando dados do IBGE, constatou-se que a população de PcD no Brasil aumentou em torno de 60,1%, passando de 14,5%, em 2000, para 23,3%, em 2010, do total de cidadãos brasileiros (IBGE, 2000; 2010). Seu aumento expressivo na quantidade no Brasil pode

explicar o aumento da complexidade da inserção de PcD no mercado de trabalho.

A contratação de PcD ainda é uma prática discriminatória (RIBEIRO; CARNEIRO, 2009; BECKER, 2019). Segundo esses autores, muitas instituições procuram contratar PcD específicas e que não venham a interferir ou exigir adaptações no processo produtivo. Assim, se uma pessoa possui uma dificuldade de locomoção (caracterizada como deficiência), por exemplo, terá maiores possibilidades de ser contratada em empregos cuja referida deficiência não interfira no processo operacional da empresa. Desse modo, a Lei de Cotas criada não pode ser considerada como o “agente solucionador” da questão da inclusão de PcD no mercado de trabalho. Entretanto, conforme cita Zappellini (2020), é o início do processo real de inclusão de PcD em empresas públicas e privadas. Do mesmo modo, é necessário que as organizações estejam dispostas em contribuir com a inclusão social e não apenas com o cumprimento de suas obrigações legais.

Ribeiro e Carneiro (2009) chamam a atenção para três condutas comumente encontradas no ambiente corporativo e que não contribuem com a integração de PcD no mercado de trabalho. Em primeiro lugar, empresas podem não seguir a legislação sob o argumento de que já desenvolvem práticas e contratações de PcD, assegurando que cumprem a legislação e preservam sua legitimidade social.

Além disso, podem alegar que suas atividades operacionais não possuam compatibilidade com o perfil de PcD, não realizando tais contratações, o que é classificado por Ribeiro e Carneiro (2009) como um comportamento de natureza “cínica”. Por fim, as

organizações podem assumir que irão realizar contratações de PcD no futuro, quando todas as adaptações já estiverem concluídas, conduta definida como protelatória (RIBEIRO; CARNEIRO, 2009). Tais concepções demonstram que nem todas as empresas estão empenhadas em cumprir suas responsabilidades sociais, garantindo que PcD possam ter um trabalho garantido. Em consequência, tem-se um maior número de pessoas com necessidades especiais desempregadas, resultando na piora da qualidade de vida desses cidadãos.

Além disso, PcD podem não se desenvolver profissionalmente e pessoalmente, quando desempregadas. Diversos autores argumentam que o ambiente de trabalho é um importante instrumento que auxilia pessoas com deficiências a se desenvolverem (KIRSH; COCKBURN, 2009; TOLDRÁ, 2009; GOLD; FABIAN; LUECKING, 2013; NOTA et al., 2014; SILVA; FURTANDO; ANDRADE, 2018; SANCHEZ et al., 2021). Para Macêdo e Macedo (2004), a importância do trabalho para o desenvolvimento pessoal das pessoas, dentro do contexto social em que estão inseridas, existe desde os primórdios da humanidade. É factível compreender que o trabalho possa contribuir significativamente com o desenvolvimento dessas pessoas, visto que tal característica seja intrínseca aos seres humanos.

A literatura apresenta diversas contribuições que demonstram a importância da escolaridade para o desenvolvimento profissional. Primeiro, pais que possuem baixa escolaridade podem estimular seus filhos à (errônea) percepção de que sejam pessoas fracassadas (NEVES, 2016). A escolarização pode ajudar tanto na percepção de novas

realidades profissionais quanto na possibilidade de um futuro promissor. Rosso et al. (2020) consideram que a escolarização contribua tanto com o desenvolvimento profissional quanto social das pessoas. Com efeito, a escolarização pode ser um importante instrumento responsável por colaborar com o desenvolvimento de pessoas com necessidades especiais.

Existem ainda estudos que analisaram comportamentos de pessoas com e sem deficiência, de forma comparativa. Pereira, Prette e Prette (2009) verificaram semelhanças desses grupos quanto a questões como desenvolvimento pessoal e social. Os autores evidenciaram a importância de estudos comparativos de pessoas com e sem deficiência, com foco no desenvolvimento profissional e social.

Para Freitas et al. (2013), são necessárias pesquisas que investiguem fatores que interferem no desenvolvimento pessoal e profissional de PcD, bem como a necessidade de se comparar comportamentos de pessoas com e sem deficiência no contexto do trabalho e seus impactos nas relações entre eles. Souza et al. (2019) recomendam ainda que análises dessa natureza sejam realizadas em diferentes instituições públicas, privadas e do terceiro setor.

Com efeito, estudos que investiguem a contribuição do Estado e das empresas para que a inclusão de PcD no mercado de trabalho são de fundamental importância para a inclusão social. Tais pesquisas podem ampliar o entendimento sobre como a inclusão social tem se desenvolvido na contemporaneidade, bem como identificar os principais entraves encontrados para que ela aconteça de forma mais efetiva.

3. METODOLOGIA

Foi realizada uma pesquisa descritiva e explicativa de natureza quantitativa para investigar pessoas com deficiência (PcD) e seus colegas de profissão sobre aspectos relacionados à inclusão social. Segundo Gil (2017), pesquisas dessa natureza permitem um maior aprofundamento sobre um determinado tema com o intuito de torná-lo mais explícito ou para se conhecer hipóteses ainda não pesquisadas. Possui temporalidade transversal, visto que a pesquisa foi realizada em abril de 2019, por meio de amostragem não probabilística.

Para a coleta de dados, utilizou-se a aplicação (survey) de um questionário estruturado composto por questões abertas e fechadas de natureza nominal, numérica, dummy (sim ou não) e escala tipo Likert (3 e 5 pontos) (Quadro 1). As perguntas foram estratificadas em três grupos: gerais, destinadas para todos os respondentes que possuem deficiência ou que convivem com pessoas com deficiência. Utilizou-se a plataforma Google Forms® para a elaboração do questionário eletrônico. A escolha dos participantes ocorreu por meio do conceito de Snowball sampling ou bola de neve, em que um entrevistado encaminha o questionário para outros com perfil potencial para participarem da entrevista (BALDIN; MUNHOZ, 2011).

Houve um total de 119 entrevistados, residentes em Minas Gerais, São Paulo, Rio Grande do Sul, Distrito Federal e Santa Catarina. Destes, 39 pessoas foram excluídas da pesquisa por não atenderem às especificações supracitadas, restando 80 casos válidos. Estes foram estratificados em dois grupos: pessoas com deficiência (PcD) e pessoas sem deficiência

(PsD). Para a formação desses grupos, definiu-se os seguintes critérios: (i) pessoas com deficiência e que estejam trabalhando; e (ii) pessoas sem deficiência que trabalham com pessoas com necessidades especiais. Duas pessoas com necessidades especiais foram entrevistadas por meio de uma chamada de áudio, utilizando-se o aplicativo WhatsApp®. O motivo para isso se deveu ao interesse dos entrevistados em participarem da pesquisa e à limitação física deles, que os impediu de responder ao questionário pelo smartphone.

A análise dos dados ocorreu em três estratificações: (I) análise descritiva dos dados dos 80 casos; (II) análise da correlação de Pearson dos estratos de PcD (24 casos) e PsD (56 casos) isoladamente. Os dados foram exportados para uma planilha eletrônica do Excel®, sendo padronizados para que fosse possível a análise com auxílio do software estatístico IBM SPSS®. Na estratificação (i), realizou-se a análise descritiva em todas as perguntas gerais (Quadro 1).

Foi realizado ainda, duas análises de correlação de Pearson nos estratos (i) e (ii) para que fosse possível identificar se há relação entre as variáveis. A correlação de Pearson (r) apresenta valores que oscilam de 1 (correlação perfeita positiva) a -1 (correlação perfeita negativa). Quanto mais próximo o valor de r estiver do 0, mais fraca será a correlação, visto que correlações de valor 0 indicam nulidade (BOLONINI et al., 2019). Para a correlação de Pearson, considerou-se o nível de significância de 10%.

Quadro 1. Perguntas realizadas para pessoas com deficiência e sem deficiência, que trabalham com deficientes

Perguntas gerais	
Item	Natureza
1. Você tem deficiência ou convive com deficientes no trabalho?	<i>Dummy</i>
2. Qual sua cidade e estado de residência?	Aberta
3. Possui deficiência?	<i>Dummy</i>
4. Sexo	Nominal
5. Faixa etária	Escala Likert
6. Escolaridade	Escala Likert
7. Qual é o seu cargo ocupado na empresa em que trabalha?	Aberta
8. Como classifica o convívio com colegas de trabalho com e sem deficiência?	Escala Likert
9. Em cargos semelhantes, pessoas com e sem deficiência devem ter os mesmos salários?	<i>Dummy</i>
10. Como classifica a importância do trabalho para o desenvolvimento pessoal de pessoas com deficiência?	Escala Likert
11. Acredita que as políticas e ações adotadas pelo Estado são satisfatórias para a qualificação profissional de deficientes?	<i>Dummy</i>
12. A legislação brasileira atual facilita a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho?	<i>Dummy</i>
Perguntas específicas para pessoas com deficiência	
13. Tipo(s) de deficiência:	Aberta
14. Trabalha formalmente há quanto tempo (anos)?	Numérica
15. Já trabalhou formalmente em outra empresa?	<i>Dummy</i>
16. Recebeu treinamento específico (para deficientes) para realizar suas funções?	<i>Dummy</i>
17. As adaptações dispostas na organização atendem às suas necessidades?	<i>Dummy</i>
18. Quando decidiu enfrentar as limitações e procurar uma oportunidade de emprego, o que (quem) mais te influenciou?	Aberta
19. Já sofreu preconceito?	<i>Dummy</i>
Perguntas específicas para pessoas sem deficiência	
20. Acredita que a preparação (física, psicológica e acadêmica) dos deficientes para o mercado de trabalho é responsabilidade do Estado?	<i>Dummy</i>
21. Acredita que a inclusão nos possibilita conhecer melhor o dia a dia e dificuldades enfrentadas pelos deficientes?	<i>Dummy</i>

Fonte: Elaborado pelos autores.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1. Percepção de pessoas com e sem deficiência sobre o mercado de trabalho

Dos 24 participantes com necessidades especiais, 21, 2 e 1 possuem deficiência física, auditiva e ambas (física e auditiva), respectivamente. Essas pessoas possuem, em média, 2,8 anos ($\pm 2,3$) de experiência no mercado de trabalho formal e 62,5% delas já trabalhou em mais de uma empresa. Além disso, 20 pessoas (83,3%) nunca receberam nenhum tipo de treinamento para desenvolverem suas atividades na empresa em que estão trabalhando. Contudo os resultados indicaram que 66,7% das

empresas parecem estar adaptadas a colaboradores com necessidades especiais.

Quando indagados sobre o motivo pelo qual decidiram começar a trabalhar, 54,2% responderam serem motivados pela necessidade de independência pessoal; 20,8%, incentivados pela família e amigos; 16,7%, por necessidade financeira; e 8,3%, por motivos diversos. Na amostra em estudo, constatou-se que a independência pessoal foi o elemento de maior estímulo para que PcD tenham interesse em ser inseridas no mercado de trabalho. Pode-se inferir que uma das alternativas para se estimular pessoas com necessidades especiais a trabalharem pode apoiar-se da melhoria na importância de uma maior independência pessoal dessas pessoas. Sanchez et al. (2021) salientam

que a independência de pessoas com deficiência é algo importante para seus desenvolvimentos pessoais.

O preconceito foi uma situação pouco recorrente na amostra em estudo, visto que apenas 12,5% das pessoas com necessidades especiais nunca sofreram preconceito. Conforme aponta a literatura, o preconceito é uma situação fortemente presente no ambiente de trabalho. É

possível que ainda existe preconceito na sociedade, sendo necessário que haja uma evolução sobre a aceitação de PcD no mercado de trabalho. Contudo, nesta pesquisa, tal comportamento não apresentou forte ocorrência entre os participantes, pois 87,5% das PcD nunca sofreram nenhum tipo de preconceito. Outras informações, que comparam as respostas de PcD e PsD, são apresentadas na Tabela 1.

Tabela 1. Respostas obtidas com as entrevistas realizadas com 24 pessoas com deficiência (PcD) e 56 pessoas sem deficiência (PsD)

Variável	Opções	PcD		PsD	
		Qtde.	%	Qtde.	%
Quantidade de participantes		24	100,0	56	100,0
1. Sexo	Masculino	12	50,0	9	16,1
	Feminino	12	50,0	47	83,9
2. Faixa etária	16 a 25 anos	4	16,7	9	16,1
	26 a 35 anos	10	41,7	21	37,5
	36 a 45 anos	7	29,2	15	26,8
	46 a 55 anos	2	8,3	10	17,9
	56 anos ou mais	1	4,2	1	1,8
4. Qual é o seu cargo ocupado na empresa em que trabalha?	Comercial (vendas)	2	8,3	1	1,8
	Serviços gerais	2	8,3	1	1,8
	Saúde	3	12,5	25	44,6
	Administrativo	8	33,3	10	17,9
	Educação	3	12,5	13	23,2
	Operacional	1	4,2	3	5,4
5. Como classifica o convívio com colegas de trabalho?	Outros	5	20,8	3	5,4
	Indiferente	1	4,2	1	1,8
	Ruim	2	8,3	0	0,0
	Regular	1	4,2	0	0,0
	Bom	14	58,3	14	25,0
6. PcD e PsD devem ter salários iguais, quando ocuparem cargos semelhantes?	Ótimo	6	25,0	41	73,2
	Sim	24	100,0	55	98,2
7. O trabalho pode ajudar PcD no desenvolvimento pessoal?	Não	0	0,0	1	1,8
	Discordo totalmente	0	0,0	0	0,0
	Discordo parcialmente	1	4,2	0	0,0
	Não conc. e nem discordo	1	4,2	0	0,0
	Concordo parcialmente	5	20,8	5	8,9
8. A legislação brasileira contribui com a inclusão no mercado de trabalho de PcD?	Concordo totalmente	17	70,8	51	91,1
	Sim (totalmente)	13	54,2	20	35,7
	Sim (parcialmente)	0	0,0	33	58,9
	Não	10	41,7	3	5,4
	Não sabe	1	4,2	0	0,0

Fonte: Dados da pesquisa.

Entre as PsD, 58,9% acreditam que os órgãos públicos tenham corresponsabilidade na preparação física, psíquica e acadêmica de PcD para que possam ser inseridas no mercado de trabalho. Outras 20,7% acreditam que esta seja uma responsabilidade

exclusiva dos órgãos públicos e apenas 5,4% dos entrevistados acreditam que não seja responsabilidade do Estado. Na percepção da maioria dos entrevistados, o Estado possui responsabilidade total ou parcial para

que PcD possam estar preparadas para serem inseridas no mercado de trabalho.

A maioria das PsD (78,6%) acredita que a inclusão social é importante para que se compreenda as realidades enfrentadas no cotidiano de pessoas com necessidades especiais. Implica dizer que a inclusão de PcD no mercado de trabalho contribui com o aumento da empatia, visto que é uma condição que mostra às PsD as principais dificuldades e limitações enfrentadas por PcD.

4.2. Análise da correlação de Pearson

A faixa etária apresentou correlação de $r=0,577$ ($p=0,003$) com o tempo que as pessoas com deficiência (PcD) trabalham formalmente. À medida que as PcD envelhecem, maior tende a ser o tempo de trabalho em um emprego formal. Correlação semelhante ($r=0,473$; $p=0,020$) foi identificada entre a faixa etária e a experiência delas em outros trabalhos formais. Tais comportamentos podem ser explicados pelo desenvolvimento profissional, sendo que, à medida que as pessoas envelhecem, tendem a ter maior estabilidade profissional.

A escolaridade também apresentou correlação com o tempo de trabalho no emprego atual ($r=0,452$; $p=0,027$) e com a experiência profissional em outros empregos ($r=0,593$; $p=0,002$). Esses resultados indicam que o nível de escolaridade contribuiu com a estabilidade profissional de PcD. Quanto maior é a escolaridade de PcD, maiores são seus entendimentos sobre a importância que o trabalho formal tem para seus desenvolvimentos pessoais, visto que a correlação identificada foi de $r=0,387$ ($p=0,062$). A escolaridade pode ajudar no desenvolvimento pessoal e na inserção de pessoas com necessidades especiais no

mercado de trabalho. Martins e Flores (2021) corroboram com este entendimento e acrescentam que incentivar a educação especial é uma responsabilidade tanto de empresas como dos órgãos públicos.

Houve correlação de $r=0,567$ ($p=0,004$) entre o tempo de trabalho no emprego atual e a experiência de trabalho da PcD em outros trabalhos. Esse resultado indica que, quanto mais tempo uma PcD tiver trabalhando no emprego atual, maior será a probabilidade de já ter atuado em outras empresas. Os resultados ($r=0,492$; $p=0,014$) sugerem ainda que o tempo de trabalho de PcD exerce influência positiva sobre a percepção destes indivíduos da importância do emprego para seu desenvolvimento pessoal.

Entre PcD, a importância do trabalho para o desenvolvimento pessoal também depende do convívio com os colegas. A correlação de $r=0,600$ ($p=0,002$) indicou que, à medida que o relacionamento entre colegas de trabalho aumenta, maior tenderá a ser a importância do emprego como um instrumento de desenvolvimento pessoal para PcD.

O bom convívio entre colegas de trabalho também indicou ser influenciado pelas adaptações das empresas para receber PcD, cuja correlação foi de $r=0,562$ ($p=0,004$). Esse resultado indica que há relação entre o ambiente de trabalho e o relacionamento interpessoal dos colaboradores com deficiência.

Contudo, à medida que as PcD envelhecem, menor é a crença de que as políticas e ações adotadas pelo Estado contribuam para a qualificação profissional de PcD ($r=-0,494$; $p=0,019$). Implica dizer que a descrença no Estado aumenta à medida que PcD se tornam mais velhas. Comportamento semelhante foi

identificado entre a crença de PcD no Estado com o tempo de inserção no mercado de trabalho. A correlação negativa entre essas variáveis ($r=-0,532$; $p=0,011$) indicou que, quanto mais tempo uma PcD tem de experiência de mercado, menor é a credibilidade depositada por ela no Estado.

A crença na capacidade do Estado em contribuir com a qualificação profissional também parece ser influenciada pelo preconceito vivido por PcD. Quanto maior o nível de preconceito vivido por eles, menor foi a demonstração de confiabilidade nas políticas públicas como instrumentos de promoção da qualificação profissional de PcD ($r=-0,549$; $p=0,008$). Nesse sentido, é válido dizer que o combate ao preconceito se mostra como uma potencial forma de se ampliar a confiança no Estado por parte de PcD.

A inclusão no mercado de trabalho e em universidades apresentaram correlação com o convívio entre colegas de trabalho, com $r=0,415$ ($p=0,049$). Tal resultado indica que uma legislação devidamente desenvolvida, em benefício da inclusão profissional, pode contribuir com a aceitação e relacionamento entre colegas de trabalho com deficiência.

Uma legislação que estimule a inclusão profissional de PcD também apresentou correlação com as adaptações realizadas nas empresas para receberem PcD ($r=0,373$; $p=0,080$). Isso permite dizer que a legislação pode ser um importante instrumento para que empresas estejam mais adaptadas às realidades de PcD.

Ao serem analisadas as PsD, constatou-se que poucas foram as variáveis que apresentaram correlação entre si. A faixa etária apresentou

relação estatisticamente significativa apenas com a escolaridade. Nesse caso, a correlação $r=0,303$ ($p=0,023$) indicou que, assim como acontece com PcD, maiores níveis de escolaridade somente são possíveis à medida que as PsD envelhecem, devido, possivelmente, ao tempo necessário a ser dedicado aos estudos e à melhor qualificação profissional.

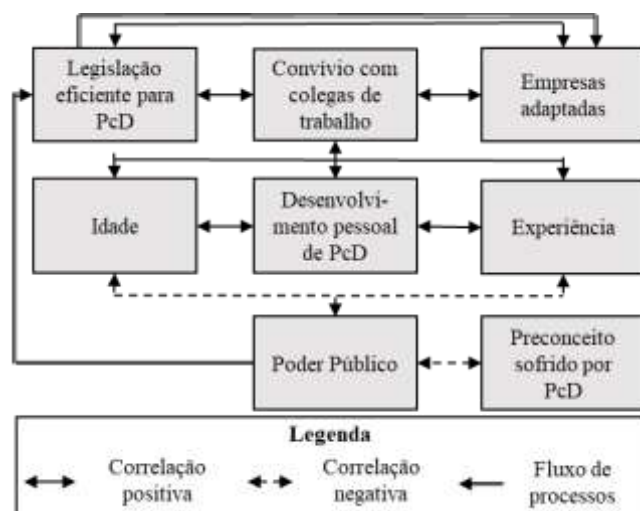
O convívio de PsD com colegas de trabalho com deficiência também influenciou no entendimento destas pessoas sobre a importância da inclusão de PcD no mercado de trabalho. A correlação ($r=0,329$; $p=0,013$) indicou que melhor convívio com colegas de trabalho é fundamental e pode contribuir com a inclusão de PcD no mercado de trabalho.

Por fim, identificou-se a correlação negativa ($r=-0,273$; $p=0,042$) entre a escolaridade e a crença de que a preparação de PcD para enfrentamento do mercado de trabalho seja de responsabilidade estritamente do Estado. Tal valor mostra que quanto maior o nível de instrução das PsD, menor será, em sua visão, a responsabilidade do Estado como único promotor da preparação profissional de PcD.

A partir dos resultados da presente pesquisa, foi elaborado um esquema que permite compreender de que forma se deram as relações entre as principais variáveis que apresentaram correlação significativa ($p<0,10$) sobre a inclusão de PcD no mercado de trabalho (Figura 1). As setas contínuas indicam as variáveis que apresentaram correlação positiva (diretamente proporcional), as setas pontilhadas representam as correlações negativas (inversamente proporcionais) e as setas duplas indicam o fluxo de processos entre as variáveis que sejam de conhecimento geral.

Não houve correlação significativa entre a adaptação de empresas para contratar PcD e o desenvolvimento pessoal dessas pessoas (Figura 1). Contudo, empresas adaptadas melhoram a qualidade de vida no trabalho e favorecem o relacionamento de PcD. Tal entendimento é sustentado pela correlação existente entre a adaptação dessas empresas e o convívio com os colegas de trabalho, identificada em ambas as amostras (de PcD e PsD). Implica dizer que empresas adaptadas, além de melhorarem a qualidade de trabalho de pessoas com necessidades especiais, contribuem com a formação de um ambiente mais amigável propício ao bom relacionamento interpessoal e, por consequência, contribui com o desenvolvimento pessoal de PcD.

Figura 1. Esquema correlacional da inclusão de pessoas com deficiência (PcD) no mercado (2019)



Fonte: Elaborado pelos autores.

As adaptações não devem ser consideradas como um elemento obrigatório para instituições, mas de humanidade, visto que, segundo Martins e Flores (2021), contribuem com a equidade social. Essas adaptações podem favorecer, inclusive, o desenvolvimento pessoal de pessoas

que não possuem deficiência. Visto que, a correlação positiva entre o convívio de PcD e PsD permite inferir que se uma pessoa com necessidades especiais tiver maior satisfação no trabalho, poderá estimular PsD a se desenvolverem profissionalmente pela interação existente entre eles. Oliveira e Corrêa (2020) acrescentam que a acessibilidade de pessoas com deficiência não seja apenas um processo de inclusão social, mas um reconhecimento de que todos os seres humanos merecem ter a oportunidade de se desenvolverem profissionalmente e pessoalmente.

Visto que houve correlação entre as leis que regulamentam questões relacionados aos deficientes com a adaptação de empresas para contratar PcD (Figura 1), é possível compreender que, na percepção dos entrevistados, quanto melhores forem as condições legais que regulamentam a acessibilidade de pessoas com necessidades especiais ao mercado, mais as empresas estarão preparadas para contratarem PcD. Esses resultados permitem inferir que empresas somente se preocupam com a acessibilidade mediante as exigências legais, expressas pela Lei. Zappellini (2020) reforça esse entendimento e, ao analisar as cotas legais de contratação de PcD, acrescenta que essas questões são apenas o início do processo de inclusão, tanto em empresas públicas quanto privadas.

Uma correlação encontrada na análise dos dados se refere à experiência de PcD que sofreram preconceito com o Estado (Figura 1). Quanto maior o nível de discriminação sofrido pelas pessoas com necessidades especiais devido à deficiência que possuem, menor foi a confiabilidade no Estado. Este resultado indica

que os impactos das (eventuais) ineficiências que possam haver no Estado para trabalhar com a inclusão social, prejudicam grandemente PcD que, estando mais expostas a práticas discriminatórias, tendem a dar menor credibilidade ao Estado. Implica dizer que, nessa situação, PcD se veem descrentes tanto do Estado, quanto da própria Constituição Federal e leis que a compõe.

A descrença de PcD sobre questões do Estado relacionadas à inclusão social apresentou outras correlações negativas com a faixa etária e com a experiência profissional. À medida que as pessoas com necessidades especiais envelhecem e ganham experiência profissional, tendem a diminuir a confiança no Estado. É função do Estado contribuir com a inclusão social e, conforme citam Nishiyama e Lazari (2020), buscar o bem comum dos cidadãos. Esses resultados indicam que, possivelmente, deve haver uma lacuna na interação existente entre Estado/inclusão social, visto que todas as variáveis que trataram do Estado apresentaram correlação negativa com outras variáveis ligadas às PcD.

Os resultados sugerem que existem dois elementos importantes para o desenvolvimento profissional de PcD. O primeiro deles é a escolaridade, identificada como um instrumento que pode ajudar no desenvolvimento pessoal e na inserção de pessoas com necessidades especiais no mercado de trabalho. A idade é outro fator que contribui com esse processo. A análise das correlações indicou que esse comportamento está presente entre PsD e PcD.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi investigar como o Estado e as empresas influenciam no desenvolvimento pessoal de pessoas com Deficiência (PcD) inseridas no mercado de trabalho. Tanto o Estado quanto as empresas podem contribuir para que o desenvolvimento pessoal de PcD no mercado de trabalho seja equânime ao de PsD.

O convívio entre colaboradores indicou ser um fator de grande relevância para o desenvolvimento pessoal de PcD. Estado e empresas podem contribuir para que a relação de PcD e PsD no ambiente de trabalho possa melhorar. Não há grandes contribuições por parte do Estado para que a inclusão de PcD no mercado de trabalho ocorra de forma efetiva, visto que tais correlações foram negativas.

O desenvolvimento pessoal de PcD indicou ser influenciado pelo convívio com os colegas de trabalho, idade e experiência profissional. A idade e a experiência profissional são duas variáveis, diretamente correlacionadas, que empresas e Estado não conseguem influenciar de forma direta, em benefício da inclusão social no trabalho. Contudo, o convívio com colegas pode ser trabalhado para que o desenvolvimento pessoal de PcD possa acontecer, influenciado pela legislação e pelas empresas. Uma vez que existam boas leis que regulamentem questões relacionadas à adaptação de empresas em prol da inclusão de PcD no mercado de trabalho, haverá, em consequência, um ambiente de trabalho mais favorável para PcD e PsD. Assim, é necessário que o Estado e as empresas estejam em sintonia com as reais necessidades de PcD.

Nesse sentido, as empresas poderiam utilizar tal prática como uma estratégia de

vantagem competitiva, visto que, além de estarem em conformidade com as políticas legais de inclusão social, contribuiriam com o desenvolvimento pessoal de pessoas com necessidades especiais. Além disso, se houver um ambiente de trabalho mais harmonioso, em que os colaboradores trabalhem mais motivados, é possível que tais práticas influenciem, inclusive, do desempenho operacional das empresas. Desse modo, a principal variável que contribuiria com a melhoria da acessibilidade nas empresas é a legislação.

Os resultados indicaram que o aumento da idade e da experiência profissional podem aumentar a descrença de PcD na importância do Estado para que a inclusão de PcD no mercado de trabalho aconteça. É possível que esta desconfiança seja mais comum também entre pessoas que já sofreram algum tipo de preconceito. Desse modo, é importante que o Estado se atente para tais questões, desenvolva mais políticas públicas que estimulem a inclusão de PcD no mercado de trabalho e aumente sua participação em questões relacionadas ao combate ao preconceito a pessoas com deficiência.

Uma limitação desta pesquisa foi não investigar o tema abordado no contexto estadual. Isso permitiria que se identificasse, entre os estados, se a percepção de PcD e PsD sobre os temas abordados neste estudo se diferem segundo a legislação em diferentes estados. Além disso, uma vez que os resultados não tenham apresentado correlação do desenvolvimento pessoal de PcD com a legislação, empresas adaptadas, Estado ou preconceitos vividos por PcD, é possível que novas pesquisas que explorem essas dimensões possam, efetivamente,

construir um conhecimento mais aprofundado sobre o tema.

REFERÊNCIAS

BALDIN, N.; MUNHOZ, E. M. B. Educação ambiental comunitária: uma experiência com a técnica de pesquisa snowball (bola de neve). **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 27, p. 46-60, jul./dez. 2011.

BECKER, K. L. Deficiência, Emprego e Salário no Mercado de Trabalho Brasileiro. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 49, n. 1, p. 39-64, jan./mar. 2019.

BOLONINI, T. M. et al. Utilização da progressão aritmética do coeficiente de correlação de Pearson para previsão da descaracterização superficial de rochas ornamentais. **Geociências**, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 751-763, 2019.

BRASIL. Lei Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. **Diário Oficial da União**, 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853/compilado.htm>. Acesso em: 22 out. 2020.

BRASIL. Lei Nº 8.231, de 24 de Julho de 1991. **Diário Oficial da União**, 1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18213/cons.htm>. Acesso em: 22 out. 2020.

FREITAS, M. N. D. C. et al. Comprometimento organizacional e qualidade de vida no trabalho para pessoas com e sem deficiência. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 18, n. 1, p. 109-120, jun./abr. 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOLD, P. B.; FABIAN, E. S.; LUECKING, R. G. Jov acquisition by urban youth with disabilities transitioning from school to work. **Rehabilitation Counseling Bulletin**, v. 57, n. 1, p. 31-45, 2013.

HAIR JÚNIOR, J. F. et al. **Análise multivariada de dados**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

KING, B. et al. From margins to mainstream: What do we know about work-integration for persons with brain injury, mental illness and

intellectual disability? **Work**, v. 32, p. 394-405, 2009.

KIRSH, B.; COCKBURN, L. The Canadian Occupational Performance Measure: A tool for recovery-based practice. **Psychiatric Rehabilitation Journal**, v. 32, n. 3, p. 171-176, 2009.

MACÊDO, G. S.; MACEDO, K. B. As relações de gênero no contexto organizacional: o discurso de homens e mulheres. **Revista Psicologia Organizações no Trabalho**, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 61-90, jun. 2004.

MARTINS, T. A.; FLORES, M. M. L. A política de cotas trabalhistas para pessoas com deficiência. **Revista Pedagógica**, v. 23, p. 1-17, 2021.

NAMBU, T. S. **Construindo um mercado de trabalho inclusivo: guia prático para profissionais de recursos humanos**. Brasília: CORDE, v. 10, 2003.

NEVES, K. H. A educação como elemento (re)definidor da sociedade. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 6, n. 1, p. 93-110, 2016.

NISHIYAMA, A. M.; LAZARI, R. J. N. D. O Estado brasileiro e a inclusão social das pessoas com deficiência nas relações sociais. **Redes: Revista Eletrônica de Direito e Sociedade**, Canoas, v. 8, n. 1, p. 17-31, abr. 2020.

NOTA, L. et al. Employer attitudes towards the work inclusion of people with disability. **Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities**, v. 27, p. 511-520, 2014.

OLIVEIRA, D. L. D.; CORRÊA, J. C. Acessibilidade digital para pessoa com deficiência visual - o caso do portal "A Gazeta". **DESTARTE**, Vitória, v. 9, n. 1, p. 119-145, set. 2020.

PEREIRA, C. S.; PRETTE, A. D.; PRETTE, Z. A. P. D. Habilidades Sociais de Trabalhadores Com e Sem Deficiência Física. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 25, n. 3, p. 339-346, jul./set. 2009.

RIBEIRO, M. A.; CARNEIRO, R. A inclusão indesejada: as empresas brasileiras face à lei de cotas para pessoas com deficiência no mercado

de trabalho. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 16, n. 50, p. 545-554, jul. 2009.

ROSSO, A. J. et al. Representações sociais de trabalhadores com baixa escolaridade sobre o trabalho docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 101, n. 258, p. 359-381, 2020.

SANCHEZ, G. C. et al. Treinamento Resistido para Pessoas com Deficiência Física: Qualidade de vida, Autonomia e Independência. **Rev. Assoc. Bras. Ativ. Mot. Adapt.**, Marília, v. 22, n. 1, p. 15-26, Jan./Jun. 2021.

SILVA, N. L. P.; FURTADO, A. V.; ANDRADE, J. F. C. D. M. A inclusão no Trabalho de Pessoas com Deficiência Intelectual. **Trends Psychol.**, Ribeirão Preto, v. 26, n. 2, p. 1003-1016, 2018.

SOUZA, A. A. A. D. et al. Empresa Inclusiva? Uma análise comparativa entre os discursos de trabalhadores com deficiência e os gestores de uma empresa cooperativista. **Revista Gestão e Planejamento**, Salvador, v. 20, n. 1, p. 218-238, jan./dez. 2019.

ZAPPELINI, E. K. Ingresso, inclusão e acessibilidade de pessoas com deficiência em carreiras públicas: o caso do ministério público de Santa Catarina. **Atuação: Rev. Jur. do Min. Púb. Catarin.**, Florianópolis, v. 15, n. 32, p. 133-152, jun./nov. 2020.

Leandro Carvalho Bassotto

Doutor em Administração pela Universidade Federal de Lavras – UFLA. Pesquisa temas relacionados a gestão e agronegócio, com destaque para análises econômicas, sucessão geracional, análise de cenários e de riscos e gestão de custos. Maiores informações em: <www.leandrobassotto.com>.

Karina Alves Ronquini

Graduada em Administração pela PUC Minas. Foi diagnosticada em 2009 com uma doença autoimune que causa deficiência física não aparente, motivando-a a pesquisar sobre questões relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho.



Revista da Universidade Vale do Rio Verde
ISSN: 1517-0276 / EISSN: 2236-5362
v. 22 | n. 1 | Ano 2023

Rogério Rodrigues
Professor Titular da Universidade Federal de
Itajubá (UNIFEI),
e-mail: rrodrigues@unifei.br

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E O INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

RESUMO

Este ensaio busca analisar como as alterações ocorridas no transcorrer dos anos, no sistema de avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que veio a atender às perspectivas das políticas públicas. Assim, o nosso objetivo geral é analisar como, na interface das tecnologias de avaliação, alteram-se as políticas públicas que são aplicadas pelo governo. A metodologia utilizada encontra-se no campo da teoria crítica, no sentido de apropriação do conceito de tecnologias da avaliação, como a expressão política do governo em seu modo de representação do real. Os resultados indicam que, em nossa modernidade, ocorre uma banalização no uso das tecnologias da avaliação, numa concepção reducionista em compreendê-la, primordialmente, como instrumento neutro e não como elemento constituído na cultura política pautada uma determinada concepção de mundo e ciência. Concluímos que as transformações no campo das tecnologias da avaliação deveriam passar pelo trabalho do pensamento crítico, no sentido de reconhecer que temos toda uma semiótica avaliativa que nos conduz no campo da cultura escolar.

Palavras-chave: Educação. Tecnologias da Avaliação. Processos Formativos. Cultura Escolar. Ensino Superior.

PHILOSOPHY OF EDUCATION AND ENTRY INTO HIGHER EDUCATION IN BRAZIL

ABSTRACT

This essay seeks to analyze how the changes that have occurred over the years in the evaluation system of the National High School Exam (ENEM), whose objective is to meet the perspectives of public policies. Thus, our general objective is to analyze how, at the interface of evaluation technologies, public policies that are applied by the government change. The methodology used belongs to the field of critical theory, in the sense of appropriation of the concept of evaluation technologies, as the political expression of the government in its way of representing reality. The results indicate that, in our modernity, there is a trivialization in the use of evaluation technologies, in a reductionist conception in understanding it, primarily, as a neutral instrument and not as an element constituted in the political culture ruled by a certain conception of the world and science. We conclude that the transformations in the field of evaluation technologies should go through the work of critical thinking, in the sense of recognizing that we have a whole semiotic evaluation that leads us in the field of school culture.

Keywords: Education. Technologies of Evaluation. Formative Processes. School Culture. Higher Education.

1. INTRODUÇÃO: O CAMPO EDUCACIONAL COMO LUGAR DO ENSINAR E EDUCAR

A proposição deste ensaio intitulado “Filosofia da Educação e o ingresso no ensino superior no Brasil” se inserem na preocupação de estudar as alterações no campo da política pública e a prática avaliativa na proposição estabelecida pelo Professor António M. Magalhães, ao compreender que

Nas últimas três décadas, as práticas de avaliação através de testes padronizados expandiram-se como instrumento político de governação global e nacional da Educação. Este movimento influencia comportamentos e atitudes dos professores, dos alunos, dos pais e induz práticas educativas, tornando-se, desta forma, também num instrumento de ‘condução de condutas’ (MAGALHÃES, 2016, p. 54).

A partir dessa referência teórica sobre a avaliação educacional, o nosso objetivo de investigação foi analisar como recorte temático a concepção de ciência se estabelece na proposta avaliativa para o ingresso no ensino superior e que se desdobra numa concepção instrumental para o campo educacional. Compreendemos que isso pode reduzir a cultura escolar no campo do tecnicismo pedagógico que se pauta na neutralidade científica perante os processos de ensino e aprendizagem. Essa perspectiva de ensino encontra-se presente numa compreensão da aprendizagem da técnica como elemento básico e formativo que direciona a formação do sujeito para as especificidades do mercado de trabalho.

Este recorte temático permitiu evidenciar as contradições que se encontram presentes entre o campo da legislação educacional e a prática

educativa e, portanto, nas formas de ingresso ao ensino superior que se apresentam na consolidação das práticas instituídas nos processos formativos no campo da cultura escolar aquém do preceito constitucional estabelecido no artigo 205 de direito ao amplo acesso a educação (BRASIL, 2019a).

Compreendemos que cultura escolar gira em torno do paradoxo do direito constituído no conceito de cidadania, especificamente, no conjunto de práticas educativas que a promovem ou a impedem para a apropriada formação escolar do sujeito em que a ciência permite compreender o mundo do trabalho.

Nas formas de ingresso no ensino superior podem-se observar as especificidades desse contraditório em que o ensinar e a educação encontra-se separados pela exigência da técnica que no decorrer do tempo se justifica como conhecimento escolar, mas destituída de compreensão do conteúdo no campo do conhecimento científico.

A exigência da técnica se amplia como forma de conteúdo escolar em razão da busca da neutralidade científica que se estabelece no fim do governo que apresentava um caráter de atendimento social, que se iniciou em 01 de janeiro de 2003, com a posse do cargo à presidência da República por Luiz Inácio Lula da Silva, e encerrou-se em 12 de maio de 2016, quando “[...] 55 senadores aprovaram a abertura do processo de *impeachment* contra Dilma Rousseff. A presidente, então, foi afastada do cargo temporariamente e, em seu lugar, assumiu Michel Temer (seu vice) como presidente interino” (SEM AUTOR, 2019a). Por fim, culminou nas eleições em

outubro de 2018, em que, para presidência do Brasil, o candidato “[...] Jair Bolsonaro é eleito presidente com 57,8 milhões de votos” (SEM AUTOR, 2019b), declarando-se abertamente à população, durante a campanha eleitoral, como adversário direto do Partido dos Trabalhadores e de suas formas de governo. A questão de oposição que se estabelece na alteração política na forma de governo é que isso também afeta diretamente na concepção conceitual do ensino escolar que passa ser concebido como forma de avaliação que não deva possuir aspectos ideológicos e se constituir no campo da neutralidade científica na proposição de focar na técnica (QUIERATI, 2020).

A partir da posse do presidente eleito em 01 de janeiro de 2019 para a República do Brasil, Jair Bolsonaro, ocorrem com diversos indicativos de alterações no campo da política social, pois de um lado, o Ministério da Economia, representado pelo Paulo Roberto Nunes Guedes, declara-se no início do mandato como portador do projeto pautado numa visão neoliberal, na concepção de Estado pequeno e não interventor, empenha-se nas reformas como elemento estruturante da economia no sentido de tirar o Brasil da crise na diminuição dos gastos orçamentários do governo.

Essa linha de racionalidade administrativa também se amplia com a aplicação da técnica instrumental em que o conhecimento escolar é aquele que emprega o sujeito no mercado de trabalho e, portanto, os aspectos avaliativos devem também focar numa ciência neutra sem os aspectos ideológicos. Essa perspectiva de ciência neutra se traduz em nomeações de gestores no campo educacional para eliminar o que denomina o “marxismo cultural” (CASTRO & VIEIRA, 2019). Entretanto, não é possível compreender o

significado do “marxismo cultural” uma vez que a sociedade apresenta um conjunto de contradições e que num Estado republicano e democrático se faz presente a necessidade da liberdade de expressão como um preceito constitucional que independe da posição política do governo (BRASIL, 2019a).

O conhecimento instrumental se evidencia na falta de compreensão das contradições presentes no campo da sociedade que se expressa também na visita ao “[...] Memorial do Holocausto e, a exemplo do que fez o chanceler Ernesto Araújo, disse que o nazismo foi um movimento de esquerda” (SEM AUTOR, 2019c). Analisamos que essa proposição pode se definir verdadeiramente o uso ideológico no sentido de constituir verdades que se expressam em afirmações que se autorizam em narrativas e, principalmente, pela posição política do sujeito e que paradoxalmente se contrapõem ao conhecimento histórico e científico no campo da cultura escolar. A verdade se constrói uma vez que a forma política se impõe numa compreensão do conhecimento científico neutro e instrumental, mais propriamente, na ausência do trabalho do pensamento crítico perante os processos formativos no campo educacional.

Neste contexto, podemos compreender que obediência e negação do trabalho do pensamento seria parte do mecanismo de funcionamento do sintoma que se representa pelo “ponto cego”, em não querer saber, ou a vontade de querer compreender a si, pois “Onde existe um sintoma, existe também uma amnésia, uma lacuna da memória, cujo preenchimento suprime as condições que conduzem à produção do sintoma” (FREUD, 1970, p. 21).

Toda a perda de criticidade seria o conteúdo manifesto do sujeito que se apresenta

como a perda da inteligência como modo de pensar a sociedade. Para Adorno e Horkheimer, nessas condições de redução do trabalho do pensamento em que

[...] o desejo foi atingido, fica uma cicatriz imperceptível, um pequeno enrijecimento, onde a superfície ficou insensível. Essas cicatrizes constituem deformações. Elas podem criar caracteres, duros e capazes, podem tornar as pessoas burras – no sentido de uma manifestação de deficiência, da cegueira e da impotência, quando ficam apenas estagnadas, no sentido da maldade, da teimosia e do fanatismo, quando desenvolvem um câncer em seu interior. A violência sofrida transforma a boa vontade em má (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 240).

Para muitos pedagogos, esse estado do “ponto cego” poderia se evitar pelo viés do esclarecimento, que dissolveria o ato inconsistente como sendo a aplicação do antídoto para amenizar o estado da consciência cínica e instaurar um trabalho do processo formativo crítico, o educador teria o papel de elemento terapêutico em “[...] assumir o papel de mediano e pacificador” (FREUD, 1970, p. 27) daquilo que não se compreende no modo de ser sujeito – “o sintoma” (FREUD, 1970, p. 28).

Para além da falta de conhecimento histórico em compreender que o nazismo foi um movimento de esquerda a nossa pergunta é como essa restrição do pensamento afeta também o campo da gestão pública na área da proposição de política de governo para área da Educação? Em termos de especificidade ao tema em questão a pergunta é: a partir do processo avaliativo, como se alteram os mecanismos de ingresso no ensino superior como forma de exercer a governabilidade pautada numa concepção de ensino instrumental pautada na suposição da técnica neutra?

Compreendemos a resposta a essa pergunta torna-se um fio condutor para compreender desde política de estado, a proposições de governo e, inclusive, a representação social de parcela da população que vota no candidato a presidente da República do Brasil eleito com 57,8 milhões de votos defendendo o porte de arma de fogo como forma de proteção do “homem de bem”. Aqui apresenta o contraditório de que não se pacifica uma sociedade ampliando o consumo de armas, principalmente, na proposição que se estabelece entre o bem e o mal e no dispositivo pacificador que se apresenta na crença no uso da força para se vencer a maldade. Essa polaridade entre o bem e o mal impede de pensar em outras formas de contenção da violência que seria primordialmente a diminuição das desigualdades sociais.

Neste contexto, é que esse ensaio busca evidenciar uma análise das alterações, na definição de políticas no campo da avaliação educacional, especificamente, a concepção de educação no modelo tecnicista para o ingresso no ensino superior, numa linha de corte que se amplia em 2019.

A busca de resposta crítica ao problema educacional em que o sujeito não aprende se fundamenta tendo como ponto inicial a motivação em prosseguir nos estudos vinculados ao mestrado multidisciplinar em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade, no sentido de compreender os efeitos do modo de organização da produção e distribuição da riqueza cultural como elemento determinante em, basicamente, dois eixos: a avaliação educacional e a prática educativa. Neste processo investigativo, compreendemos que, no referido período de análise que se amplia em 2019, ocorre

já no início na proposição do governo de retirar os aspectos ideológicos da cultura escolar (QUIERATI, 2020), numa concepção neutra de ciência e se voltar diretamente para mecanismos avaliativos quantitativos, em que se anula por completo o exercício crítico do pensamento, no sentido de compreender a sociedade como:

[...] palco da imbricação adensada das heterogeneidades materiais e imateriais da natureza e da sociedade. Sendo produto da construção social sobre uma natureza preexistente, a abordagem de problemáticas socioambientais no contexto das áreas urbanas demanda uma perspectiva eminentemente multi, inter e transdisciplinar. Essa condição coloca os problemas socioambientais urbanos como de expressivo interesse para as equipes que promovem o diálogo de saberes no tratamento de problemas complexos [...] (FLORIANI, 2011, p. 364-5).

Em termos de análise, aqui se apresenta como tentativa de apreender o fenômeno que se transpõe no contraditório, na passagem do sujeito da educação básica para o ingresso no ensino superior, em que o conceito de cidadania e sua apropriação prática indicam uma falta de combinação ou não interação entre o modo de existir dos sujeitos e os espaços das cidades. Os elementos objetivos e subjetivos apontam para uma hipótese de que, no Estado não interventor, prevalece a concepção de que as universidades não foram feitas para os sujeitos ampliarem criticamente seus pensamentos, principalmente, como lugar onde se possa expressá-los em aspectos efetivamente democráticos. Ao invés disso, prevalecem práticas numa perspectiva em que se instaura numa educação instrumental que possa atender a lógica de mercado, que se caracteriza na qual

Na universidade operacional, a docência é entendida como adestramento e transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes, isto é, desaparece a ideia de formação; (...)

desaparecem as ideias de investigação, interrogação, crítica e criação (CHAUI, 2016, p. 95).

A partir dessa heurística da “universidade operacional”, desenvolvemos a tese de que o processo formativo, no aspecto da cidadania, encontra-se no paradoxo da crença da informação como elemento formativo, pelo viés da razão instrumental. Contudo, a todo o momento encontramos-nos perante o espanto da racionalidade destrutiva que se representa na perda da cidadania como qualidade política do sujeito, qual seja, as ciências e a tecnologias comumente apresentadas na sua forma reificada produzem um tipo de sujeito que investe grande quantidade de libido para a destruição da vida, no caso específico do social e do meio ambiente. Isso resulta, basicamente, em duas situações opostas: na primeira, o sujeito/coisa fica parcialmente pacificado, subsumido aos ditames da ciência/tecnologia, naquilo que Freud denomina como sublimação que seria

[...] um tipo particular de atividade humana (criação literária, artística, intelectual) que não tem nenhuma relação aparente com a sexualidade, mas que extrai sua força da pulsão sexual, na medida em que esta se desloca para um alvo não sexual, investindo objetos socialmente valorizados (ROUDINESCO, 1998. p. 734).

Na segunda situação, o sujeito utiliza a própria ciência e a tecnologia como um modo de atuação destrutivo, ou como aquilo que Hannah Arendt denomina de “[...] a banalidade do mal, que desafia as palavras e os pensamentos” (ARENDRT, 1999, p. 274).

Em ambos os casos, em vez de a ciência e tecnologia estarem a serviço do homem, ocorre uma inversão, e o sujeito torna-se um apêndice do processo científico e tecnológico, voltado exclusivamente para atender à demanda do

mercado. Entretanto, de um lado tem-se um sujeito contido que se mantém pacífico, na sua condição de coisa, e de outro lado, um sujeito alienado no uso da técnica, que revela sua situação de coisa e manifesta um ódio pela vida.

Sobre a formação do sujeito/coisa, por mais óbvio que pareça essa afirmação, é preciso dizer que este, para ser formado, deve estar necessariamente inserido no processo educativo que o trate verdadeiramente como coisa e que o direcione para a prontidão, no desempenho da servidão voluntária aos pressupostos da ciência e da tecnologia.

Deve-se evitar a formação de um tipo de sujeito cujo interesse pela ciência e pela tecnologia leve à constituição de ações que não realizem nenhum tipo de vínculo com a vida. O seu interesse pelos objetos é apenas para a aplicação da racionalidade instrumental, no sentido de fazer a “coisa” funcionar plenamente na cadeia maquínica da sociedade (DELEUZE & GUATTARI, 1976).

No campo da racionalidade instrumental, o sujeito aplica seus conhecimentos científicos e tecnológicos, mas destituído de um completo interesse pela vida. Para este tipo de sujeito, tudo se passa apenas por uma boa aplicação técnica de seus conhecimentos. Observa-se, como exemplo dessa situação, o fenômeno do aquecimento global. Neste fenômeno, os países ricos se recusam a cumprir os tratados que diminuem as emissões de gases poluentes, embora sabendo que essa recusa criaria condições difíceis para a vida no planeta, e optam na direção do desenvolvimento das indústrias, tendo como consequência o aumento da emissão de poluentes no ar e na água.

Neste caso, apontamos para o paradoxo do papel da ciência e da tecnologia no campo da

cadeia produtiva. Esse paradoxo também se transparece na formação cultural e nas relações que se estabelecem na transmissão com a educação científica e tecnológica, que culmina no ingresso do sujeito no ensino superior, de modo não crítico, a partir de um conjunto de regras constituídas, primordialmente, presentes no ensino instrumental.

Assim, esboça, neste ensaio, apontamentos que norteiam a linha investigativa, os quais constituem no mapeamento inicial das questões que se pretende aprofundar, de um lado, a prática estabelecida da avaliação educacional para o ingresso no ensino superior, e por outro lado, as normas e diretrizes do governo que orientam as referidas práticas educativas. Portanto, analisar os efeitos da neutralidade científica na linha de ação de governo no campo da avaliação educacional para as formas de ingresso no ensino superior que se amplia a partir de 2019.

Neste caso, com este ensaio, procura-se explicitar uma visão geral sobre o entendimento acerca da relação entre gestão pública educacional e a formação cultural do sujeito, salientando, entre as justificativas que despertaram, o interesse pelo tema, os objetivos e as hipóteses sobre as possíveis relações entre a educação, as ciências e as tecnologias, sobre as quais nos dedicaremos no decorrer deste estudo sobre o conceito de cidadania.

2. MÉTODO: IDENTIFICANDO AS PROPOSIÇÕES DE POLÍTICA PÚBLICA PARA O SETOR EDUCACIONAL

Este ensaio procurou percorrer a questão da gestão pública educacional, focando, basicamente, em dois eixos: a avaliação

educacional para o ingresso no ensino superior e as normas e diretrizes do governo que orientam tais práticas. Dentro desse contexto, buscou-se estabelecer como fio condutor o conceito de cidadania no campo da cultura escolar em que nos apropriamos da ideia de que as informações disponíveis referente ao processo avaliativo para ingresso no ensino superior

[...] é de caráter qualitativo. Não usamos técnicas de análise de conteúdo e sim os recursos de uma livre adaptação da análise argumentativa. O método adotado consiste, essencialmente, em identificar argumentos concisos e consistentes aos quais recorrem diversos interlocutores, em determinadas circunstâncias, com a intenção de produzir efeitos persuasivos sobre diversos tipos de auditórios (THIOLLENT, 1989, p. 9).

Compreendemos esses “tipos de auditório” como lugar da escuta dos sujeitos e, portanto, temos como objetivo apreender princípios capazes de fundamentar a linha de trabalho, para subsidiar a reflexão sobre as interfaces entre desenvolvimento e educação. Neste caso, buscou-se verificar, no campo da avaliação educacional, os elementos pertinentes para instaurar a transmissão da ciência e tecnologia como algo que esteja voltado para promover a cidadania.

De acordo com esta linha de estudo, o papel do educador e a formação cultural do sujeito constituem-se em nosso problema central. O ponto fundamental é questionar os processos formativos e a transmissão de saberes no campo da ciência e da tecnologia numa sociedade que tenha como ponto central a questão da emancipação do sujeito. Isto significa reafirmar a existência efetiva da responsabilidade do sujeito produtor e consumidor da ciência e da tecnologia pelo o seu uso e o direcionamento dessas práticas que, uma vez aplicadas, possam se materializar

em benefícios sociais diretos e expressar a plena cidadania do sujeito na vida em sociedade.

Compreendemos que a formação cultural do sujeito, no campo da ciência e tecnologia, corresponde ao principal eixo de análise, envolvendo questões do tipo: de que maneira a educação tem contribuído para formar sujeitos predispostos à barbárie? Adorno denomina esse tipo de sujeito que possui um ódio para como a vida como “caráter manipulador” que

[...] se distingue pela fúria organizativa, pela incapacidade total de levar a cabo experiências humanas diretas, por um certo tipo de ausência de emoções, por um realismo exagerado. A qualquer custo ele procura praticar uma pretensa, embora delirante, *realpolitik*. Nem por um segundo sequer ele imagina o mundo diferente do que ele é, possesso pela vontade de *doing things*, de fazer coisas, indiferente ao conteúdo de tais ações. Ele faz do ser atuante, da atividade, da chamada *efficiency* enquanto tal, um culto, cujo eco ressoa na propaganda do homem ativo (ADORNO, 1995, p. 129).

Qual é a responsabilidade da educação científica e tecnológica na formação das crianças insensíveis à dor do próximo? De que maneira o processo educativo estaria interferindo na formação do sujeito, não implicado com a vida, sendo capaz de sentir prazer com a crueldade?

Partindo do pressuposto de que o processo educativo corresponde à maneira pela qual as gerações mais velhas educam as mais novas, “[...] num esforço contínuo para impor às crianças maneiras de ver, de sentir e de agir às quais elas não chegariam espontaneamente” (DURKHEIM, 1984. p. 5), poder-se-ia dizer que a educação, desde os primeiros anos de vida, habitua a criança a agir de uma determinada forma. Resta saber até que ponto essa formação é responsável por situações que muitas vezes entendidas como brincadeira, mas que em última instância propiciam o exercício da crueldade.

Sem dúvida alguma, o processo educativo é fundamental na determinação da percepção do mundo que cerca o sujeito, proporcionando a construção de um conjunto de conceitos e valores que definem sua maneira de ser. Assim, o ensino da ciência e tecnologia, no contexto escolar e, principalmente, as políticas públicas de mecanismos de ingresso no ensino superior podem ser considerados como elemento de fundamental importância para se compreender qual a concepção de educação, mundo e sociedade encontra-se vinculado na prática avaliativa.

Em grande parte, o ensino da ciência e tecnologia no espaço escolar tem se tornado um reduto que define a livre iniciativa do sujeito, introduzindo conteúdos escolares e habilidades a serem adquiridos e interferindo no seu próprio desenvolvimento. Mas será que podemos apostar cegamente na educação como se fosse o único caminho para a boa formação do sujeito? Parece haver certo consenso de que somente pela educação se corrigem os “desvios” de uma má formação. Mas o que dizer sobre os rapazes de Brasília que brincaram de colocar fogo num homem que dormia no ponto de ônibus?¹ Pensando no aspecto fenomênico desse crime, esses rapazes utilizaram líquido combustível e fósforo, ou seja, fizeram uma experiência que também a consideram uma brincadeira.

Tem-se, então, como hipótese de trabalho, a ideia de que a ciência e a tecnologia na sociedade da racionalidade instrumental acabam por assumir um efeito denominado por Freud como a negação (FREUD, 1996), ou seja,

um modo para que o sujeito não se defronte com o seu próprio desamparo. Neste aspecto, a compreensão sobre a concepção radical da avaliação educacional no que se refere ao ingresso no ensino superior pode se apresentar como eixo fundamental para a crítica das práticas educativas, para que possa atender à demanda da construção de sociedades em que se possa realizar o conceito de cidadania ampliada.

Neste ensaio, pensa-se a questão da gestão da avaliação educacional como um modo de governabilidade (MAGALHÃES, 2016), mais propriamente, como o modo de referendar a distribuição da cultura escolar que constitui em pano de fundo para questões no campo do social. Compreendemos que o espaço escolar é responsável por estabelecer uma forma específica para que se possa transmitir aos jovens e às crianças os fundamentos básicos das ciências e das tecnologias. Pensar o processo formativo implica em reconhecer como o conteúdo escolar transmitido pode determinar a compreensão dos sujeitos sobre as possibilidades de aplicação no sentido de preservar a vida no planeta numa determinada concepção de mundo e ciência.

Sobre esta questão, a relação entre forma e conteúdo, Napoleoni (1981) aponta com muita propriedade que a própria máquina que resulta de uma determinada ciência e tecnologia encontra-se definida no sistema do modo de produção capitalista, portanto,

[...] com a máquina, realiza-se até o fim o processo da subsunção real do trabalho ao capital, precisamente no sentido (como vimos) de que tal subsunção se manifesta no terreno material do processo de trabalho, então é claro que o próprio corpo do instrumento, sua própria estrutura material, tem a marca dessa subordinação do trabalho; portanto, uma máquina não utilizada de modo capitalista deveria ser uma máquina diversa da que é utilizada de modo capitalista. Em outras palavras: as máquinas,

¹ Esse caso refere-se ao índio pataxó Galdino Jesus dos Santos que morreu em consequência de ter 95% do corpo queimado por cinco estudantes que chamaram sua ação de “divertimento”. (BRASILIA, 1997).

tais como as conhecemos, são frutos de uma tecnologia (e talvez também de uma ciência) que foi toda pensada sobre a base do pressuposto do trabalho alienado. Numa situação diversa, a mudança deveria envolver o próprio processo de conhecimento e de realização tecnológica, do qual a máquina é o resultado (NAPOLEONI, 1981, p. 95).

Diante dessa referência teórica, pode-se pensar nas dificuldades para a construção de processos formativos em outras máquinas avaliativas para a compreensão da cidadania no campo das tecnologias. Trata-se de pensar que a produção do conhecimento das ciências que se encontra comprometida com uma determinada concepção de ciência e de tecnologia, inserida numa ordem de produção da lógica do mercado capitalista. O reconhecimento dessa implicação é o primeiro passo para a transmissão da ciência e da tecnologia, que tenha como responsabilidade a vida. Isso significa estabelecer o reconhecimento da pesquisa como um elo da cadeia produtiva e responsabilizar-se pelo direcionamento da produção de coisas na ordem do sistema capitalista.

Não se trata de uma contraposição direta ao sistema de produção hegemônico, mas o reconhecimento da responsabilidade pelos resultados da ciência e da tecnologia e que, em última instância, seus resultados não se encontram implicados na construção de uma sociedade harmônica do sujeito com a natureza e a sociedade – cidadania. Para tanto, propomos como opção de método investigativo pautar-se no campo da teoria crítica, para analisar e interpretar a área temática da avaliação educacional, a partir de dois elementos básicos, que seriam analisar a prática estabelecida da avaliação educacional para o ingresso no ensino superior e as normas e diretrizes do governo que orientam as referidas práticas educativas.

Para evidenciar os resultados dessa análise sobre avaliação para o ingresso no ensino superior, pode se observar no site oficial do governo federal responsável por aplicar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que o referido processo avaliativo se institui em 1998, pela Portaria Ministerial n.º 438 (BRASIL, 2019b), no sentido de estabelecer metas avaliativas no controle de qualidade na educação, na fase final da educação básica, na condição de:

Art. 1º - Instituir o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, como procedimento de avaliação do desempenho do aluno, tendo por objetivos: I - conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho; II - criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio; III - fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior; IV - constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio (BRASIL, 2019b).

Nessa perspectiva avaliativa, o ENEM sofreu diversas alterações no transcorrer do tempo em decorrência das políticas públicas de governo que foram sendo implementadas no referido sistema de avaliação educacional. Essas alterações ocorridas no ENEM se desdobram na contradição do suposto acesso universal ao ensino superior no acirramento, basicamente, na concepção instrumental de ensino no campo educacional como elemento de melhoria de qualidade na educação.

Pode-se constatar que o ENEM se impõe como modelo de ensino, que estabelece a hegemonia no campo da cultura escolar, constituindo a inversão lógica do processo avaliativo, em que o sujeito aprende e depois é avaliado, determinando que se deve aprender, principalmente, o que é avaliado no campo dos processos de ensino e aprendizagem. Isso redireciona numa vertente exclusiva para atender

à lógica do mercado de trabalho, inclusive, algumas escolas começaram a anunciar, por meio de propagandas em diversas mídias, sua classificação no ENEM como elemento de qualidade de ensino e que interferem diretamente no processo de formação cultural do sujeito.

3. DISCUSSÃO E RESULTADO: OS ELEMENTOS CONTRADITÓRIOS NO CAMPO DAS PROPOSIÇÕES DE POLÍTICA PÚBLICA PARA O CAMPO EDUCACIONAL

Desenvolver um ensaio sobre Filosofia da Educação e a avaliação educacional nas formas de ingresso no ensino superior em interface com o conceito de cidadania detém alguns significados particulares. Certamente, significa inserir-se num universo de estudos pertinentes à teoria educativa, em que a questão cultural da cientificidade e da atração pelo tecnológico torna-se hegemônica em nossa sociedade. Significa também inserir, no estudo da obra, de autores que analisem as possibilidades de realização da cidadania, no campo da ciência e da tecnologia, que tenham como centro a realização do homem. Significa, ainda, deter-se em suas indicações referentes à educação e nelas averiguar a possibilidade (ou não) de efetivação da formação cultural do sujeito.

No caso da realização do conceito de cidadania, qual seria o papel da educação para não dizer, dos educadores neste processo de formação do cultural que aliena o sujeito no conhecimento científico e tecnológico? De modo geral, a educação formal tem contribuído para um processo de mistificar o conceito de cidadania, pois estas não se apresentam na

sociedade e, principalmente, nas escolas como algo peculiar da produção humana.

O problema central é que, na unidade escolar, a representação de cidade se distancia das relações reais, ou seja, esses conteúdos são modificados ao entrarem no processo de “massificação”. O mesmo problema acontece com esses conteúdos, quando são divulgados no interior da escola, pois são

[...] descontextualizados, transformados e recontextualizados: a literatura escolar não é a Literatura, do mesmo modo que a física escolar não é a Física e a história escolar não é a História. Quando um texto passa a fazer parte do discurso pedagógico, esse texto fica como que submetido a outras regras, como que incorporado a outra gramática. E essa gramática é, naturalmente, uma gramática didática, dado que todo texto escolariza-se do ponto de vista da transmissão-aquisição; mas é, também, uma gramática ideológica. (LARROSA, 2004, p. 117).

Para compreender a implicância do saber científico e tecnológico que se encontra numa perspectiva neutra também ideologizada, no sentido de promover a alienação na vida do sujeito, deve-se passar a uma descrição e análise das interfaces entre a avaliação educacional e a prática educativa, no sentido da emancipação do sujeito.

Para Adorno, “[...] desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação” (ADORNO, 1995, 1995). Portanto, “[...] o problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo decisivo em relação à barbárie” (ADORNO, 1995, 1995). Mas como isso ocorreria? Teria a educação um papel fundamental neste processo de evitar a barbárie? Ou seríamos, por nossa própria natureza violenta, obrigados a conviver com essa situação, fazendo da educação um mero paliativo para evitar os excessos — *Homo homini*

lupus (o homem é o lobo do homem) (FREUD, 1990, p. 133)?

A meta é compreender a educação, mais propriamente, no caso deste ensaio, um modo específico para a compreensão do conceito de cidadania que tenha como foco central a responsabilidade de sensibilizar os sujeitos para com a vida. Neste caso, não se trata apenas de uma análise que tenha como objetivo a compreender o exame de ingresso no ensino superior como a produção de mais uma técnica de aquisição pelo sujeito. Torna-se importante compreender a contradição que se apresenta na pressuposição da neutralidade científica como mais um discurso interessado que se constitui em outras formas de manifestação ideológicas no campo do conhecimento científico. Deste modo, seriam relevantes questões como: seria possível uma educação que visasse o fim da barbárie na civilização? É possível apostar no futuro da humanidade pela instauração de uma razão esclarecida? Como a educação colaboraria para impedir atitudes bárbaras que o homem comete em relação aos seus semelhantes, aos demais seres vivos, enfim, ao próprio planeta?

Tudo indica que a aposta na educação como o caminho para a humanização perde força a cada dia, pois parece que sua meta não está sendo alcançada. Qual é o preço que o homem estaria pagando, em termos psíquicos, para alcançar os pressupostos de uma educação moral, que busca formar um sujeito polido, ético, dentre outras adjetivações que explicitem formas de controle de seus impulsos? Entre aquilo que é proposto por uma educação moral e o que é efetivamente alcançado, interessa-nos investigar caminhos alternativos para a constituição da cidadania, que possam favorecer a implicância do sujeito para com a vida. Este ensaio se

constitui da necessidade de indicar rumos para construção de práticas educativas, no sentido de favorecer a construção de uma sociedade centrada numa responsabilidade pela manutenção da vida no planeta e, principalmente, na concepção de sociedades que possam atender a essa demanda de interface entre o desenvolvimento local e a realização política do sujeito.

4. CONCLUSÃO – AS AMBIVALÊNCIAS DA POLÍTICA EDUCACIONAL ENTRE O ENSINAR E O EDUCAR

No campo da interface dos sujeitos, entre os processos formativos e o ingresso no ensino superior, dever-se-ia colocar em destaque que a qualidade de vida e, primordialmente, a qualidade na educação ocorrem quando se torna possível a existências de diálogo nos espaços públicos em que se promove uma partilha do comum no campo da cultura. Desse modo, a pesquisa no campo da gestão pública educacional é algo de fundamental importância numa sociedade em que o outro demanda a posição de objeto e que exige que se realize a função restrita de “mestre explicador” (RANCIÈRE, 2002).

Partimos do pressuposto de recusar a função explicadora no campo dos processos formativos de que o sujeito não aprende por uma falta de adequação aos conteúdos ensinados (LAJONQUIÈRE, 1999). O fato de o sujeito não aprender o conteúdo transmitido deveria constituir-se num incômodo para todos aqueles que atuam no processo formativo e emancipação do sujeito no sentido de compreender na raiz do problema que

Não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar; uma educação sem aprendizagem é

vazia e, portanto, degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional. É muito fácil, porém, ensinar sem educar, e pode-se aprender durante o dia todo sem por isso ser educado (ARENDDT, 2011, p. 246).

Levar essa questão até as últimas consequências significar compreender o espaço escolar como lugar de encontro entre os sujeitos que se inicia a vida na *polis* que nesse ensaio indica uma ruptura no modo de compreender o espaço público escolar como lugar do ensino e aprendizagem em que a transmissão da técnica deve vir acompanhada de sentidos sobre o seu uso. A falta dessa compreensão sobre o uso da técnica no campo da cultura escolar produz uma barreira para a formação do pensamento crítico. Neste sentido, se justifica que o processo de ingresso no ensino superior passa a ser alinhado com uma perspectiva de neutralidade científica e que esse aprofundamento produz a negação da ciência como lugar da criticidade do sujeito perante as contradições da realidade. Concluímos que as transformações no campo das tecnologias da avaliação deveriam passar pela crítica, no sentido de reconhecer que temos toda uma semiótica avaliativa que nos conduz ao pensamento no campo da cultura escolar e, principalmente, na apropriação de determinada representação de mundo e cidadania que se inserem nos processos avaliativos.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ARENDDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- BRASIL, Constituição da República Federativa do. Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em 18 mar 2019a.
- BRASIL. Portaria Nº 438, de 28 de maio de 1998. Disponível em: <http://www.editoramagister.com/doc_348638_PORTARIA_N_438_DE_28_DE_MAIO_DE_1998.aspx>. Acesso em 06 maio 2019b.
- BRASILIA, Sucursal de. Índio é queimado por estudantes no DF. **Folha de S. Paulo**, 21 de abril de 1997.
- CASTRO, Gabriel & VIEIRA, Maria Clara. Entrevista - Faxina Ideológica. In: **Veja**, São Paulo: Editora Abril, Edição 2620, Ano 52, N. 6, p. 9-11, 2019.
- CATHERINE, Millot. **Freud Antipedagogo**. Trad. Ari Roitman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.
- CHAUÍ, Marilena. **A ideologia da competência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- CRONENBERG, David. **Crash: estranhos prazeres**. Columbia Pictures, 1996. 100 minutos.
- DELEUZE, Gilles. & GUATTARI, Félix. **O anti-édipo: capitalismo e esquizofrenia**. Trad. Georges Lamazière. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.
- DESCARTES, René. **As paixões da alma**. Trad. J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. Trad. Maria Isaura Pereira de Queiroz. 11ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1984.
- FAPEMIG. **EDITAL FAPEMIG 08/2010: PROGRAMA "POPULARIZAÇÃO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA"**. Belo Horizonte: Fapemig, 2010.
- FLORIANI, Dimas *ett alli*. Construção interdisciplinar do programa de pós graduação em meio ambiente e desenvolvimento da UFPR.

In: PHILIPPI Jr, Arlindo & NETO, Antonio J. Silva. **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação**. Barueri, SP: Manole, 2011.

FOLHA, Especial. Harris programava e era fã de jogos violentos. **Folha de S. Paulo**, Mundo 1, 3 de maio de 1999, p. 14.

FOUCAULT, Michel. **A Verdade e as Formas Jurídicas**. Trad. Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: Nau, 1996.

FREUD, Sigmund. Cinco lições de Psicanálise (1910 [1909]). In: _____. **Obras Completas**. v. XI. Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1970.

FREUD, Sigmund. O Mal-Estar na Civilização (1930 [1929]). In: _____. **Obras Completas**. v. XXI. Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

FREUD, Sigmund. La negacion. 1925. In: _____. **Obras Completas**. v. III. Trad. Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva, 1996.

GUATTARI, Félix. **Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo**. Trad. Suely Belinha Rolnik. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Infância e Ilusão (Psico) Pedagógicas: escritos de psicanálise e educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MAGALHÃES, António M. Governar a educação através da avaliação. In: **A Página da Educação**, Porto (Portugal), N.º. 208 p. 54-55. 2016.

NAPOLEONI, Claudio. **Lições sobre o capítulo sexto (inédito) de Marx**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1981.

QUIERATI, Luciana. Ministro e Bolsonaro dizem que Enem não terá ideologia: "foquem na técnica". **Educação**. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/04/25/enem-ministro-educacao-questoes->

<tecnicas.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 05 fev, 2020.

Retirado do texto para não identificar o autor.

ROUDINESCO, Elisabeth. **Programa Roda Viva**. Trad. Luciano Lopreto & Jayme Martins. São

ROUDINESCO, Elisabeth & PLON, Michel. **Dicionário de Psicanálise**. Trad. Vera Ribeiro & Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

SEM AUTOR. **Folha de S. Paulo**. Impeachment de Dilma Rousseff. Disponível em: <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/historiadiobrasil/impeachment-dilma-rousseff.htm> Acessado 20 fev 2019a

SEM AUTOR. **G1**. Eleições 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2018/apuracao/presidente.ghtml> Acessado 27 fev 2019b.

SEM AUTOR. **G1**. Jornal Nacional. No Memorial do Holocausto, Bolsonaro diz que nazismo era de esquerda. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2019/04/02/no-memorial-do-holocausto-bolsonaro-diz-que-nazismo-era-de-esquerda.ghtml> Acessado 03 mar 2019c.

SENNETT, Richard. **Carne e Pedra: o corpo e a cidade na civilização ocidental**. Trad. Marcos Aarão Reis. Rio de Janeiro: Record, 1997.

THIOLLENT, Michel. **Pesquisas eleitorais em debate na imprensa**. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

Rogério Rodrigues

Professor titular da Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI). Fez sua graduação em Educação Física (UNESP/Rio Claro), Mestre e Doutor em Educação (UNICAMP) e Pós Doutor em Filosofia da Educação (USP). Atualmente encontra-se vinculado como docente nos cursos de licenciatura e como pesquisador efetivo do programa de mestrado em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade em que atua com o tema de pesquisa relacionado com a formação do sujeito nas interfaces com a cultura. Autor de artigos e ensaios relacionados ao campo educacional.



Revista da Universidade Vale do Rio Verde
ISSN: 1517-0276 / EISSN: 2236-5362
v. 22 | n. 1 | Ano 2023

Mariane Barbosa de Araújo
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
E-mail: marianebaraujo@outlook.com
ORCID: 0000-0003-1879-9458

Maria Benegelania Pinto
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
E-mail: maria.benegelania@ufpe.br
ORCID: 0000-0002-4333-5439

Élida Karine Pereira de Lima
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
E-mail: elida.karine@ufpe.br
ORCID: 0000-0002-5231-5771

Marclineide Nóbrega de Andrade Ramalho
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
E-mail: profmarclineide@gmail.com
ORCID: 0000-0002-1911-6017

Valesca Patriota de Souza
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
E-mail: valesca.souza@ufpe.br
ORCID: 0000-0002-2909-9409

José Flávio de Lima Castro
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
E-mail: flavio.lcastro@ufpe.br
ORCID: 0000-0002-4755-8947

A ESCOLA E O MUNDO GLOBALIZADO: PERSPECTIVAS DE PROFESSORES DA EJA

RESUMO

Objetivo: Analisar as concepções de professores da Educação de Jovens e Adultos sobre a influência de um mundo globalizado na escola e sociedade e identificar como esses performam enfrentamentos aos desafios demandados. **Metodologia:** Pesquisa qualitativa, ancorada na Teoria Social do Discurso de Norman Fairclough. A coleta de dados foi realizada através de entrevistas com cinco professores da Educação de Jovens e Adultos de uma escola municipal no interior de Pernambuco. Os dados foram analisados através da Análise de Discurso Textualmente Orientada. **Resultados:** A análise dos resultados permitiu a identificação de 3 categorias temáticas: Ser professor da EJA num mundo globalizado: desafios e potencialidades; Ser professor da EJA em tempos de pandemia: o desafio do ensino remoto; A EJA como ferramenta de transformação social: perspectivas de professores. **Considerações finais:** Diante das falas dos professores da EJA foi possível identificar as influências que o mundo globalizado requer dos atores da comunidade escolar. Demonstaram que os desafios que enfrentam ao exercer a docência na EJA, incluem o menor tempo em sala de aula, além da constante evasão escolar presente na EJA causadas principalmente pelas condições socioeconômicas que assolam os estudantes, em meio a uma modalidade de ensino que é pouco valorizada pelas políticas públicas e esteve constantemente ameaçada em sua permanência. Reiteram a transformação social que a EJA constitui aos atores envolvidos, onde os professores reconhecem a relevância de introduzir estes estudantes ao meio social, mas de forma que expressem suas necessidades e que sejam atores da comunidade, agindo de forma crítica.

Palavras-chave: Globalização. Estudantes. Educação. Professores. Jovens.

SCHOOL AND THE GLOBALIZED WORLD: PERSPECTIVES OF EJA TEACHERS

ABSTRACT

Objective: Analyze the conceptions of Youth and Adult Education teachers about the influence of a globalized world on school and society and identify how these perform facing the required challenges. **Methodology:** Qualitative research, anchored in Norman Fairclough's Social Theory of Discourse. Data collection was carried out through interviews with five teachers of Youth and Adult Education from a municipal school in the interior of Pernambuco. Data were analyzed using Textually

Oriented Discourse Analysis. Results: The analysis of the results allowed the identification of 3 thematic categories: Being an EJA teacher in a globalized world: challenges and potential; Being an EJA teacher in times of pandemic: the challenge of remote teaching; EJA as a tool for social transformation: teachers' perspectives. Final considerations: Based on the speeches of the EJA teachers, it was possible to identify the influences that the globalized world requires from the actors in the school community. They demonstrate that the challenges they face when teaching at EJA include less time in the classroom, in addition to the constant school dropout present at EJA, mainly caused by the

1. INTRODUÇÃO

A primeira representação discursiva sobre a escola sempre esteve associada a um local para aquisição de conhecimento e acesso à educação. No entanto, com o passar do tempo sua representação tem se ressignificado mostrando seu importante papel como espaço social, onde os sujeitos constroem relações sociais e modelam sua consciência crítica, podendo assim se apropriar do poder de transformar realidades. (Moraes, Araújo & Negreiro, 2020).

É no contexto da escola que os atores desenvolvem sua capacidade de conviver com as diferenças e se adaptar às novas realidades, competências fundamentais para a formação humana e boas relações sociais. Nessa perspectiva, os atores da comunidade escolar passam por um impasse dentro do ambiente escolar, onde por um lado busca-se por transformação social através do desenvolvimento da criticidade, e por outro, uma constância e pseudodesenvolvimento humano proposto pelo mundo globalizado (Barros, Ciseski & Silva, 2018).

Diante dessas demandas, com expressivo desenvolvimento tecnológico dos meios de informação e comunicação, proporcionados pelo processo de globalização, percebe-se uma mudança nos requisitos dos modelos profissionais de forma que interferem na relação entre sujeito e

socioeconômicas condições que plagam os estudantes, em uma modalidade de ensino que é pouco valorizada pelas políticas públicas e constantemente ameaçada em sua permanência. Eles reiteram a transformação social que a EJA constitui para os atores envolvidos, onde os professores reconhecem a importância de introduzir esses estudantes no ambiente social, mas de uma maneira que eles expressem suas necessidades e que eles sejam atores na comunidade, agindo de maneira crítica.

Palavras-chave: Globalização. Estudantes. Educação. Professor. Juventude..

sociedade. Em suma, essas mudanças têm afetado o ambiente escolar (Barros, Ciseski & Silva, 2018).

A globalização impõe um novo mandato aos países, em nome de vantagens competitivas e combate à crise, que remodelam seus sistemas de ensino e de formação, sendo avaliada segundo padrões internacionais, exige assim que a educação se renda à cultura de performatividade sistêmica, fazendo com que o ambiente educacional antes baseado em discursos de bem comum e serviço público, torne-se um ambiente que fomente e produza a competitividade (Estêvão, 2009).

Assim, apesar dos pontos positivos que a globalização pode trazer para a escola, em conjunto, outras características de caráter negativo, também a acometem. Ao passo em que estas interferências na forma de fazer educação atingem todos os formatos e modelos de ensino, e modificando as necessidades que serão prezadas para trazer para os alunos, a Educação de jovens e adultos (EJA), também é afetada, se faz ambiente para a manifestação das suas multifacetadas características.

A EJA surgiu como uma maneira de resarcir uma dívida com a população e pela necessidade de ingressar esses jovens no mercado de trabalho. Dessa forma, desenvolve um papel

fundamental na vida destes estudantes, pois é a oportunidade que muitos têm de regularizar sua educação formal e ascender socialmente. Suas turmas são frequentadas por um público bastante diversificado, o que pode dificultar a percepção de suas particularidades. Entretanto, o retorno desses jovens e adultos à escola promove a educação, a oportunidade de uma vida pessoal e profissional melhor, além de proporcionar a busca pelo conhecimento e cultura, fatos que geram transformação social (Gouveia & Silva, 2015).

É ainda importante ressaltar que os estudantes da EJA precisam enfrentar diversos fatores internos e externos para lutar contra a desigualdade social e permanecerem na escola, visto que a condição social destes pode impedi-los de concluir a escolarização. Essa é a razão pela qual esses sujeitos constroem conhecimentos práticos, considerados ilegítimos, por não se encaixarem nas redes de formação, o que na verdade é contraditório, tendo em vista que estes conhecimentos podem se apresentar de caráter interpretativo e partem de uma capacidade de criticidade da realidade (Moura & Ventura, 2018).

Nesse contexto, faz-se necessário então compreender quais as concepções de professores da EJA sobre a influência da globalização no âmbito escolar e na sociedade, e como enfrentam as demandas sociais advindas do processo de globalização. Nesse sentido, o estudo objetivou analisar as concepções de professores da Educação de Jovens e Adultos sobre a influência de um mundo globalizado na escola e sociedade e identificar como esses performam enfrentamentos aos desafios demandados.

2. METODOLOGIA

Trata-se de um estudo qualitativo. O caráter de pesquisa escolhido permite adentrar as questões levantadas dentro da escola, a fim de entender e ampliar a compreensão sobre o fenômeno globalização na mesma. O estudo refere-se a um recorte da pesquisa guarda-chuva intitulada "A escola e sua interface com o mundo globalizado: desafios, enfrentamentos e perspectivas pela comunidade escolar e gestores". Foi realizado numa escola municipal do interior de Pernambuco, durante o período de julho a setembro de 2021. Participaram do estudo 5 professores das turmas da Educação de Jovens e Adultos. Como critério de inclusão, eles deveriam estar em pleno exercício de suas funções profissionais e apresentar o tempo mínimo de 6 meses de vínculo institucional. Foram excluídos aqueles que se encontravam de férias ou de licença.

A coleta de dados ocorreu de forma remota devido a pandemia pelo Sars-Cov-19 e iniciou-se após parecer favorável do Comitê de ética do Centro Acadêmico de Vitória, da Universidade Federal de Pernambuco nº 24051519.1.0000.9430. A aproximação com os professores foi realizada através do aplicativo de mensagens WhatsApp, mediados pela coordenação pedagógica da EJA, a partir do qual os professores foram convidados a participar da pesquisa, através de entrevista pelo formato virtual, as quais foram agendadas de acordo com a disponibilidade dos mesmos.

Para a realização das entrevistas se construiu um roteiro semiestruturado com perguntas que versavam sobre a temática, realizadas virtualmente através da plataforma Google Meet. Cada entrevista durou em média 30 minutos, estas foram gravadas e transcritas na íntegra posteriormente. Para manter a privacidade dos professores, elegeu-se a letra "P" de professor,

para identificá-los, seguido pelo número que indica a ordem em que a entrevista foi realizada.

A análise dos dados ocorreu através da Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO), conforme proposto por Norman Fairclough, ancorada na sua Teoria Social do Discurso. Na sua proposta, a ADTO, analisa o discurso como prática social, considerando seus efeitos sobre as relações sociais, ações, interações com as pessoas e o mundo material, bem como identifica as relações particulares de dominação e exploração a fim de entender e dar embasamento científico em estudos que busquem comprovar a manutenção e /ou instauração de problemas sociais através do discurso. Através da análise do discurso é possível identificar quais relações de poder e como estas interferem na vida dos sujeitos pesquisados, a fim de reconhecer se o discurso auxilia para manter ou mudar identidades, conhecimentos, crenças, atitudes e valores e de que forma estão sendo concretizados através das práticas sociais. (Ramalho & Resende, 2011).

A operacionalização da análise se deu através de três etapas. Na primeira etapa todas as entrevistas foram transcritas na íntegra, conforme a fala dos participantes; na segunda etapa todas as entrevistas foram lidas e relidas cuidadosamente e então foram realizados grifos com a ferramenta de marcadores de texto do Word® para destacar a recorrência de temas presentes no texto, posteriormente organizadas em categorias através das recorrências temáticas. Na última etapa foram identificados os discursos presentes nas falas dos participantes, procedendo à análise crítica, a fim de proporem novas construções discursivas para o processo de superação das problemáticas identificadas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos 5 professores que participaram da pesquisa, 2 eram do sexo feminino e 3 do sexo masculino, com média de idade em torno de 42 anos. A maioria possuíam mais de 8 anos de formação, com mestrado concluídos ou em andamento, todos apresentavam mais de 5 anos de experiência com a docência na Educação de Jovens e Adultos.

A análise dos resultados permitiu a identificação de 3 categorias temáticas: Ser professor da EJA num mundo globalizado: desafios e potencialidades; Ser professor da EJA em tempos de pandemia: o desafio do ensino remoto; A EJA como ferramenta de transformação social: perspectivas de professores.

Ser professor da EJA num mundo globalizado: desafios e potencialidades

Nessa categoria os discursos identificados nas falas dos participantes dizem respeito principalmente à construção simbólica do papel da escola como espaço para formação cidadã, demonstrando assim a capacidade de criticidades dos professores, o que nos permite inferir que a EJA têm sido espaço para formação crítica e cidadã.

As falas dos professores da EJA destacam a importância da atuação nesta modalidade de ensino e apontam as principais características positivas, incluindo as peculiaridades que podem surgir devido ao seu público diferenciado e heterogêneo. Os participantes em sua maioria, tendem a mencionar o potencial de transformação da EJA na vida dos estudantes como parte das compensações quanto sua atuação como docente, bem como, para a realização profissional dos

mesmos diante da mudança que essas novas percepções e construções possibilitam.

[...] é algo bem gratificante, porque a gente consegue transformar, mesmo que minimamente a vida de pessoas que estavam a muito tempo sem estudar, com dificuldade devido a defasagem da série ou problemas pessoais estão agora voltando aí, buscando novos rumos pra sua vida né, buscando se reconectar com esse processo de construção de conhecimento [...] (P1)

[...] o que compensa é o reconhecimento, aquele olhar, daquele aluno quando ele muda, quando ele enxerga, quando ele percebe único. É a mesma alegria de quando ele começa a ler, é a mesma alegria quando ele percebe coisas da vida dele que não ele tinha percebido, uma nova leitura, isso é muito bom, isso é muito compensador. [...]. (P3)

Em contrapartida, os principais desafios apontados pelos participantes levantam a questão do tempo em sala de aula oferecido para realização das atividades, bem como a falta de aprofundamento dos temas e conteúdos programáticos, em decorrência.

[...] por mais que a gente queira sentar e fazer o currículo com a nossa cara, uma forma metodológica com nosso jeito, a gente sempre é impedido por causa de quem? O tempo, porque aqui infelizmente a educação brasileira primeiro quantidade versus qualidade, não se acredita no trabalho com independência [...]. (P3)

[...] geralmente o que é na escola oferecido pra gente é o seguinte: é o horário e você ensina o que você quiser, do jeito que você quiser, mas eu não quero que você falte, é basicamente isso, infelizmente [...]. (P5)

Essa problemática pode ser atribuída também ao caráter de celeridade, próprio da EJA,

onde há uma seleção dos conteúdos que causa uma fragmentação no ensino, por vezes impedindo do professor oferecer uma visão mais ampla e completa de determinados assuntos, como consequência alguns levam vantagem sobre outros (Gouveia & Silva, 2015). Entretanto, tal condição não deveria se interpor como condição para impedir uma formação fundada na ciência e que atenda as necessidades de transformação social.

Outros desafios presentes na fala dos professores, dizem respeito a dificuldade de manter uma frequência constante dos estudantes nas aulas, bem como sua permanência no curso. Tais dificuldades podem ser atribuídas a falta de gestão da motivação dos mesmos, o que pode repercutir na falta de atenção e indisciplina durante a realização de atividades e na evasão do curso.

[...] inúmeros desafios, principalmente motivacional pra que a gente possa ter esse tipo de desempenho com os alunos né, porque eles sentem uma carência muito grande de incentivo [...] as perdas que a gente tem ao longo do ano, alunos que deixam a escola principalmente porque algumas mulheres engravidam, outros porque às vezes, como já houve muitos casos que morreram ou foram presos [...]. (P5)

Algumas vezes, as causas para evasão escolar ancoram-se em questões sociais, entre elas a exposição à situação de pobreza, a responsabilidade de ajudar ou ser o principal provedor da renda da família, a gravidez precoce, além de necessidades tecnológicas e até mesmo questões geográficas (Barros, Ciseski & Silva, 2018).

Mesmo após décadas do surgimento da EJA e de sua concretização nos meios escolares, é possível identificar a necessidade dos professores desta categoria reforçarem o discurso da

permanência da mesma, devido a ausência constante de políticas e incentivos para seu fortalecimento. Esse fato também é pautado nas falas dos participantes:

[...] desse terrorismo que se faz de fechar a EJA, fechar a EJA. Por que fechar? Por que tirar o direito, o espaço dessa pessoa que teve dificuldades, porque se eu não consegui concluir o meu estudo no período regulamentar, é porque alguma coisa houve, uma ausência do estado houve pra me impedir de estudar [...]. (P3)

Ao analisar a EJA durante os anos e as políticas públicas que a nortearam, por diversas vezes a educação de adultos foi vinculada única e exclusivamente como educação para formar trabalhadores, e após anos de discussões e debates sobre o direito de acesso à educação dos mesmos, a EJA se torna então meio para democratizar a educação sendo esse movimento impulsionado pela necessidade de renovação pedagógica do país. Esta modalidade de ensino sofreu a revelia do descaso do poder público há anos. Não se concebe justificar a evasão dos estudantes como condição para acabar com a EJA, é preciso, entretanto, repensar metodologias mais ativas, formação qualificada dos professores, assim como valorização salarial e melhoria das condições de trabalho nas escolas (Xavier, 2019).

Diante destes impasses a necessidade de adequar e reformular metodologias para que se consiga atender as necessidades dos estudantes, sobretudo, porque as turmas da EJA se constituem por um público diversificado, se faz uma questão prioritária um olhar mais criterioso e mais sensível às individualidades.

[...] é desafiador porque é um público diferenciado, você precisa ter um olhar mais humano, um olhar mais cuidadoso, estar mais

atento às propostas que vai desenvolver, o que vai propor pra eles, porque são muitas realidades. Se uma turma regular é heterogênea, uma turma de EJA é ainda mais, então nosso olhar ele precisa ser mais criterioso e pensar sim em cada aluno como sujeito único, singular e a sala como algo múltiplo e muito diverso [...]. (P1)

Sendo assim é imprescindível que as práticas pedagógicas propostas abarque a construção de novos saberes de forma flexível, diferenciada, levando sempre em consideração o contexto e as experiências pessoais dos sujeitos envolvidos, a fim de que haja o aprimoramento do currículo onde os assuntos consigam realizar conexões entre a sociedade e a cultura, de forma a acolher a pluralidade que se constituem as turmas da EJA (Filho, Cassol & Amorim, 2021).

Ser professor da EJA em tempos de pandemia: o desafio do ensino remoto

Devido ao contexto de pandemia, a temática do ensino remoto e seus desafios permeou a fala de todos os participantes, evidenciando entre outros pontos a ausência de fronteiras no mundo globalizado.

A análise mostrou como desafios do ensino remoto na EJA entre outros: a necessidade da escola adaptar-se rapidamente a nova modalidade de ensino e as desigualdades sociais que impede o acesso de estudantes a bens tecnológicos, como computador e internet, o que intensificou o processo de evasão dos estudantes; o distanciamento social, que fragilizou ainda mais pontos como aprendizado, motivação e frequência de participação nas aulas e sobretudo o aumento da carga de trabalho dos professores.

Os professores da EJA puderam perceber a carência de formação que as novas formas de ensino ancoradas às tecnologias digitais exigem, isto porque a escola ainda estava num estágio inicial e demorado de implantação dessas ferramentas no ensino da EJA, porém o novo cenário impõe urgência ao aperfeiçoamento do uso das mesmas.

[...] acho que a pandemia, no caso ela forçou isso né, isso na verdade era um movimento natural que já vinha surgindo cada vez mais, a educação se tornar mais atualizada né com a tecnologia, mas a pandemia ele forçou né a educação dar esse salto, que talvez demorasse alguns anos a mais né, mas por conta desse salto assim de imediato e meio que pegou um pouco a escola e a educação de forma geral de surpresa [...]. (P4)

O estudo de Baldes (2021) corrobora com este achado, quando aponta que a escola se vê frente a um “desconforto” advindo da nova forma de ensino remoto, em que escola e professores precisam confrontar o ensino tradicional e aprender a lidar com novos métodos que incluam esse aparato de tecnologias. Portanto, esse “desconforto” fala diretamente com a necessidade de modernizar a escola, algo que já estava em agenda, mas num processo extremamente lento.

Outro ponto importante ressaltado nas falas dos professores se refere ao impacto que as mídias sociais/digitais realizaram na quantidade e qualidade das informações que os estudantes recebem, gerando uma dinâmica de rápido compartilhamento de diversos tipos de conteúdos. É relevante ressaltar que não somente as mídias sociais/digitais, como a tecnologia requereram a transformação do papel do professor, no sentido de que estes façam a mediação entre os conteúdos e

informações recebidas, a fim de sensibilizar os estudantes para o que pode ser relevante ou não, bem como para a veracidade das informações acessadas.

[...] e o professor precisa estar atento, não apenas para oferecer, pra proporcionar o momento de aprendizagem, pelas mídias digitais, mas pra também desenvolver a criticidade nos seus estudantes. Pra que eles consigam aí fazer o processo de curadoria adequadamente, que eles consigam ter a criticidade adequada pra usar as ferramentas digitais [...]. (P1)

[...] com tanta informação adicional, vinda de todas as direções, será que o papel da escola, o papel do professor de maneira geral, ele se verá diminuído? Porque as pessoas vão ter tanto acesso a informação, será que isso vai afetar nesse sentido? E a resposta é exatamente o contrário, eu acho que faz falta sim, tem que ter alguém que organize essas informações né, porque na mesma frase que se diz há muita informação se deduz logicamente que muitas dessas informações aí não são boas, não são exatas, falta organizar, falta arrumar [...]. (P4)

As mídias digitais desempenham importante papel na docência, pois vincula conhecimento e informações de forma rápida ao mesmo tempo pode promover a criticidade e colaborar para a autonomia do estudante. Por outro lado é necessário que o professor realize a mediação das informações para que sejam consideráveis à construção do conhecimento, de forma a estimular o estudante a delinear suas próprias concepções, e conseguir utilizar adequadamente as mídias, a fim de interferir positivamente em sua vida. Nesse sentido, a inclusão digital dos estudantes requer que os professores estejam capacitados e dispostos a

aprender junto com eles (Barros, Ciseski & Silva, 2018).

Diante das mudanças que foram impostas a escola, o professor assume a necessidade de dominar as novas tecnologias e remodelar as metodologias de ensino, a fim de que o estudante obtenha maior desempenho e que este se veja captado pela aula, como as mídias sociais fazem com seus usuários. Quando não há esta adaptação se evidencia então uma certa insatisfação por parte dos alunos, visto que a escola em seus moldes tradicionais se contrapõe à dinamicidade presente nas redes e mídias (Baldes, 2021).

Outro ponto fortemente atribuído como negativo foi o distanciamento social, neste sentido as falas dos professores demonstraram insatisfação com a falta de contato direto com os estudantes, apontando a importância que a sala de aula exerce ao ser o meio principal de aproximação entre professores e estudantes. Além disso, o ensino não presencial retira a experiência humana de contato social que promove a construção de relações, e desta forma se perde a percepção das necessidades dos estudantes, bem como, reitera a evasão escolar.

[...] a qualidade acho que caiu bastante né, que nós não temos aquela presença, presença de olhar no olho do aluno, muito importante, a gente percebe olhando pra ele se ele tá compreendendo o que a gente tá falando ou não né, aí remotamente fica complicado a gente fazer isso né. E também a participação dele, pelo menos nas minhas turmas de EJA, a maioria não tá participando das atividades né, são poucos que estão participando das atividades [...]. (P2)

[...] a gente na sala de aula o aluno se aproxima, ele tira alguma dúvida, ele busca um pouco mais, até a timidez dele às vezes a gente consegue trabalhar. Online às vezes não é tão fácil

fazer isso, e principalmente uma das coisas que me deixa muito frustrado às vezes no momento é ver a quantidade de pessoas que simplesmente dizem que vão desistir, por mais que você insista [...]. (P5)

Vieira e Ricci (2020) apontam a importância da presença do professor diante da modernização dos meios metodológicos utilizados. Especialmente na pandemia, porque as relações são essenciais para o processo de aprendizagem, e é no ambiente escolar que se torna propício o desenvolvimento da autonomia, ao passo em que influencia a adaptação e convivência em coletivo, desta forma os atores da comunidade escolar aprendem conjuntamente e trocam experiências fortalecendo o processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido Cavalcante, Machado, Farias, Pereira e Silva (2020) reitera que o convívio é de extrema importância para o processo de ensino e aprendizagem, onde a integralidade do conhecimento deve ser alcançada através da compreensão das diversidades do meio para que estes se vejam como transformadores sociais.

O ensino remoto também adicionou a rotinas dos professores da EJA trabalho não remunerado e sobrecarga de atividades, com a análise adicional de conteúdos para aulas e construção de material didático.

[...] eu tinha meu número privado, agora eu não tenho mais, então atendo de manhã, a tarde, noite, de madrugada [...] os horários de preparar material e colocar na plataforma e é muito mais material. Esse processo de curadoria do professor tem que ser mais aguçado, mais criterioso porque você não está lá na sala de aula pra dialogar sobre aquilo todos os dias. Você tem aquele tempo online e precisa se fazer entender naquele tempo né, esclarecer as dúvidas do aluno [...]. (P1)

Neste sentido Barbosa, Viegas e Batista (2020) apontam que devido ao novo modelo de ensino instaurado houve uma sobrecarga de horas de trabalho dedicadas pelo professor para desenvolver os materiais que serão disponibilizados, bem como a necessidade de formação continuada para dominar as novas ferramentas tecnológicas e dessa forma contribuem para o aumento da carga horária.

Neste contexto, a comunidade escolar ao encarar a situação de vulnerabilidade dos estudantes se viu na necessidade de enfrentar os desafios na tentativa de capilarizar o acesso à educação, levando em consideração que a pandemia limitou as possibilidades de atuação dos professores, e a restrição ao ensino apenas de forma remota tornou o acesso pouco palpável e injusto, até mesmo fora da realidade de alguns.

[...] para aqueles que não tem acesso a internet ou algum problema aí é impresso o material né, o material impresso você entrega ou eles vem até a escola e pegam [...]. (P2)

[...] não é tão fácil pra maioria dos alunos terem uma boa conexão [...] quando a gente faz uma videoconferência, muitas vezes eles não podem acompanhar direito, porque tem crianças, porque tem adultos atrapalhando [...]. (P5)

Essas dificuldades são expostas particularmente pela situação social que os alunos da EJA se encontram, a dificuldade do acesso à internet, a falta de espaço adequado para estudo, são reflexo das desigualdades sociais e econômicas, decorrentes do processo de globalização e que em situação de pandemia são ainda mais aprofundadas, além de produzir novas relações de poder (Cataia, 2020).

Por outro lado, independente do formato em que a escola se apresenta, remotamente ou

presencialmente, está assume o papel de transformar socialmente a vida dos atores envolvidos. Diante das características específicas que englobam a EJA é possível perceber a importância deste papel na construção de uma visão crítica sobre a realidade, visto que, ao identificar suas condições socioeconômicas, os estudantes da EJA concretizam por meio da educação sua possibilidade de almejar melhores condições e viabilizar o desenvolvimento pleno de suas potencialidades. É nesta perspectiva que os professores demonstram sua sensibilização ao atribuírem à escola a sua importância como meio de promover transformação social.

A EJA como ferramenta para transformação social: perspectivas de professores

Nessa categoria as falas são permeadas pelo discurso que representa a escola como ferramenta de transformação social, independente do formato em que as atividades assumam, seja remoto ou presencial.

Para além da escola como promotora de conhecimento, os professores da EJA realçam a importância da construção social que a escola pode oferecer. Nesse sentido, as falas dos participantes são permeadas de inquietações e problematizações sobre os assuntos pertinentes ao desenvolvimento da criticidade do aluno. Apesar de referenciar algumas limitações da EJA, os professores demonstram a necessidade de motivar os estudantes sobre as possibilidades que a formação poderá trazer para suas vidas, seja através de projetos escolares e do uso de sua área de ensino para enfatizar tais questões.

[...] a escola é esse espaço de debater, de refletir sobre essas demandas, pra que os alunos tenham uma visão holística da situação e que enxerguem a diversidade e que enxerguem isso não como um problema, mas que eles consigam respeitar uns aos outros, as realidades que são diferenciadas. E compreender que somos sujeitos múltiplos né [...]. (P1)

[...] uma das maiores felicidades é quando eu consigo enxergar o interesse deles na leitura, vendo que eles evoluíram, que despertaram o senso crítico, que não aceitam as coisas da forma como elas vêm, eles tentam modificar de algum modo [...]. (P5)

Filho, Cassol e Amorim (2021) atentam para a necessidade de mudanças nas instituições escolares com o intuito de que tomem o compromisso de promover a reflexão, baseando-se no papel social, educacional e político que a escola possui, visto que para os alunos esta consolida a busca pela consciência social e para enfrentamento de diversidades.

Assim, aponta Miranda e Fonseca (2017) que há a necessidade de que as metodologias propostas promovam a reflexão dos estudantes, para que o conjunto de recursos pedagógicos do professor se torne mais amplo e desta maneira promova o desenvolvimento da aprendizagem de forma mais integral, a partir de conexões com as necessidades e ânsias de seus estudantes.

O meio que a escola e os professores encontram para proporcionar a viabilização do levantamento de questões e a necessidade de colocarem em prática a reflexão, têm se dado através das atividades escolares realizadas em sala de aula ou em forma de projetos, tendo em vista que estes englobam uma massa maior de estudantes

e o tema a ser discutido pode ser trabalhado durante um período de tempo maior.

[...]os projetos interdisciplinares são um caminho que a escola encontra pra refletir nas diversas áreas com os estudantes e assim fazer esse processo de construção de consciência crítica [...]. (P1)

Mas de outro ponto de vista, quando a escola se faz ausente e não insere discussões e problematizações nos conteúdos programáticos tem sido um trabalho particular de cada professor, como problematiza a fala do entrevistado:

[...] mas o aluno principalmente da EJA, são pessoas que já passaram dos 16 anos e então são pessoas que tem na cabeça a informação bem mais elevada do que crianças, então dá pra se trabalhar sim bem, porém isso novamente eu digo pra você é um trabalho individual, não é um trabalho, não é um projeto de trabalho da escola, principalmente as questões dos gêneros [...]. (P5)

Neste sentido, o estudo de Pinto e Silva (2019) aponta que a realização de projetos dentro das escolas são favoráveis para a ampliação da discussão de questões que envolvem a escola e a comunidade que está inserida, além de introduzir a família neste contexto e viabilizar autonomia aos atores envolvidos, bem como incentivar a participação social dentro da escola.

Por outra perspectiva, Vieira e Vicci (2020) sinalizam que no contexto de pandemia é imprescindível que a escola flexibilize suas ações, em que os projetos sejam adaptados à nova realidade, onde o isolamento e a vivência de uma pandemia fomentem a viabilização da aprendizagem, levando em consideração que devido a situação os assuntos não devem ser trabalhados da mesma forma como em sala de aula, necessitando de adaptações.

Cabe aqui destacar a relevância que a atuação em sala utilizando dos meios disponíveis e tornando a própria matéria recurso para fortalecer os debates e o desenvolvimento da criticidade, provendo-o de forma integral e trazendo-o para a “normalidade” da rotina, além de reforçar a particularidade de cada professor e sua responsabilização na busca pela autonomia crítica do aluno, como visto na fala dos mesmos:

[...] os gêneros textuais, os mais diversos estão aí pra nós dar esse suporte né, principalmente na aula de língua portuguesa, pra ler, debater, refletir, construir uma consciência crítica, produzir texto, argumentar e assim a gente vai mudando os sujeito né verdade [...]. (P1)

[...] uma das coisas que a gente intensifica é justamente esse espaço de autonomia, espaço de dar voz, porque a gente tem que buscar resgatar a história daquele aluno, a gente tem que tratar ele como pessoa e plantar sonhos, fazer com que ele relate o que ele quer, o que espera da vida e fazer com que ele acredite que vai acontecer [...]. (P3)

Desta forma, os professores da EJA demonstram incitar o ambiente escolar como espaço para produção de novas perspectivas, além de compactuar com a necessidade de devolver a credibilidade para as expectativas dos estudantes, para que diante das problemáticas que surgirem estes possam atuar de forma crítica e consciente.

À vista disso, os espaços escolares devem incentivar e fortalecer a autoestima dos alunos a fim de que estes tenham consciência espacial do lugar que ocupam na sociedade, neste caminho é importante que o aluno seja visto de forma única e que recebem tratamento diferenciado, mas não exclusivo, para progredir de forma pedagógica e humanizada (Filho, Cassol & Amorim, 2021).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das falas dos professores da EJA foi possível identificar as influências que o mundo globalizado requer dos atores da comunidade escolar. Em primeiro lugar, demonstram que os desafios que enfrentam ao exercer a docência na EJA, incluem o menor tempo em sala de aula acarretando em um currículo com empecilhos e menor sensibilidade, além da constante evasão escolar presente na EJA causadas principalmente pelas condições socioeconômicas que assolam os estudantes, em meio a uma modalidade de ensino que é pouco valorizada pelas políticas públicas e esteve constantemente ameaçada em sua permanência. Por outro lado, as potencialidades foram fortemente destacadas, ao passo em que os professores se fortalecem da gratificação que é observada em seus estudantes ao compreenderem a vida de outra forma e do reconhecimento que é fazer parte de uma modalidade de ensino com alto potencial transformador.

É possível ainda destacar as novas demandas que foram introduzidas devido ao contexto de pandemia, que fazem do ensino remoto a possibilidade de levar a educação mesmo em tempos de isolamento social, o ponto é que a característica heterogênea que constitui a EJA exigem dos professores a capacidade de adentrar ao mundo digital e as mídias sociais, além de necessitar que estes sejam mediadores das informações, a fim de que filtrem o que seja relevante para a formação dos estudantes. O desafio maior nesta categoria se dá pela fragilidade de acesso a essas novas tecnologias que os estudantes apresentam, em decorrência da situação socioeconômica fomentada pelo processo de

globalização e as relações de poder agravadas na pandemia.

Porém a importância que a EJA constitui na transformação social dos atores envolvidos recebe ênfase, onde os professores reconhecem a relevância de introduzir estes estudantes ao meio social, mas de forma que expressem suas necessidades e que sejam atores da comunidade, agindo de forma crítica.

Nesta perspectiva, vale ressaltar que a mudança social que a EJA pode constituir aos atores envolvidos não é de responsabilidade única dos professores e da escola, é fundamental que o Estado e as políticas públicas sejam reforçadas neste sentido, a fim de que a democratização da educação continue sendo fortalecida. E que possa ainda disponibilizar e incentivar a formação dos profissionais desta modalidade de ensino que requer de uma maior qualificação e especificação.

REFERÊNCIAS

- Baldes, M. A. L. (2021, jan-jun). Os desafios da relação docente-discente em tempos de globalização e pandemia. *Revista Ensino de Ciências e Humanidades*, 5(1), 537-551. Recuperado de <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/rech/article/view/8524>.
- Barbosa, A. M., Viegas, M. A. S. & Batista, R. L. N. F. F. (2020, jul-out). Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. *Revista Augustus*, 25(51), 255-280. Recuperado de <https://revistas.unisiam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/565>
- Barros, R. M. R., Ciseski, C. S. B. & Silva, L. S. M. (2018, janeiro). Inclusão digital e educação: emergências do mundo globalizado. *IV Colóquio Luso-Brasileiro de Educação e II Currículo, inclusão e educação escolar*, Braga e Paredes de Coura, Portugal. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/234150738.pdf>
- Cataia, M. (2020, maio). Civilização na encruzilhada: globalização perversa, desigualdades socioespaciais e pandemia. *Revista Tamoios*, 16(1), 232-245. Recuperado de <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/viewFile/50742/33483>. doi: 10.12957/tamoios.2020.50742.
- Cavalcante, A. S. P., Machado, L. D. S., Farias, Q. L. T., Pereira, W. M. G. & Silva, M. R. F. (2020). Educação superior em saúde: a educação a distância em meio à crise do novo coronavírus no Brasil. *Avances en Enfermería*, 38(1supl), 52-60. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/avenferm/article/view/86229>. doi: <https://doi.org/10.15446/av.enferm.v38n1supl.86229>
- Estêvão, C. V. (2009). Educação, globalização e novas desigualdades, sentidos de escola e profissionalidade docente. *Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, Braga, Portugal, X. Recuperado de <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/cc/cc4.pdf>
- Filho, A. A. S., Cassol, A. P. & Amorim, A. (2021, jul-set). Juvenilização da EJA e as implicações no processo de escolarização. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 29(112), 718-737. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/4b8tWfCRNXmBxCt8CzC3chQ/?lang=pt>. doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902293>.
- Gouveia, D. S. M. & Silva, A. M. T. B. (2015, dezembro). A formação educacional na EJA: dilemas e representações sociais. *Revista Ensaio*, 17(3), 749-767. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/epec/a/c6HXpsJSv3CYrMcPNrQMY9S/abstract/?lang=pt>. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172015170310>.
- Moraes, C. M., Araújo, L. F. & Negreiros, F. (2020, jul-set). Educação de Jovens e Adultos e representações sociais: um estudo psicossocial entre estudantes da EJA. *Interações*, 21(3), 529-541. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/inter/a/bFTXmJb5dQ5VsWWRkbjPzwn/?lang=pt>. doi: <https://doi.org/10.20435/inter.v21i3.2312>.
- Miranda, P. R. & Fonseca, M. C. F. R. (2017). Estudantes do PROEJA e o currículo de Matemática: tensões entre discursos numa proposta de integração. *Educação Matemática Pesquisa*, 19(3), 131-156. Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/33024>. doi: <https://doi.org/10.23925/1983-3156.2017v19i3p131-156>

Moura, A. P. A. & Ventura, J. P. (2018, agosto). A atualidade do pensamento de Paulo Freire para refletirmos sobre políticas públicas e práticas na educação de jovens e adultos. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, 4(2), 332-350. Recuperado de <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/38031> . doi: 10.12957/riae.2018.38031 .

Pinto, M. B. & Silva, K. L. (2019). Promoção da saúde no território: potências e desafios dos projetos locais. *Escola Anna Nery*, 23(1), 1-8. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/ean/a/RkNst4QVfJYXjD4Pn7KmDRH/abstract/?lang=pt>. doi: 10.1590/2177-9465-EAN-2018-0282.

Ramalho, V. & Resende, V. M. (2011). *Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa* (Vol. 1). Campinas: Pontes Editores. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/216743944_Analise_de_discurso_para_a_critica_o_texto_como_material_de_pesquisa.

Vieira, L. & Ricci, M. C. C. (2020, abril). A educação em tempos de pandemia: soluções emergenciais pelo mundo. *Observatório do ensino médio em Santa Catarina*. Recuperado de https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/7432/EDITORIAL_DE_ABRIL_Let_cia_Vieira_e_Maika_Ricci_final_15882101662453_7432.pdf.

Xavier, C. F. (2019). História e Historiografia da Educação de Jovens e Adultos no Brasil-Inteligibilidades, Apagamentos, Necessidades, Possibilidades. *Revista Brasileira de História da Educação*, 19, 1-24. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/mZx7pP7TQFrm7vf63TJgkmr/abstract/?lang=pt> . doi: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e068>.

Mariane Barbosa de Araújo

Graduação em Enfermagem pela Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico de Vitória (2022). Pós-graduanda em Enfermagem na Saúde Pública com Ênfase em Vigilância em Saúde.

Maria Benegelia Pinto

Possui graduação em Enfermagem pela Universidade Federal da Paraíba (2004), mestrado em Enfermagem pela Universidade Federal da Paraíba (2005) e doutorado pela Universidade Federal de Minas Gerais (2019). Atualmente é Professora da

Universidade Federal de Pernambuco, campus de Vitória de Santo Antão.

Élida Karine Pereira de Lima

Graduação em Enfermagem pela Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico de Vitória (2022). Pós-Graduação Lato Sensu em nível de Especialização Enfermagem na Saúde Pública com Ênfase em Vigilância em Saúde (2023). Experiência no setor de Vigilância Epidemiológica Hospitalar.

Marclineide Nóbrega de Andrade Ramalho

Possui Graduação em Enfermagem pela Universidade Federal da Paraíba (2004), mestrado em Enfermagem com área de concentração em Saúde Pública pela Universidade Federal da Paraíba (2006) e doutorado em Enfermagem com área de concentração em Educação em saúde pela Universidade Federal de Pernambuco (2023). Atualmente é Professora, Adjunta III, do Núcleo de Enfermagem na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Valesca Patriota de Souza

Doutora em Enfermagem pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem pela Universidade Federal de Pernambuco. Mestre em Saúde Humana e Meio Ambiente pela Universidade Federal de Pernambuco (2013). Especialista em Didática Pedagógica para Educação em Enfermagem (2015). Especialista em Saúde Pública (2013). Possui graduação em Enfermagem pela Universidade Federal de Pernambuco (2011). Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Federal de Pernambuco. Professora Temporária no Programa de Pós-Graduação em Enfermagem UFPE. Professora no Programa de Residência Multiprofissional UFPE.

José Flávio de Lima Castro

Doutor pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade de Pernambuco e Universidade Estadual da Paraíba - PAPGENF UPE/UEPB (2018 - 2023). Especialista na modalidade Residência em Enfermagem em Saúde da Mulher no Hospital das Clínicas- UFPE (2008 - 2010). Graduado em Enfermagem pela Fundação de Ensino Superior de Olinda - FUNESO (2002 - 2007). Docente da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) - Centro Acadêmico de Vitória (CAV), núcleo de Enfermagem.



Revista da Universidade Vale do Rio Verde
ISSN: 1517-0276 / EISSN: 2236-5362
v. 22 | n. 1 | Ano 2023

Dais Capucho Afini

Aluna do curso de Mestrado em Educação da
Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG).
daisafini@gmail.com

Andréa Cardoso

Docente do curso de Licenciatura em Matemática
do Instituto de Ciências Exatas da Universidade
Federal de Alfenas
(UNIFAL-MG)
andreac74@uol.com.br

José Carlos de Souza Junior

Docente do curso de Licenciatura em Matemática
do Instituto de Ciências Exatas da Universidade
Federal de Alfenas
(UNIFAL-MG)
jose.souza@unifal-mg.edu.br

A TECNOLOGIA COMO AGENTE TRANSFORMADOR DA IDENTIDADE DO FUTURO PROFESSOR DE MATEMÁTICA NO PROCESSO DE ANÁLISE E PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS

RESUMO

Este trabalho descreve as etapas do processo de análise e produção de materiais didáticos durante a disciplina optativa de Análise e Produção de Material Didático ofertada na Universidade Federal de Alfenas. Também apresenta os desafios encontrados por treze licenciandos de matemática na produção de um material didático estimulante e atrativo, correspondente as exigências tecnológicas atuais. A pesquisa foi qualitativa e a coleta de dados se deu por meio da observação participante. Os resultados analisam os impactos da análise e produção de material didático na forma de aprender, ensinar e fazer matemática pelos futuros professores. Assim, como discute a contribuição da tecnologia como agente transformador da identidade.

Palavras-chave: Letramento Digital 1. Ensino de Matemática 2. Materiais Didáticos 3. Tecnologia 4. Professor 5.

TECHNOLOGY AS A TRANSFORMING AGENT OF THE IDENTITY OF THE FUTURE MATHEMATICS TEACHER IN THE PROCESS OF ANALYSIS AND PRODUCTION OF TEACHING MATERIALS

ABSTRACT

This work describes the stages of the process of analysis and production of didactic materials during the optional discipline of Analysis and Production of Didactic Material offered at the Federal University of Alfenas. It also presents the challenges encountered by thirteen Mathematics undergraduates in the production of stimulating and attractive didactic material, corresponding to current technological requirements. The research was qualitative and data collection took place through participant observation. The results analyze the impacts of the analysis and production of didactic material on the way future teachers learn, teach and do mathematics. Thus, as it discusses the contribution of technology as a transforming agent of identity.

Keywords: Digital Literacy 1. Math Teaching 2. Teaching Materials 3. Technology 4. Teacher 5.

1. INTRODUÇÃO

De acordo com Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1997), a matemática é fundamental para o currículo escolar, pois auxilia os educandos no desenvolvimento de estratégias para construção de hipóteses, comprovação e justificativa de resultados, autonomia, iniciativa pessoal, criatividade e atividades coletivas. Segundo Müller (2014), os índices das avaliações externas revelam que os estudantes do ensino fundamental e médio apresentam dificuldades para resolver problemas envolvendo conceitos matemáticos e suas aplicações.

Atuais tendências em Educação Matemática, dentre elas a investigação matemática e a informática na Educação Matemática ressaltam a importância da investigação, visualização e representações de objetos que propiciem a compreensão dos conceitos e não apenas valorizem a memorização e reprodução de técnicas. Assim, é crucial que o professor seja capaz de planejar situações de aprendizagem em que os alunos tenham contato com diferentes materiais didáticos, sejam eles digitais, escritos ou manipuláveis.

Segundo Freitas (2007, p. 21), “os materiais e equipamentos didáticos são todo e qualquer recurso utilizado em um procedimento de ensino, visando à estimulação do aluno e à sua aproximação do conteúdo”. Dessa forma, de acordo com Borges (2000, p.190), o material didático deve:

1. favorecer a relação professor-aluno-conhecimento, atuando como mediador no processo de ensino-aprendizagem;

2. estar voltado para o aluno, sem contudo, deixar de apontar alternativas para a prática e formação docente;

3. proporcionar a construção do conhecimento e a formação de um educando crítico;

4. propiciar momentos de reflexão crítica, tanto para o aluno quanto para o professor;

5. discutir conceitos fundamentais das ciências como a relação existente entre a ciência, a tecnologia e a sociedade, as características textuais para a produção de conhecimento científico e o âmbito histórico dessa produção.

Nesse sentido, o processo de busca de material didático realizado pelo professor na internet é de fundamental importância para que encontre um material didático que atenda sua demanda. É essencial que o professor conheça os repositórios que compartilham objetos de aprendizagem e saiba que existem Recursos Educacionais Abertos (REA), os quais podem ser adaptados e utilizados.

Segundo o manual Educação Aberta (2011), REA são materiais didáticos de ensino, aprendizado e pesquisa disponíveis para domínio público ou licenciados para utilização e adaptação. São exemplos de REA: cursos, livros didáticos, testes, artigos, vídeos, programas computacionais e qualquer outra ferramenta, material ou técnica que possa assegurar o acesso ao conhecimento.

O material didático é a junção entre o aluno, a realidade e o conhecimento, sendo papel do educador despertar o interesse do aluno para que ele se sinta motivado à aprender. Logo, é imprescindível responder qual a influência das novas tecnologias e os impactos da produção de material didático na forma de aprender, ensinar e fazer matemática?

Assim, por meio da observação participante dos grupos de estudo em uma disciplina do curso de Licenciatura em Matemática

se pretende neste artigo discutir a contribuição da tecnologia como agente transformador da identidade do futuro professor de matemática no processo de análise e produção de materiais didáticos. Assim como, discutir a sistematização da observação participante e analisar os resultados da avaliação realizada pelos licenciandos da disciplina.

2. MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa realizada nesse trabalho foi qualitativa e a coleta de dados se deu por meio da observação participante, a qual é caracterizada pelo envolvimento do pesquisador na coleta dos dados como um dos integrantes do grupo de estudo, (Becker, 1994). Nessa pesquisa os pesquisadores são classificados como participante total, pois participaram de todas as tarefas do grupo de estudo sem revelar os propósitos da pesquisa para os demais membros.

Para responder a questão norteadora foi realizada uma entrevista semi-estruturada com treze licenciandos de matemática que cursaram a disciplina Análise e Produção de Material Didático da Universidade Federal de Alfenas. Segundo Haguette (1995), uma entrevista semi-estruturada tem a finalidade de coletar informações dos entrevistados, a respeito de uma problemática, de forma livre e espontânea.

Desse modo, a entrevista semi-estruturada teve como objetivo verificar se a disciplina Análise e Produção de Material Didático foi importante para a formação inicial dos futuros professores de matemática e avaliar os impactos que a análise e produção de material didático podem suscitar na forma de aprender, ensinar e fazer matemática.

Assim como, coletar as vantagens da utilização da tecnologia durante o processo de análise e produção de um material didático.

A disciplina Análise e Produção de Material Didático é ministrada no sétimo período do curso de Licenciatura em Matemática, sendo ofertada como uma disciplina optativa. Essa disciplina tem como objetivo avaliar e produzir materiais didáticos para o ensino de matemática com o auxílio das novas tecnologias. Para tanto, os licenciandos foram divididos em três grupos, sendo dois compostos por cinco estudantes e um com quatro. Para a análise e a produção do material didático foram selecionados três assuntos: pavimentações do plano, conjuntos numéricos e função quadrática. Dessa forma, cada grupo ficou responsável por um assunto para que pudessem buscar os materiais disponíveis tanto impressos quanto digitais, analisá-los e posteriormente produzir um material didático.

O processo de análise e produção do material didático ocorreu em quatro etapas. Na primeira etapa, os licenciandos de cada grupo coletaram tudo o que havia sido produzido sobre o assunto proposto inicialmente, tanto impressos quanto digitais. Na segunda etapa, analisaram os materiais didáticos encontrados, utilizando como diretriz as habilidades sugeridas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática (1997). Na terceira etapa, os licenciandos participaram de oficinas para:

- conhecer e explorar as ferramentas de alguns programas computacionais como SuperLogo, Scratch, GIMP e GeoGebra;
- aprender à utilizar ferramentas de busca;
- conhecer repositórios que disponibilizam REA;

- elaborar uma sequência didática.

A terceira etapa foi muito importante, visto que os programas seriam utilizados na produção do material didático e todo material deveria estar fundamentado em uma sequência didática. Já na quarta etapa, cada licenciando produziu seu material didático de acordo com o assunto abordado pelo grupo de estudo.

O trabalho desenvolvido pelos licenciandos foi colaborativo, porém as tarefas realizadas durante a disciplina foram cumpridas individualmente. Assim, foi desenvolvida uma rede social na plataforma do Facebook para que os licenciandos pudessem compartilhar e trocar experiências sobre suas atividades.

De acordo com Barcelos, Passerino e Behar (2012), uma rede social é composta por dois elementos: pessoas, grupos de estudo ou

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para analisar os materiais didáticos encontrados os futuros professores estudaram as propostas curriculares do estado de Minas Gerais, São Paulo e Paraná para que fosse realizada uma comparação entre as mesmas. Além disso, também realizaram uma síntese do PCN de Matemática (1998) para elencar quais habilidades são requeridas para o processo de ensino-aprendizagem de matemática.

Nessa síntese os licenciandos elencaram dezenove habilidades requeridas pelo PCN de Matemática (1998). No entanto, nesse trabalho serão analisados apenas os resultados referentes à duas habilidades:

instituições e suas interações. Nesse sentido, a rede social da disciplina Análise e Produção de Material Didático no Facebook foi um recurso para a construção de uma rede de conhecimento. Como afirma Almeida (2001, p. 02), “à medida que o homem interage com o contexto e com os objetos existentes, ele atua sobre esses objetos, retira informações que lhe são significativas, identifica estes objetos e os incorpora à sua rede, transformando o meio e sendo transformado por ele”.

Por isso, os professores em formação foram avaliados de maneira gradativa ao longo de toda a disciplina. Sendo que, ao final de cada etapa do processo de análise e produção os grupos apresentavam seminários expondo as tarefas realizadas.

- H1: Utilizar adequadamente os recursos tecnológicos como instrumentos de produção e de comunicação.
- H2: Utilizar adequadamente calculadoras e computadores, reconhecendo suas limitações e potencialidades.

Então, embasados nas três propostas curriculares e nas habilidades dos PCNs de Matemática os licenciandos puderam analisar os materiais disponíveis sobre função quadrática, conjuntos numéricos e pavimentações do plano. Em relação ao tópico de função quadrática foram analisados mídias, artigos e livros didáticos do 1º ano do ensino médio. A análise desses materiais apontou que os livros didáticos não atendem as habilidades H1 e H2; as mídias atendem apenas H2 e os artigos apresentam somente propostas não aplicadas que correspondem às duas habilidades.

Em relação ao tópico de pavimentações do plano foram analisados livros paradidáticos, objetos de aprendizagem, mídias e livros didáticos de 6º ao 9º ano do ensino fundamental. A análise indicou que nenhum dos materiais didáticos analisados contemplam as habilidades H1 e H2. Nesse tópico se optou por analisar livros paradidáticos, devido o assunto não ser contemplado nas propostas curriculares para o ensino de matemática.

Em relação ao tópico de conjuntos numéricos foram analisados mídias, artigos e livros didáticos de 6º ao 9º ano do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio. O resultado da análise mostrou que nenhum dos materiais didáticos consideraram em sua produção as habilidades H1 e H2.

Dessa forma, com base nas três análises é possível concluir que os materiais didáticos disponíveis sobre os tópicos de estudo não utilizam a tecnologia como recurso facilitador da aprendizagem. Tampouco, indicam outros trabalhos em que a tecnologia estivesse presente para a construção do conhecimento. Isso dificulta o trabalho do professor que tem interesse em utilizar a tecnologia e suas potencialidades na sala de aula, mas não consegue encontrar sugestões e materiais didáticos coerentes com as orientações do PCN de Matemática (1998).

Ao final da disciplina de Análise e Produção de Material Didático foram produzidos doze materiais didáticos, sendo: quatro sequências didáticas, duas videoaulas, dois quiz, um áudio, dois capítulos do livro didático do 8º ano do ensino fundamental e um material manipulável.

Os dois capítulos do livro didático foram reescritos embasados na temática pavimentações do plano, para que o conteúdo de triângulos e quadriláteros fosse estudado de maneira

investigativa, utilizando para tanto os programas computacionais GeoGebra e SuperLogo.

E a sequência didática de pavimentações do plano orientava o professor sobre como explorar os conceitos de pavimentações do plano no ensino de geometria plana. Para tanto, um material manipulável foi confeccionado para que os alunos da educação básica pudessem manipular e compreender os conceitos geométricos. O material manipulável foi confeccionado tendo como finalidade representar a obra Répteis de Maurits Cornelis Escher, na qual a organização dos lagartos é considerada uma pavimentação do plano. Assim, esse material didático ficou parecido com um quebra-cabeça em que cada peça correspondia à um lagarto.

A videoaula de função quadrática abordava conceitos e aplicações através de objetos de aprendizagem construídos no GeoGebra. Os dois quiz online eram questionários interativos para consolidação do estudo de função quadrática. E a sequência didática orientava o professor sobre como ensinar o tópico de função quadrática através de um caderno de acompanhamento destinado ao aluno com situações-problemas e aplicações.

A videoaula de conjuntos numéricos apresentava um breve histórico sobre a origem dos números. Uma das sequências didáticas sobre conjuntos numéricos abordava os sistemas de numeração indo-arábico, maia, romano, egípcio e babilônico. Já a outra apresentava algumas aplicações sobre o tema. O áudio foi elaborado para representar um repórter na rua questionando pessoas aleatórios a respeito do conjunto dos números naturais.

Para avaliar quais os saberes teóricos, matemáticos e tecnológicos que foram apreendidos durante a disciplina foi realizada uma entrevista

semi-estruturada com os treze licenciandos que cursaram a disciplina Análise e Produção de Material Didático.

Quando questionados sobre os saberes teóricos estudados durante a disciplina os licenciandos responderam que aprenderam a definição de material didático e a classificação de um material didático como recurso pedagógico, tecnológico e audiovisual.

Segundo os licenciandos não seria possível analisar e produzir um material didático sem o conhecimento teórico referente aos documentos legais. Caso contrário, a análise dos materiais didáticos não seria imparcial e por isso a produção do material didático ficaria comprometida, visto que o material não estaria adequado as habilidades requeridas.

Com relação aos conteúdos matemáticos aprendidos durante a produção do material didático todos os licenciandos responderam que foi preciso aprofundar o conhecimento matemático que possuíam sobre função quadrática, conjuntos numéricos e pavimentações do plano. Já que, muitas das vezes, os licenciandos não conseguiam associar os conteúdos matemáticos ensinados no curso de formação com a prática docente exercida pelo professor na educação básica.

No que diz respeito aos conhecimentos tecnológicos, os futuros professores responderam que não conheciam as orientações para a utilização de um material disponível na internet e os repositórios em que estão disponíveis os Recursos Educacionais Abertos (2011). Também relataram que precisaram aprimorar seus conhecimentos com relação a manipulação de alguns programas computacionais, tais como: GeoGebra, Gimp, SuperLogo, editores de vídeo e texto. Já que esses programas seriam utilizados para a produção do

material didático ou como um objeto de aprendizagem.

Os licenciandos afirmaram que a tecnologia estava relacionada não apenas à etapa de produção do material didático e, sim em todo o processo. Visto que, não seria possível ter acesso as propostas curriculares, aos materiais disponíveis e aos conteúdos matemáticos sem a utilização das ferramentas de busca. Essa fala dos licenciandos reafirma a necessidade dos professores em formação desenvolverem as habilidades de letramento digital para que possam utilizar a tecnologia em todo o processo de ensino, começando pela elaboração do plano de aula até a prática na sala de aula.

Não se pode negar o potencial pedagógico dos materiais manipuláveis. No entanto, se o quebra-cabeça de pavimentações do plano fosse digital não haveria as falhas e deformações na imagem final acarretadas pelo recorte da folha de E.V.A, o que facilitaria a compreensão do conceito geométrico e também a visualização. Além disso, a implantação do quebra-cabeça digital reduziria os custos, pois para a utilização desse material em uma sala de aula com mais de vinte alunos deveriam ser produzidos pelo menos cinco jogos. Dessa forma, os custos seriam altos e também impossibilitaria a criação de pavimentações do plano com outras formas geométricas. O que seria resolvido com a manipulação pelos alunos de programas computacionais.

Quando questionados sobre a disponibilização dos materiais didáticos produzidos, os licenciandos responderam que não disponibilizaram o material na internet, pois o mesmo apresentava algumas imperfeições. Por isso, não consideravam que o material produzido estivesse pronto para ser utilizado por outra pessoa.

Por conseguinte, foram questionados se um dia esse material estaria perfeito ou se existe algum material didático perfeito.

Após refletirem sobre a pergunta, os licenciandos responderam que não existe nenhum material perfeito ou que atenda à todas as habilidades requeridas pelos PCNs de Matemática (1997). Visto que, cada material didático possui uma finalidade e, conseqüentemente, se for utilizado para outro fim ou por outra pessoa precisará ser modificado.

Todos os licenciandos afirmaram que quando iniciaram a disciplina estavam preocupados exclusivamente com o produto final. Assim, a todo momento se perguntavam quando iriam começar a produção ou se o tempo destinado para essa atividade durante a disciplina seria suficiente. Somente, quando encerraram a disciplina que compreenderam a importância do estudo teórico e tecnológico para o processo de análise e produção de um material didático.

Portanto, durante o processo de análise e produção de um material didático os futuros professores tiveram que aprender os conteúdos matemáticos do tema de estudo, pensar como esses conteúdos deveriam ser ensinados para os alunos da educação básica e construir um material didático que proporcionasse a construção de conceitos matemáticos de maneira prazerosa. Sendo assim, se os professores na formação inicial fossem estimulados a produzir seu próprio material didático e colocassem esse conhecimento em prática na sala de aula estariam constantemente aprendendo, ensinando e fazendo matemática.

Segundo Valente e Almeida (1997), a Informática na Educação no Brasil começou no início da década de 70 com a utilização dos computadores em algumas universidades. Somente

em 1982, que foi implantado um programa de informática na educação, cujos beneficiados foram alunos da educação básica.

Embora os cursos de formação sejam oferecidos há mais de duas décadas, ainda existem cursos para formação tecnológica dos professores pautada no ensino de técnicas para manipular o computador que não promovem o desenvolvimento de habilidades para um letramento digital.

Para Soares (1998, p.20), o letramento digital é “um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e escrita no papel”.

Assim, as habilidades requeridas para um sujeito ser considerado um letrado digital estão representadas pela Tabela 1, Gomes e Gandra (2010, p. 1005) .

Tabela 1 – Habilidades requeridas para o letramento digital de professores

Letramento	Habilidades	Definição dessas habilidades
Letramento fotovisual	A arte de ler representações visuais	Memória visual e pensamento intuitivo-associativo, o que facilita para decodificar e entender mensagens visuais facilmente e fluentemente no meio virtual.
Letramento de reprodução	A arte de reciclar criativamente materiais existentes	Habilidade de criar com ajuda de técnicas digitais um trabalho sensato, autêntico e criativo integrando informações independentes

		existentes no meio digital.
Letramento de encadeamento	Pensamento hipermediático e não linear	Habilidade de não se perder ao navegar pelos labirintos que caracterizam o hiperespaço; orientação espacial multi-dimensional.
Letramento informacional	A arte do ceticismo	Habilidade para pensar criticamente e estar sempre pronto para duvidar da qualidade das informações no ciberespaço.
Letramento sócio-emocional	Colaboração e interação	Abertura para trocar informações e compartilhar conhecimento com outros; capacidade de construir conhecimento colaborativamente.

Fonte: Gomes e Gandra (2010, p. 1005).

Segundo Gomes e Gandra (2010), como os professores em exercício não dominam as habilidades listadas acima, a prática do professor fica restrita as tecnologias usuais como lousa e giz. Mas, como o professor está inserido em uma sociedade tecnológica ele, muitas das vezes, participa de redes sociais, compartilha fotos e momentos de sua vida, conseqüentemente, consegue utilizar de forma restrita as habilidades requeridas para o letramento fotovisual e de encadeamento. Dessa forma, o professor precisa desenvolver as habilidades de letramento de reprodução, informacional e sócio-emocional para que possa utilizar essas habilidades para fins pedagógicos.

Logo, o educador não consegue utilizar o computador como um recurso facilitador da aprendizagem. Além disso, também não utiliza a tecnologia como instrumento de busca e produção de materiais pedagógicos favoráveis à aprendizagem dos alunos.

4. CONCLUSÃO

A tecnologia pode e deve ser utilizada para dois fins indissociáveis: como ferramenta de busca e compartilhamento e como agente transformador da identidade. Ou seja, se o professor utiliza a tecnologia para buscar informações, estas podem modificar sua opinião sobre o modo como ele “vê e lê” o mundo. Assim, indiretamente a tecnologia atua como agente transformador da sua personalidade.

Quando os educandos tem a oportunidade de filtrar, reutilizar e refletir sobre o conteúdo disponível na internet a personalidade dos alunos se modifica por meio do uso consciente da tecnologia. Desse modo, se o professor acredita que o conhecimento é a chave para a transformação social e intelectual é imprescindível a utilização da tecnologia em sua sala de aula.

Nesse contexto, cabe ressaltar que se o futuro professor de matemática em sua formação inicial não participar de situações de aprendizagem em que possa manipular programas computacionais, conhecer as ferramentas de busca e utilizá-las para diversos fins dificilmente o fará quando se tornar regente de uma sala de aula. Já que, a maioria dos professores utilizam a tecnologia apenas como ferramenta de busca. E, quando não encontram o objeto procurado não conseguem modificar algo que supostamente está pronto. O que reduz as possibilidades de aumentar o acervo digital de recursos educacionais abertos.

A disciplina de Análise e Produção de Material Didático mostrou que a tecnologia é um agente transformador da identidade quando utilizada para a busca, a criação e o

compartilhamentos de objetos. Por isso, é fundamental que os profissionais da educação utilizem a tecnologia como um recurso facilitador da aprendizagem e não como um obstáculo para o processo de ensino-aprendizagem de matemática. Só assim, os alunos poderão ultrapassar as barreiras locais e descobrir novas formas de aprender matemática.

Enfim, existem vários materiais didáticos disponíveis na internet, no entanto, se o professor não for crítico e pesquisador não conseguirá usufruir das vantagens que a tecnologia oferece. Portanto, é essencial que os cursos de formação inicial ofereçam disciplinas ou criem situações em que os licenciandos de matemática possam desenvolver habilidades para analisar, modificar, produzir e disponibilizar materiais didáticos.

REFERÊNCIAS

Almeida, M. Tecnologia na Escola: criação de redes de conhecimento. Série Tecnologia na Escola, Programa Salto para o Futuro, Novembro, 2001.

Barcelos, G. T.; Gandra, Passerino, L. M.; Behar, P. A. Tecnologias na Prática Docente de Professores de Matemática: formação continuada com apoio de uma rede social na internet. Anais do XXIII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE 2012), Rio de Janeiro: 2010.

Becker, H. Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais. São Paulo: Hucitec, 2. ed, 1994.

Borges, G. L. A. Formação de professores de Biologia, material didático e conhecimento escolar. 2000. 440 f. Tese (Doutorado Educação) - Universidade Estadual de Campinas, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília-MEC, 1997.

———. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. Brasília-MEC, 1998.

Conteúdo Básico Comum: Matemática (CBC). Minas Gerais-SEE.

Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Matemática. (2008). Paraná-SEE. Educação Aberta, 2011.

Freitas, O. Equipamentos e materiais didáticos. Brasília - Universidade de Brasília, 2007.

Gomes, M. A. F.; Gandra, A. F. Letramento Digital dos Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Anais do XVI Workshop de Informática na Escola (WIE 2010), Belo Horizonte, 2010.

Müller, A. P. K. Resolução de problemas: uma perspectiva a partir da leitura e da escrita nas aulas de Matemática. Anais do XVIII Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática (EBRAPEM 2014), Recife, 2014.

Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Matemática. Coordenadora Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008.

Recursos Educacionais Abertos (REA): Um caderno para professores. Campinas: Educação Aberta. Disponível em: <<http://www.educacaoaberta.org/>>. Acesso em: 06 jul. 2019.

Soares, M. Letramento - um tema em três gêneros. Autêntica, Belo Horizonte, 1998.

Valente, J. A e Almeida, F. J. Visão Analítica da Informática na Educação no BRASIL: A questão da formação do professor. Revista Brasileira de Informática na Educação, 1997, p. 45-60.

Dais Capucho Afini

Possui graduação em Matemática pela Universidade Federal de Alfnas (2015) e em Pedagogia pela Faculdades Integradas de Cruzeiro (2010). Possui pós-graduação em Ensino de Matemática pela Faculdade Futura (2019) e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Alfnas (2023) com foco na formação de professores. Participou do Programa de Iniciação à Docência (PIBID). Tem experiência na área de Matemática, com ênfase em Educação Matemática, atuando principalmente nos

seguintes temas: geometria plana, pavimentações do plano, currículo, GeoGebra e Scratch. Atualmente trabalha como professora efetiva dos anos finais do ensino fundamental, na rede estadual de educação e na educação infantil na rede municipal de Minas Gerais.

Andréa Cardoso

Possui graduação em Matemática Licenciatura pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1997), mestrado em Matemática pela Universidade de São Paulo (2000) e doutorado em Engenharia Mecânica pela Universidade de São Paulo (2006). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal de Alfenas. Tem experiência na área de Matemática, com ênfase em Tecnologia no Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: tecnologia no ensino, ensino de funções, ensino de matemática, geometria fractal e informática educativa

José Carlos de Souza Junior

Possui graduação em Bacharelado em Matemática pela Universidade de São Paulo (1996), graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade de São Paulo (2002), mestrado em Matemática pela Universidade de São Paulo (1999) e doutorado em Matemática pela Universidade de São Paulo (2003). Atualmente é professor Titular da Universidade Federal de Alfenas. Tem experiência na área de Matemática, com ênfase em Álgebra e no Ensino de Matemática mediado por tecnologias digitais. Atualmente é docente do Mestrado Profissional em Matemática PROFMAT da Universidade Federal de Alfenas, é Coordenador Adjunto do Programa de Extensão: Curso Preparatório Para o ENEM da UNIFAL-MG, é Coordenador Adjunto do Projeto de Extensão: Cursinho Popular Êxito (Alfenas) e é Coordenador do Subprojeto de Matemática do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da UNIFAL-MG.



Revista da Universidade Vale do Rio Verde
ISSN: 1517-0276 / EISSN: 2236-5362
v. 22 | n. 1 | Ano 2023

Reginaldo Morais de Macedo
Doutor em Administração (UFMG).
reginaldo.macedo@unimontes.br
<https://orcid.org/0000-0002-4028-236X>

Carlos Renato Theóphilo
Doutor em Controladoria e Contabilidade
(FEA/USP)
carlos.theophilo@unimontes.br
<https://orcid.org/0000-0002-2857-3287>

June Marize Castro Silva
Doutora em Ciência da Informação (UFSC)
june.silva@unimontes.br
<https://orcid.org/0000-0002-3642-5970>

Ismael Mendes dos Santos Júnior
Doutorando em Ciência da Informação (UFSC)
ismael.junior@ifnmg.edu.br
<https://orcid.org/0000-0001-9412-6023>

PERFIL DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA RELACIONADA À INTERNET DAS COISAS DISPONÍVEL NO PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi determinar o perfil bibliométrico da produção científica relacionada à Internet das Coisas disponível no Portal de Periódicos da CAPES. A construção deste trabalho se justifica pela importância do assunto pesquisado, “Internet das Coisas”, assim como a relevância em determinar e conhecer o perfil da produção científica acerca de determinado assunto e sua distribuição pelas diversas áreas do conhecimento. Em termos metodológicos, a pesquisa é de natureza descritiva e abordagem quantitativa, fundamentando-se, sobretudo no método bibliométrico. No que se refere aos resultados, destaque-se que: foram analisados 248 artigos. A produção científica pode ser considerada bastante recente (últimas duas décadas, principalmente). Os artigos são, em média, curtos (15 páginas), escritos, majoritariamente, em Inglês (163) e Português (127), em periódicos localizados no Brasil (206). Não existe concentração por autores, conforme calculado pela Lei de Lotka. Em se tratando dos periódicos, os dados se comportam em conformidade com a Lei de Bradford. Os descritores mais prevalentes foram “Internet of things” (42) e “Internet das coisas” (40), com relativa aderência ao preconizado pela Lei de Zipf, em especial, para os descritores mais utilizados, embora haja forte dispersão no uso dos descritores (548 descritores utilizados apenas uma vez). A área do conhecimento em que o assunto mais é discutido é a “Interdisciplinar” com forte concentração em periódicos nos estratos A (A1, A2, A3 e A4). Sugere-se novas pesquisas.

Palavras-chave: Internet das Coisas. Perfil Bibliométrico. Leis da Bibliometria. Cientometria. Áreas do Conhecimento.

PROFILE OF SCIENTIFIC PRODUCTION

ABSTRACT

The objective of this work was to determine the bibliometric profile of the scientific production related to the Internet of Things available on the CAPES Journal Portal. The construction of this work is justified by the importance of the researched subject, “Internet of Things”, as well as the relevance in determining and knowing the profile of the scientific production about a determined subject and its distribution by the several areas of knowledge. In methodological terms, the research has a descriptive nature and a quantitative approach, based, above all, on the bibliometric method. With regard to the results, it should be noted that: 248 articles were analyzed. Scientific production can be considered quite recent (mainly the last two decades). The articles are, on average, short (15 pages), written mostly in English (163) and Portuguese (127), in journals located in Brazil (206). There is no

concentration by authors, as calculated by Lotka's Law. When it comes to journals, the data behave in accordance with Bradford's Law. The most prevalent descriptors were "Internet of things" (42) and "Internet of things" (40), with relative adherence to what is recommended by Zipf's Law, in particular, for the most used descriptors, although there is a strong dispersion in the use of descriptors (548 descriptors used only once). The area of knowledge in which the subject is most discussed is "Interdisciplinary" with a strong concentration in journals in strata A. Further research is suggested.

Keywords: Internet of Things. Bibliometric Profile. Laws of Bibliometrics. Scientometrics. Knowledge Base.

1. INTRODUÇÃO

A internet é uma rede descentralizada de dispositivos, geograficamente distribuídos, de armazenamento, processamento, comunicação e compartilhamento de dados e informações fundamentada em protocolos e padrões específicos, que se disseminou a partir da década de 1990 (TANENBAUM, 2011; STAIR; REYNOLDS, 2015), embora seus primórdios remontem ao fim da década de 1960, no auge da Guerra Fria (TANENBAUM, 2011). Seus efeitos culturais, sociais e econômicos são diversos, extensos e objetivamente perceptíveis (STAIR; REYNOLDS, 2015).

A internet das coisas, por sua vez, define um conjunto de técnicas, ferramentas e processos de comunicação que permitem a comunicação e o compartilhamento de dados e o processamento de informações entre dispositivos por meio de infraestrutura específica de redes com ampla disseminação no mundo atual. A ubiquidade da internet das coisas se reflete no crescente desenvolvimento de aplicações e interfaces de comunicação para uma gama cada vez mais diversificada de dispositivos com o intuito, em última instância de proporcionar maior conectividade (LUCAS JUNIOR; ORNELLAS,

2014; GALEGALE et al, 2016; LEMOS; MARQUES, 2019; PATACA, 2021; NADER, 2021; SILVA; SOUZA; NADER, 2021). Em outras palavras, a Internet das Coisas ocorre quando os "objetos da vida cotidiana ganham capacidades computacionais, transformando-se em dispositivos geradores de informação" (LUCAS JUNIOR; ORNELLAS, 2014, p. 253).

Entre outras demandas da sociedade moderna, o desenvolvimento de tecnologias relacionadas à Internet das Coisas impulsiona a aplicação de conhecimento ao mesmo tempo especializado e multidisciplinar (CASTRO; SOUBHIA; BARBOSA, 2019). Interessante também destacar que, sob certos aspectos, a interconectividade dos dispositivos por meio dos protocolos e tecnologias de Internet das Coisas está na base do funcionamento das Redes Sociais (LUCAS JUNIOR; ORNELLAS, 2014).

A construção do perfil bibliométrico de uma determinada área do conhecimento ou assunto específico pode auxiliar na compreensão do interesse dos pesquisadores e da comunidade científica em geral.

Entende-se que o perfil construído pode facilitar o processo de encaminhamento de novas publicações a periódicos mais predispostos e/ou interessados em determinado assunto. Também

pode colaborar com o estabelecimento de parcerias entre os pesquisadores interessados, propiciando, inclusive, a formação de redes, consórcios e grupos de trabalho (de pesquisa, de estudos e/ou de ensino).

A escolha do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES) justifica-se pelo fato de possuir um dos “maiores acervos científicos virtuais do País, que reúne e disponibiliza conteúdos produzidos nacionalmente e outros assinados com editoras internacionais” reunindo aproximadamente 49 mil periódicos e 455 bases de dados de conteúdo (CAPES, 2022).

O objetivo geral deste trabalho foi determinar o perfil bibliométrico da produção científica relacionada à Internet das Coisas disponível no Portal de Periódicos da CAPES, tendo sido estabelecidos os seguintes objetivos específicos: 1. analisar a distribuição da produção científica, ano a ano, ao longo do período analisado; 2. determinar a existência de concentração da produção científica por autor, periódico e descritor aplicando-se, para isto, as conhecidas Leis da Bibliometria; 3. analisar a produção científica a partir da identificação de coautorias; e 4. determinar a distribuição da produção científica relativa ao assunto entre as diversas áreas do conhecimento, considerando a classificação por estratos Qualis/CAPES.

A questão norteadora da pesquisa foi “qual o perfil da produção científica relacionada à Internet das Coisas disponível no Portal de Periódicos da CAPES?”.

No que se refere à revisão bibliográfica/estado da arte destacaram-se os seguintes artigos levantados pela pesquisa junto ao Portal de Periódicos da CAPES: Silva, Souza e

Nader (2021) buscaram mapear o perfil dos diversos tipos de patentes relacionadas à Internet das Coisas, no intuito de determinar as tendências de desenvolvimento neste campo de trabalho; Pataca (2021) organizou as tecnologias relacionadas à Internet das Coisas a partir dos protocolos e informações de base tecnológica disponíveis; Galeale *et al.* (2016) realizaram estudo bibliométrico buscando estabelecer correlações e interações entre a literatura focada em Internet das Coisas e aplicações em negócios; Ramanho *et al.* (2019) propuseram um procedimento sistemático de rastreamento de armamentos por meio de tecnologias relacionadas à Internet das Coisas; e Lemos e Marques (2019) discutiram as interações entre privacidade, tecnologia e comunicação por meio da construção de análise crítica da aplicação das tecnologias de Internet das Coisas.

O presente artigo encontra-se organizado em quatro seções, quais sejam: 1. a introdução da pesquisa, incluindo a revisão de literatura relevante; 2. apresentação dos aspectos metodológicos com destaque para a aplicação do método bibliométrico; 3. apresentação e discussão do perfil bibliométrico; e 4. conclusões.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa é de natureza descritiva e abordagem quantitativa, apresentando nesta combinação características como a busca pela compreensão e a descrição de variáveis por meio de medições e mensurações (MARTINS; THEÓPHILO, 2009).

O método utilizado é o bibliométrico a partir do qual se constrói e se analisa o perfil da produção científica em determinada área do

conhecimento por meio da catalogação de variáveis consideradas relevantes de forma individual ou coletiva, em especial, a partir da aplicação das conhecidas Leis da Bibliometria (COSTA; ANDRADE, 2015; FERREIRA; PINTO; MIRANDA, 2015), quais sejam a Lei de Lotka, a Lei de Bradford e a Lei de Zipf. A Bibliometria está focada “na análise das publicações e de suas propriedades” (GINGRASS, 2016, p. 23).

A Lei de Lotka, desenvolvida em 1926, fundamenta-se no Lei do Quadrado Inverso e analisa a distribuição das publicações por autores na proporção esperada de $1/n^2$ (ALVARADO, 2002). A Lei de Bradford, de 1934, estuda a distribuição das publicações pelos diversos periódicos científicos analisados, ou, em última instância, o grau de concentração de determinada produção científica por veículo de publicação científica (ARAÚJO, 2006). Finalmente, a Lei de Zipf (ou Lei do Menor Esforço), de 1949, trata da distribuição estatística de descritores em um determinado texto extenso o suficiente para que seja adequadamente analisado (ARAÚJO, 2006).

O levantamento bibliométrico ocorreu entre os dias 20 de dezembro de 2022 e 15 de janeiro de 2023, tendo sido identificados 248 artigos, todos revisados pelos pares no sistema *double blind review*. Os descritores utilizados foram “Internet das Coisas”. Os dados foram coletados e importados por meio de arquivo no formato BibTxt, e, então, processados no software Macedo DBBiblio: Análises da Produção Científica, Versão 3.1 – Release 24.2820 (MACEDO, 2022), desenvolvido pelo próprio pesquisador, ao passo que os gráficos e tabelas foram gerados no Microsoft Excel.

A classificação dos periódicos por estratos utilizada foi a de 2017-2020, recém liberada pela própria CAPES (CAPES, 2023).

3. PERFIL DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

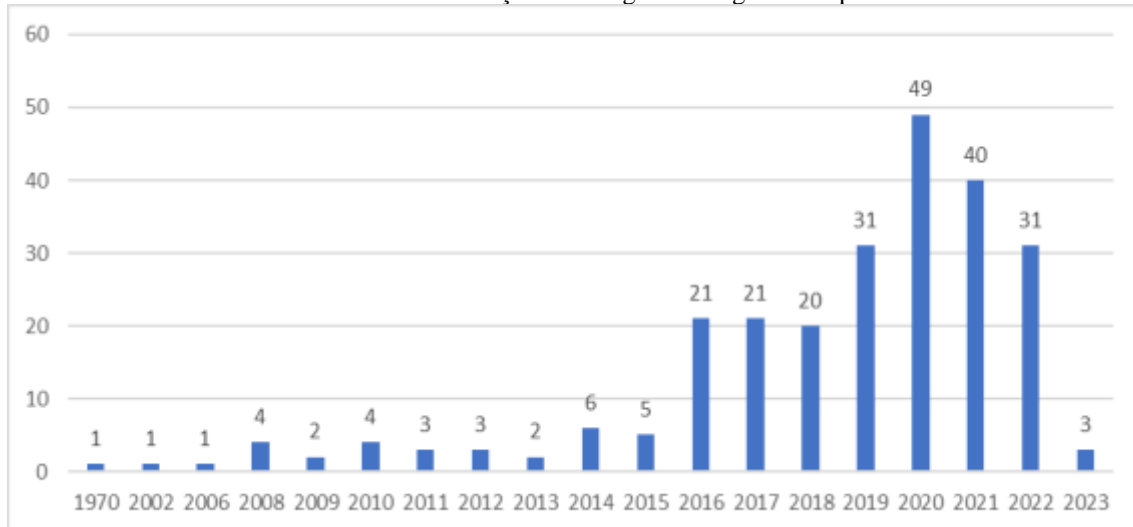
Dos 248 artigos analisados, 228 foram publicados apenas 1 (uma) vez, enquanto outros 10 (dez) foram publicados 2 (duas) vezes. De forma geral, a republicação ocorre por iniciativa do próprio periódico em que o artigo foi originariamente publicado; por exemplo, artigo publicado em edição impressa e republicado em edição mais recente no formato digital. Dado o número reduzido de republicações, entendeu-se que este fato não inviabilizou a continuidade da execução da pesquisa.

Para os 138 artigos em que a numeração de página (início e fim) pôde ser levantada, identificou-se que 31,16% dos artigos têm entre 1 e 10 páginas; 42,03% (faixa mais relevante) têm entre 11 e 20 páginas; 22,46% dos artigos têm entre 21 e 30 páginas e que artigos com numeração superior a 31 páginas correspondem a apenas 4,35% do total de artigos analisado. A extensão média dos artigos foi de, aproximadamente, 15 páginas.

Os artigos analisados (248) foram escritos em 3 (três) idiomas, quais sejam: Inglês (163), Português (127) e Espanhol (32). Quanto aos países de localização dos periódicos destacam-se o Brasil (206), Colômbia (16) e Portugal (15); os demais artigos (11) estão dispersos entre 7 (sete) países.

Quanto à distribuição ao longo do tempo, percebe-se, como seria esperado dada a característica recente do assunto, maior concentração a partir dos anos 2000 (Gráfico 1).

Gráfico 1: Distribuição dos artigos ao longo do tempo

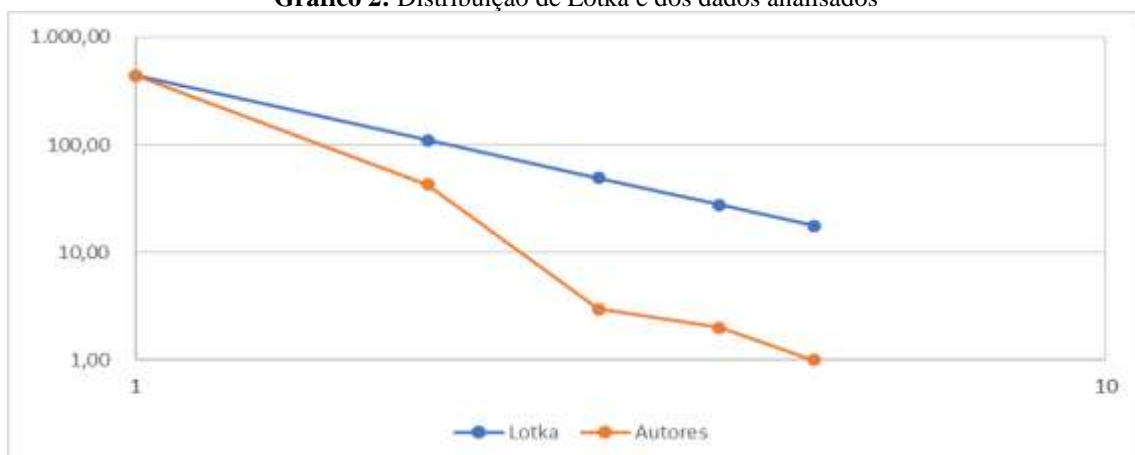


Fonte: dados da pesquisa (2023)

No total, foram identificados 492 autores individuais, sendo que 443 estão em apenas 1 (um) artigo, outros 43 encontram-se em 2 artigos, 3 autores estão em 3 artigos, 2 autores em 4 artigos e apenas 1 autor tem 5 artigos publicados. A Lei de Lotka calculada para este conjunto de dados demonstra que não existe concentração por autor nos dados analisados (ver Gráfico 2). Em relação ao número de coautorias, destacam-se os autores SOUZA, A. L. M.; ANDRADE, M. G. G.; CECÍLIO, L. C. O.; OLIVEIRA, L. A.; PINTO, N. R. S.; MENESES, C. S.; REIS, D. O.; SANTIAGO, S.; ANDREAZZA, R.; SPEDO, S.

M.; e ARAÚJO, C. A., todos com 11 coautorias cada. Por sua vez, as coautorias mais proíficas foram SOUZA, C. A. e GALEGALE, G. P. com 4 artigos publicados sobre o assunto pesquisado. Este estudo também comparou o número de artigos publicados e a posição média na lista de autores, gerando indicador de relevância. Neste sentido, destacaram-se KILPP, S. (relevância igual a 5); GALEGALE, G. P. (relevância igual a 4); AMARAL, F. V.; VERZANI, R. H.; WANG, J.; LACERDA, F. (todos com relevância igual a 3).

Gráfico 2: Distribuição de Lotka e dos dados analisados

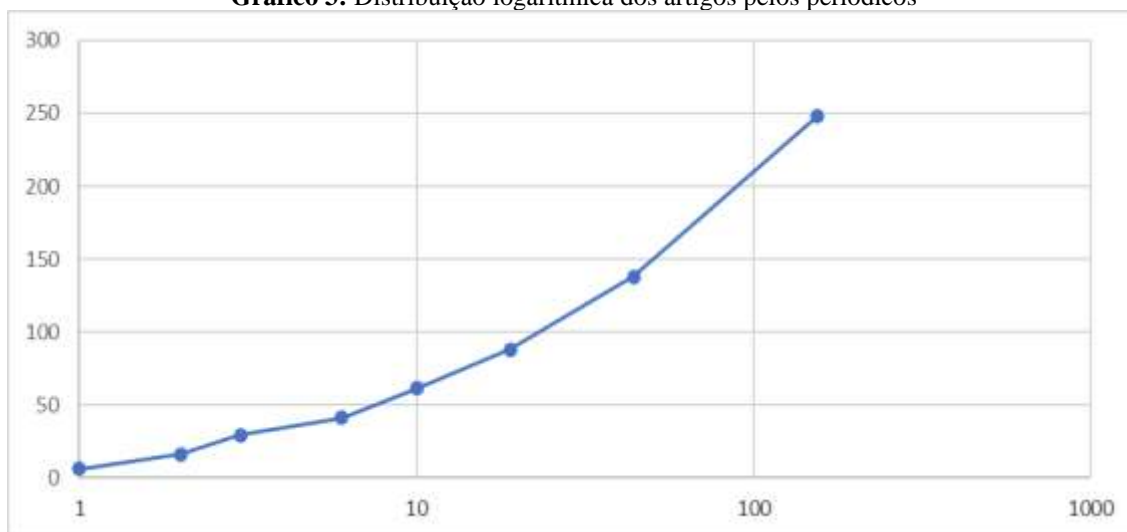


Fonte: dados da pesquisa (2023)

A pesquisa identificou publicações em 154 periódicos diferentes. O periódico que mais se destacou nesta pesquisa foi “Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologia de Informação”, ISSN 1646-9895, com 13 (5,24%) artigos publicados seguido do periódico “Revista Famecos – Mídia, Cultura e Tecnologia”, ISSN 1415-0549, com 10 (4,03%) publicados. Considerando a Curva ABC, o estrato A possui 79 periódicos, com 69,76% de todas as publicações, correspondendo a 51,30% de todos os periódicos. No estrato B existem 50 periódicos, com aproximadamente, 19,76% das publicações e 32,47% de todos os periódicos. Finalmente, o estrato C apresenta 25 periódicos (16,23% do total) com, aproximadamente, 9,68% dos artigos publicados.

O Gráfico 3 apresenta a distribuição logarítmica dos artigos pelos periódicos. Em conformidade com o disposto na Lei de Bradford, foram calculadas 3 zonas (cada uma com, aproximadamente, 83 artigos. A zona núcleo foi formada por 10 periódicos, ao passo que a zona 2 apresentou 34 periódicos e a zona 3 possui 110 periódicos. Os fatores multiplicadores, respectivamente, das zonas 2 e 3, foram de 3,40 e 3,24, o que permite inferir que os dados analisados encontram-se em consonância com o previsto pela Lei de Bradford, havendo, portanto, relativa concentração dos artigos nos periódicos da zona núcleo.

Gráfico 3: Distribuição logarítmica dos artigos pelos periódicos



Fonte: dados da pesquisa (2023)

No que se refere aos descritores, foram localizadas 1092 ocorrências, com destaque para “Internet of Things” (42), “Internet das coisas” (40), “internet” (30). Existe relativa aderência no uso dos descritores em relação ao preconizado

pela Lei de Zipf, em especial, para os descritores mais utilizados, contudo existe forte dispersão do uso de descritores, uma vez que outros 548 descritores foram utilizados apenas 1 (uma) vez (Gráfico 4).

Gráfico 4: Comparação entre a Lei de Zipf e os dados analisados

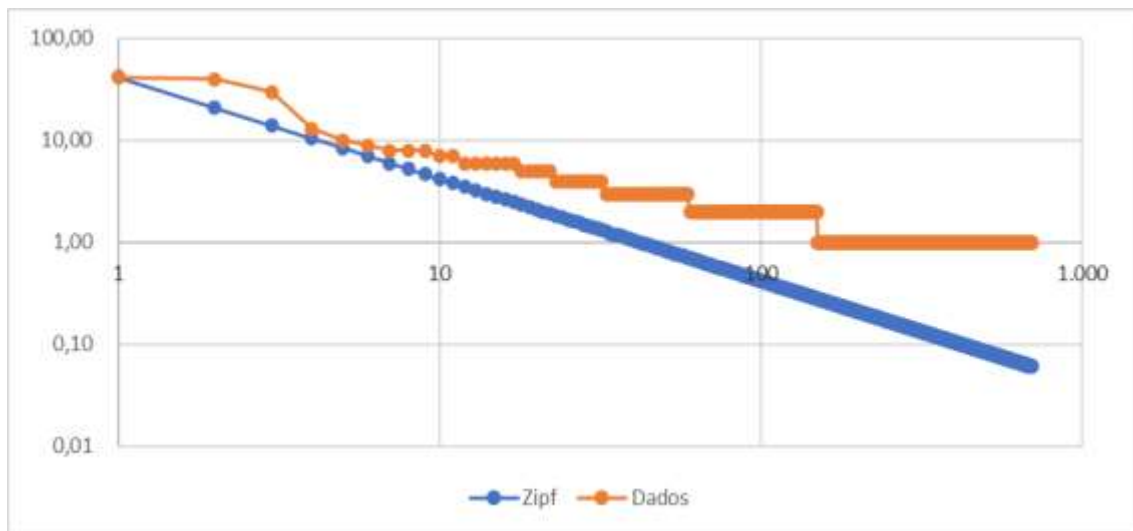


Gráfico 5: Artigos publicados relacionados ao assunto por área de conhecimento

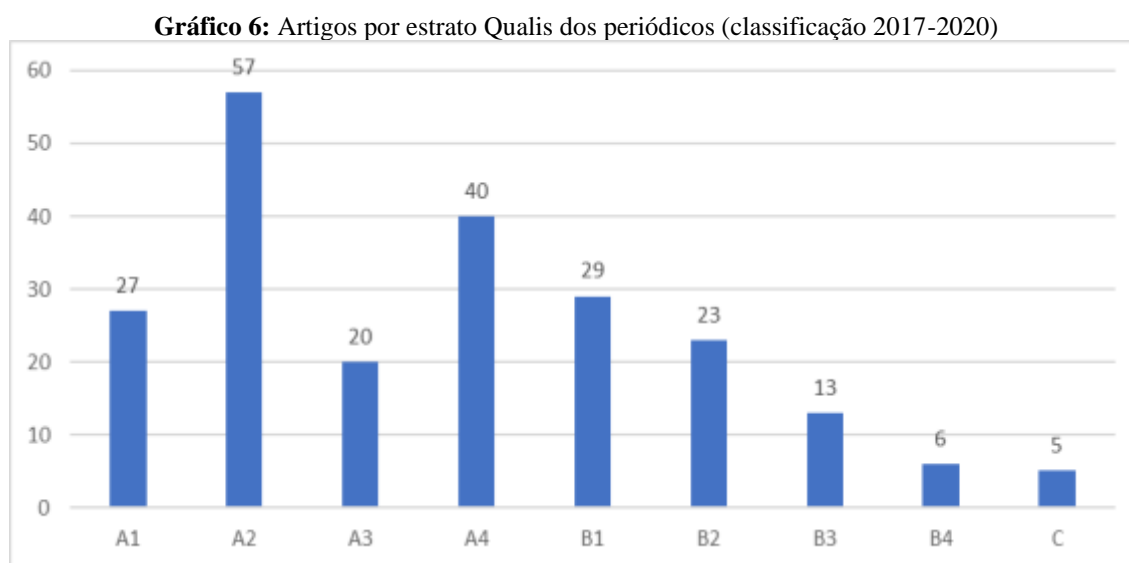
Fonte: dados da pesquisa (2023)

Na área de conhecimento “Interdisciplinar”, mais prolífica em termos de

conhecimento da CAPES cujo quantitativo seja superior à média geral de publicações (68,04) por área de conhecimento. Entende-se que conhecer a concentração de publicações e o grau de interesse dos periódicos por área de conhecimento pode facilitar o encaminhamento e a consequente publicação de trabalhos científicos, diminuindo-se questões relacionadas à falta de aderência entre o artigo e o periódico.

artigos publicados no assunto pesquisado, destacam-se os estratos superiores (A1, A2, A3 e

A4) em relação aos estratos intermediários e inferiores (B1, B2, B3, B4 e C), conforme se pode observar no Gráfico 6.



Fonte: dados da pesquisa (2023)

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste trabalho foi determinar o perfil bibliométrico da produção científica relacionada à Internet das Coisas disponível no Portal de Periódicos da CAPES buscando responder à questão norteadora “qual o perfil da produção científica relacionada à Internet das Coisas disponível no Portal de Periódicos da CAPES?”.

A produção científica pode ser considerada bastante recentes (últimas duas décadas, principalmente). Os artigos são, em média, curtos (15 páginas), escritos, majoritariamente, em Inglês (163) e Português (127), em periódicos localizados no Brasil (206).

Não existe concentração por autores, conforme calculado pela Lei de Lotka. Em se tratando dos periódicos, os dados se comportam em conformidade com a Lei de Bradford. Os descritores mais prevalentes foram “Internet of

things” (42) e “Internet das coisas” (40), com relativa aderência ao preconizado pela Lei de Zipf, em especial, para os descritores mais utilizados, embora haja forte dispersão no uso dos descritores (548 descritores utilizados apenas uma vez).

A área do conhecimento em que o assunto mais é discutido é a “Interdisciplinar” com forte concentração em periódicos nos estratos A (A1, A2, A3 e A4).

Sugere-se a realização de novas pesquisas, em especial, para análise dos elementos metodológicos e prevalência das citações e referências.

REFERÊNCIAS

ALVARADO, R.U. A Bibliometria no Brasil. **Ciência da Informação**. v. 13, n. 2, p. 14-20, 2002.

ARAÚJO, C.A. A Bibliometria: evolução histórica e questões atuais. **Em Questão**. v. 12, n. 1, p. 11-32, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES). **CAPES melhora ferramentas de avaliação da pós-graduação**. 2019. Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/capes-melhora-ferramentas-de-avaliacao-da-pos-graduacao> Acesso em 10 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portal de Periódicos – Quem somos**. 2022. Disponível em <https://www-periodicos-capes.gov.br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php/sobre/quem-somos.html> Acesso em 15 dez. 2022.

CASTRO, S. L. C.; SOUBHIA, A. L.; BARBOSA, R. Problemas em Aberto na Computação e na Matemática que Valem Prêmios. In: MARTINS, E. R. **Fundamentos da Ciência da Computação**. Ponta Grossa/PR: Atena Editora, 2019.

COSTA, V.F.; ANDRADE, T. Comportamento de cidadania organizacional: caracterização da produção científica internacional no período de 2002 a2012. **RAM – Rev. Adm. Mackenzie**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 45-71, abr. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-69712015000200045&lng=pt&nrm=iso. Acessado em 27 nov. 2022.

FERREIRA, A.G.C. Bibliometria na avaliação de periódicos científicos. **DataGramZero - Revista de Ciência da Informação**, v. 11, n. 3, p. 1-9, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Ana-Gabriela-Ferreira/publication/320812351_Bibliometria_na_avaliacao_de_periodicos_cientificos/links/5de539bba6fdcc28370052a8/Bibliometria-na-avaliacao-de-periodicos-cientificos.pdf Acesso: 26 nov. 2022

GALEGALE, G.P. *et al.* Internet das Coisas Aplicada a Negócios – Um Estudo Bibliométrico. **Revista de Gestão de Tecnologia e Sistemas de Informação**. vol. 13, n. 3, p. 423-438, 2016.

GINGRASS, Y. **Os desvios da avaliação da pesquisa**: o bom uso da bibliometria. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

LEMOS, A.; MARQUES, D. Questões sobre Privacidade na Internet das Coisas. **E-compos**. 2019.

LUCAS JUNIOR, D.; ORNELAS, R. Redes Sociais. In: PRADO, E. P. V.; SOUZA, C. A. (ed.) **Fundamentos de Sistemas de Informação**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

MACEDO, R.M. de. **DBBiblio**: Análises da Produção Científica. Versão 3.1. Release 24.2820. [s.l.] Reginaldo Morais de Macedo, 2022.

MARTINS, G.; THEÓPHILO, C.R. **Metodologia da Investigação Científica para Ciências Sociais Aplicadas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

PATACA, C. A Internet das Coisas: Tipologias, Protocolos e Aplicações. **Revista de Direito, Estado e Telecomunicações**. vol. 3, n. 2, p. 198-220, 2021.

RAMANHO, T.S. *et al.* Internet das Coisas a Serviço da Defesa. **Revista de Administração, Sociedade e Inovação**. vol. 6, n. 1, p. 43-59, 2019.

SILVA, E.B. da; SOUZA, P.A.R.; NADER, R. Tendências no Âmbito da Internet das Coisas. **Inovar: Revista de Ciências Administrativas**. vol. 31, n. 81, p. 49-60, 2021.

STAIR, R. M.; REYNOLDS, G. W. **Princípios de Sistemas de Informação**. trad. 11. ed. norte-americana. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

TANENBAUM, A. S. **Redes de Computadores**. 5. ed. São Paulo: Pearson, 2011.

Reginaldo Morais de Macedo

Coordenador-Adjunto do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Econômico e Estratégia Empresarial da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes).

Doutor em Administração (UFMG).

reginaldo.macedo@unimontes.br

<https://orcid.org/0000-0002-4028-236X>

Carlos Renato Theóphilo

Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Econômico e Estratégia Empresarial da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes).

Doutor em Controladoria e Contabilidade (FEA/USP)

cartlos.theophilo@unimontes.br

<https://orcid.org/0000-0002-2857-3287>

June Marize Castro Silva

Professora da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes).

Doutora em Ciência da Informação (UFSC)

june.silva@unimontes.br

<https://orcid.org/0000-0002-3642-5970>

Ismael Mendes dos Santos Júnior

Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas (IFNMG). Doutorando em Ciência da Informação (UFSC)

ismael.junior@ifnmg.edu.br

<https://orcid.org/0000-0001-9412-6023>



Revista da Universidade Vale do Rio Verde
ISSN: 1517-0276 / EISSN: 2236-5362
v. 22 | n. 1 | Ano 2023

Adriane Teresinha Sartori

Professora da Faculdade de Letras da UFMG,
adriane.sartori@gmail.com

Marcelo Rodrigues de Lima

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em
Estudos Linguísticos (FALE-UFMG) e professor
da E. E. Dr. Raimundo Alves Torres, em Viçosa-
MG, marcelorlima@outlook.com.br

Pedro Henrique Souza da Silva

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em
Estudos Linguísticos (FALE-UFMG).

REFLEXÕES SOBRE AS JUVENTUDES DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO E O DIREITO À EDUCAÇÃO

RESUMO

Os sujeitos-educandos do sistema socioeducativo somam-se às juventudes que constituem a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Neste trabalho, desenvolvido pelo viés da Linguística Aplicada, área considerada (in)disciplinar ao promover diálogos de vários campos do conhecimento, apresentamos, inicialmente, uma breve descrição sociopolítica da EJA, estabelecendo relações com práticas do sistema socioeducativo. Com base em alguns dados oficiais, investigamos quem são os sujeitos que ingressam no sistema socioeducativo de Belo Horizonte (BH) e destacamos elementos do processo de escolarização, articulados com outros marcadores sociais que os constituem. Os dados analisados indicam a necessidade de construção de práticas educacionais específicas que se sobreponham ao caráter punitivo das unidades socioeducativas, reconhecendo as singularidades dos sujeitos e apontando para a valorização das múltiplas identidades. Nesse sentido, compartilhamos algumas aprendizagens construídas a partir de uma experiência de leitura literária em desenvolvimento em cinco unidades socioeducativas de BH, a fim de proporcionar visibilidade aos sujeitos e às práticas pedagógicas que geralmente são realizadas nas “frestas” de ambientes de restrição e privação de liberdade. Assim, buscamos contribuir para tornar possíveis na EJA, modalidade cada vez mais invisível na educação formal, outras práticas de letramento e outras pedagogias.

Palavras-chave: Juventudes. Educação de Jovens e Adultos. Sistema Socioeducativo. Letramentos. Leitura Literária.

REFLECTIONS ON YOUTHS IN THE SOCIO-EDUCATIONAL SYSTEM AND THE RIGHT TO EDUCATION

ABSTRACT

The student-subjects of the socio-educational system are part of the youths who constitute the Adult and Youth Education (EJA). In this work, developed from the perspective of Applied Linguistics, an area considered (in)disciplinary for promoting dialogues from various fields of knowledge, we initially present a brief sociopolitical description of EJA, establishing relations with practices of the socio-educational system. Based on some official data, we investigate who are the subjects who enter the socio-educational system of Belo Horizonte (BH) and highlight elements of the schooling process articulated with other social markers that constitute them. The analyzed data indicate the need to build educational practices that stand out in relation to the punitive character of socio-educational units, recognizing the subjects' singularities and promoting the appreciation of the multiple identities. In this sense, we share some learning experiences from a literary reading process in development in five socio-educational units of BH, in order to provide visibility to the subjects and the

pedagogical practices that are usually carried out in the “cracks” of environments of restriction and deprivation of liberty. Thus, we seek to contribute to making possible in EJA, an increasingly invisible modality in formal education, other literacy practices and other pedagogies.

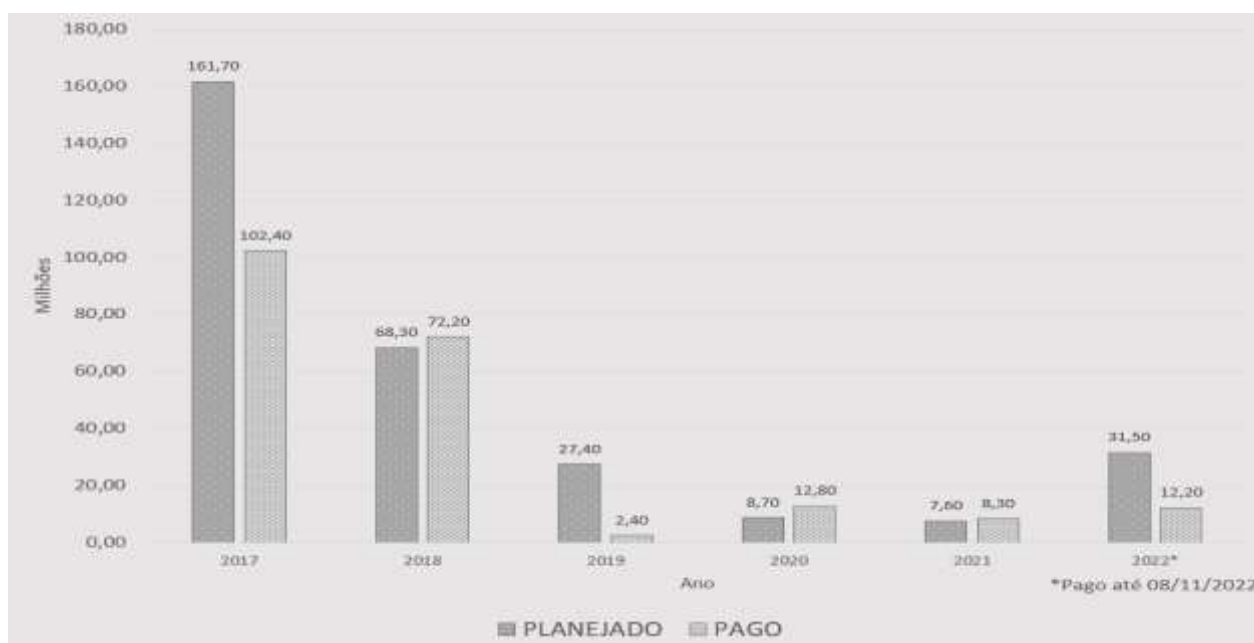
Keywords: Youths; Adult and Youth Education; Socio-Educational System; Literacy; Literary Reading.

1. INTRODUÇÃOⁱ

É comum constatar, nos diversos discursos que constituem a nossa sociedade, noções que pregam “crise” na educação, de modo especial no que diz respeito aos estabelecimentos públicos de ensino. Não por acaso, os últimos governos ultraliberais elegeram como um dos seus alvos o ataque à educação pública. Um exemplo é a Educação de Jovens e Adultos (EJA), um alvo privilegiado, se considerarmos o desinvestimento de recursos públicos e os sucessivos cortes de verbas, fatores limitantes da manutenção e, obviamente, da expansão de oferta.

Uma análise dos recursos públicos planejados e pagos na Educação de Jovens e Adultos de 2017 a 2022, conforme dados disponibilizados na plataforma on-line “Siga Brasil”, sob responsabilidade do Senado brasileiro, revela que houve uma redução de mais de 80% no orçamento destinado à EJA durante esse período de seis anos. Se até o final de 2022 essa modalidade de ensino não receber novo aporte de recursos, essa porcentagem será de apenas 11% quanto às verbas efetivamente aplicadas ao longo dos últimos anos – de 102,4 milhões em 2017 para 12,2 milhões em 2022.

Gráfico 1 - Comparação entre Orçamento Planejado e Orçamento Pago para a Educação de Jovens e Adultos de 2017 a 2022



Fonte: Elaboração própria, com dados do SIGA Brasil.

A educação pública tem sido constantemente atacada também no seu princípio

de liberdade de “cátedra”, ou seja, o cerceamento à circulação de determinados conhecimentos tem

sido constante. Há disputa de valores culturais que tem expressão na política institucional, se pensarmos, por exemplo, em projetos aprovados em municípios e estados brasileiros denominados “escola sem partido”. Ouve-se, ainda, nesse sentido, efusivos discursos que propagam a defesa dos educandos dos “estragos” causados por Paulo Freire e pela suposta “doutrinação da esquerda”.

Historicamente, educação (cultura) é um campo de atividade privilegiado de informação, esclarecimento, uma esfera em que circulam discursos contra-hegemônicos que questionam o obscurantismo, as *fake news* e a desinformação. Restringir o acesso à educação e “controlar” o que pode ser dito/ensinado são ações basilares para que um projeto de extrema-direita se estabeleça e se mantenha, porque, como afirmam Rudá Ricci e Luís Carlos Petry, o primeiro sociólogo e o segundo psicanalista, em obra produzida recentemente (RICCI; PETRY, 2022), movimentos de extrema-direita têm a cultura como seu campo de batalha.

Nesse cenário, a Educação de Jovens e Adultos, com recursos públicos insuficientes e acusada de implementar a “metodologia de Paulo Freire” – também por isso o investimento é insignificante – merece atenção de pesquisadores de todas as áreas para mantê-la na agenda da educação pública como forma de garantir o direito à educação a quem sofre todo o tipo de exclusão.

A população brasileira procura por vagas em Educação de Jovens e Adultos. Segundo dados do Censo Escolar de 2021,

De 2018 para 2019, aproximadamente 300 mil alunos dos anos finais do ensino fundamental e 200 mil do ensino médio migraram para a EJA. São alunos com histórico de retenção e que buscam meios para conclusão dos ensinos fundamental e médio. (BRASIL, 2022, p. 27).

Esses dados comprovam, então, que há mais jovens e adultos em busca da formação escolar na Educação de Jovens e Adultos. No entanto, dados que figuram no Censo Escolar de 2021 apresentam uma vertiginosa queda nos índices de matrícula. O cômputo geral revela um decréscimo de quase 18% no índice total, visto que em 2020 tivemos 3.598.716 educandos e, em 2021, apenas 2.962.322 pessoas matriculadas nessa modalidade de educação formal. Na etapa do ensino fundamental, a queda foi maior, 20,61%, enquanto no ensino médio, 13,23%. Dessa forma, é perceptível o descompasso entre a necessidade da oferta da EJA e a matrícula efetivada. O desinvestimento aprofunda o problema, quando políticas públicas com largo espectro de aporte financeiro deveriam ter sido implementadas.

Jovens são predominantes na EJA. Segundo o Estatuto da Juventude, Lei nº 12.852 de 05 de agosto de 2013, no seu Art. 1º. §1º, “são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade” (BRASIL, 2013). Vinte anos é a idade média dos estudantes que cursam essa modalidade; mais precisamente, em 2020, 20 anos no final do Ensino Fundamental e 23 no Ensino Médio (BRASIL, 2021, p. 28). Em 2021, 25 é a idade média dos Anos Finais do Ensino Fundamental e 24 do Ensino Médio (BRASIL, 2022, p. 27). Embora, em 2021, a idade média do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio tenha sido mais alta que em 2020, os dados comprovam que são jovens que frequentam a EJA. Apenas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental há a predominância de adultos – 42 anos foi a idade média em 2020 e 45 em 2021, conforme dados apresentados nos dois relatórios citados acima.

Uma proposta de Educação de Jovens e Adultos deveria contemplar também as unidades socioeducativas, locais que abrigam sujeitos autores de atos infracionais até 18 anos incompletos. É importante registrar que o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) definiu ambientes educativos como apropriados para receber adolescentes autores de atos infracionais. De acordo com esse documento (BRASIL, 1990):

Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:

- I - advertência;
- II - obrigação de reparar o dano;
- III - prestação de serviços à comunidade;
- IV - liberdade assistida;
- V - inserção em regime de semiliberdade;
- VI - internação em estabelecimento educacional;
- VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI.

No Estado de Minas Gerais, há 26 unidades de internação e internação provisória, sendo 9 em Belo Horizonte e o restante no interior do Estado. São 17 casas de semiliberdade, 7 na Capital e 10 em diferentes cidades do interior - apenas em Juiz de Fora há 2, nas outras, uma única (MINAS GERAIS, 2022b).

Em Belo Horizonte, o adolescente, acusado de autoria de ato infracional, é recebido no Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Autor de Ato Infracional de Belo Horizonte (CIA-BH), um único espaço físico em que há uma equipe interinstitucional, composta por Juizes de Direito (Vara de Atos Infracionais da Infância e da Juventude de Belo Horizonte e Corregedoria-Geral de Justiça), Promotores de Justiça (Promotoria da Infância e da Juventude de Belo Horizonte), Defensores Públicos, Delegados de Polícia (Delegacia de Orientação e Proteção à Criança e ao Adolescente), Polícia Militar e funcionários da

Subsecretaria de Estado de Atendimento às Medidas Socioeducativas e da Prefeitura Municipal.

Os principais dados constituintes de um perfil do jovem que ingressa no CIA-BH – dados socioeconômicos, atos infracionais cometidos, tempo de decisão da medida, entre outros – são divulgados anualmente em relatórios específicos. Uma análise desses relatórios, portanto, pode nos ajudar a caracterizar esse grupo de jovens e compreender alguns aspectos de suas vivências socioculturais.

Nesse cenário, o objetivo deste trabalho é analisar quem são os sujeitos que chegam ao CIA-BH, por meio da apresentação de dados presentes no Relatório Estatístico 2021 (MINAS GERAIS, 2022a) e, a partir desse perfil, destacar alguns elementos do processo de escolarização desses sujeitos. Além disso, pretendemos apresentar alguns apontamentos, algumas aprendizagens construídas ao longo do desenvolvimento de um projeto de leitura literária em algumas unidades de Belo Horizonte, afinal, propostas pedagógicas alternativas são necessárias para essa juventude excluída de direitos sociais ao longo de sua existência.

Em última instância, pretendemos dar visibilidade aos sujeitos e, concomitantemente, às práticas pedagógicas que, geralmente, são realizadas nas “frestas” de ambientes de restrição e privação de liberdade, contribuindo para que outras práticas de letramento, outras pedagogias sejam vislumbradas como possíveis na Educação de Jovens e Adultos, modalidade cada vez mais – ela também – invisível na educação formal.

Nosso olhar é o da Linguística Aplicada, área considerada indisciplinar, porque promove o diálogo de vários campos do conhecimento. Move-

se do centro “para as franjas do sistema globalizado, para as organizações invisíveis, para as periferias, para as formas de ser consideradas subalternas ou inferiores (quanto à sexualidade, à raça, à classe social etc.)” (MOITA LOPES, 2006, p. 51). Assim, apostamos na análise de práticas de modelo ideológico de letramento (STREET, 2014), que vê toda utilização da língua(gem) como prática social.

2. OS SUJEITOS-EDUCANDOS DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO

As identidades dos sujeitos-educandos do sistema socioeducativo são construídas, sócio-historicamente, no campo discursivo de diversas práticas sociais e de dispositivos legais. No contexto brasileiro, durante vigência do Código de Menores (BRASIL, 1979), esses adolescentes e jovens, denominados de “menores em situação irregular”, eram construídos discursivamente como sujeitos “com desvio de conduta”, em virtude de “grave inadaptação familiar ou comunitária”, “autores de infração penal”, ou seja, sujeitos “inadaptados” e “infratores”, foco de vigilância e correção. Os discursos colocavam em primeiro plano o “sujeito-problema”, consequência da situação socioeconômica, por vezes, enfatizando a relação de “abandono-pobreza-marginalidade” (MINAS GERAIS, 2017, p. 9). Conforme estudos da cientista social Paula Caldas (2012), até a década de 80, vigorou uma política direcionada “à criminalização da pobreza”, em que “vulnerabilidades sociais [...] eram enfrentadas como ‘caso de polícia’, numa ótica repressora, sem qualquer atenção aos seus direitos enquanto sujeitos em desenvolvimento” (CALDAS, 2012, p. 73).

A aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em julho de 1990, representou um avanço não só nas práticas jurídicas, mas também nas construções das identidades sociodiscursivas desses sujeitos, ao colocar em segundo-plano a identidade de “sujeito-autor de atos infracionais” e dar proeminência ao “sujeito de direito à proteção integral”. Conforme destacado no Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Estado de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2016), os movimentos sociais organizados foram agentes fundamentais na construção da mudança legislativa e na produção de novos discursos sobre esses sujeitos, impactando positivamente as práticas jurídicas. A partir dessas mudanças, “as respostas sancionatório-educativas passam a estar focadas no fato cometido e não nas características do sujeito” (MINAS GERAIS, 2016, p. 10) – o próprio movimento discursivo de substituir “infratores” por “autores de atos infracionais” reflete a mudança de perspectiva.

Compreendemos os sujeitos-educandos do sistema socioeducativo como sujeitos de direito à educação pública e de qualidade, ao respeito e à dignidade. Nesse sentido, dialogamos com o Plano Estadual Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2017), que tematiza o sistema socioeducativo na subseção “Direito à liberdade, ao respeito e à dignidade”. Ao incluir a situação de sujeitos em conflito com a lei nessa subseção, entende-se que “o princípio da proteção deve ser resguardado e o respeito e a dignidade assegurados” (MINAS GERAIS, 2017, p. 60) também a esses sujeitos.

O Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Estado de Minas Gerais apresenta informações gerais para traçar um perfil

dos sujeitos do sistema socioeducativo mineiro, com dados até 2013, como percentual da população de adolescentes atendidos e distribuição percentual por sexo, idade, raça/cor autodeclarada, renda, estado civil, escolaridade, taxa de distorção idade-série, situação profissional e ato infracional cometido (MINAS GERAIS, 2017, p. 42-49).

Neste trabalho, mobilizamos alguns dados disponibilizados no “Relatório Estatístico – Vara Infracional da Infância e da Juventude” (MINAS GERAIS, 2022a), publicado pela Vara Infracional da Infância e da Juventude de Belo Horizonte, para mapear quem são os sujeitos-educandos no sistema socioeducativo belo-horizontino e refletir, em seguida, sobre a necessidade de (novas) pedagogias que possam ser construídas para/com esses sujeitos. Nesta reflexão, dados relacionados aos atos infracionais são colocados em segundo plano; interessa-nos, para práticas educativas emancipatórias, os “sujeitos de direito à educação”.

Os adolescentes e jovens encaminhados ao CIA-BH são, predominantemente, do sexo masculino (86,39%) e com idade entre 16 e 17 anos. Vale destacar que marcadores sociais como identidade de gênero e sexualidade são excluídos do relatório. Essa lacuna impossibilita conhecer vivências importantes que constituem ontologicamente esses sujeitos. São dados essenciais para a construção e efetivação de políticas públicas de respeito à diversidade no espaço socioeducativo. Outros marcadores sociais como tamanho, deficiência e religião – importantes para discussões acerca da gordofobia, do capacitismo e da intolerância religiosa – também são negligenciados. Ademais, com relação ao marcador Deficiência, a Resolução Conjunta SEE/SEJUSP, nº 09 de dezembro de 2021, em seu Art. 13, prevê o Atendimento Educacional

Especializado aos educandos com deficiência nas escolas em Unidades Socioeducativas, o que corrobora a necessidade de levantamento de dados sobre quem são os sujeitos com necessidades educacionais específicas.

Com relação às características étnico-raciais, 64,45% declararam-se pardos, 23,85% pretos e 9,86% brancos – vale citar que 1,5% não respondeu/não sabe como se identificar. Em diálogo com Gláucia Figueiredo (2007, p. 169), o pesquisador Natalino Silva aponta que a compreensão da identidade étnico-racial remete ao sentimento de pertencimento. Nesse sentido, a ideia de pertencer a um grupo possibilita pensarmos “a identidade na perspectiva da pluralidade e dos processos de reestruturações identitárias que ocorrem na nossa relação com o outro e que nos permitem construir uma ideia singular de nós mesmos” (SILVA, 2010, p. 29). Em sua pesquisa, o autor confirma a predominância de sujeitos negros na EJA e denuncia a invisibilidade da questão racial em práticas pedagógicas.

Sobre a situação socioeconômica, 27,29% exerciam algum trabalho remunerado. Com relação à renda mensal, 87,4% declararam até 1 salário-mínimo; 5,88%, de 1 a 2 salários e 1,68% dos entrevistados informaram não ter renda. Sobre o tipo de moradia, há predominância de casa (81,88%) – 8,94% moram em apartamentos; 5,73%, em barracões; 1,38%, em abrigos e 1,15%, em trajetória de rua. Ainda com relação à habitação, sobre a natureza da propriedade, 61,93 informaram propriedade própria, 28,44% alugada, 5,27% cedida e 0,46% ocupada.

Outro dado importante é o acesso à documentação: somente 33,25% declararam possuir Certidão de Nascimento; 27,78% e 26,82% afirmaram ter, respectivamente, RG e CPF. A

ausência desses documentos impossibilita a esses sujeitos o acesso a vários serviços públicos, bem como a aquisição de outros documentos. Ter posse de documento significa, também, tornar-se “sujeito visível” na sociedade.

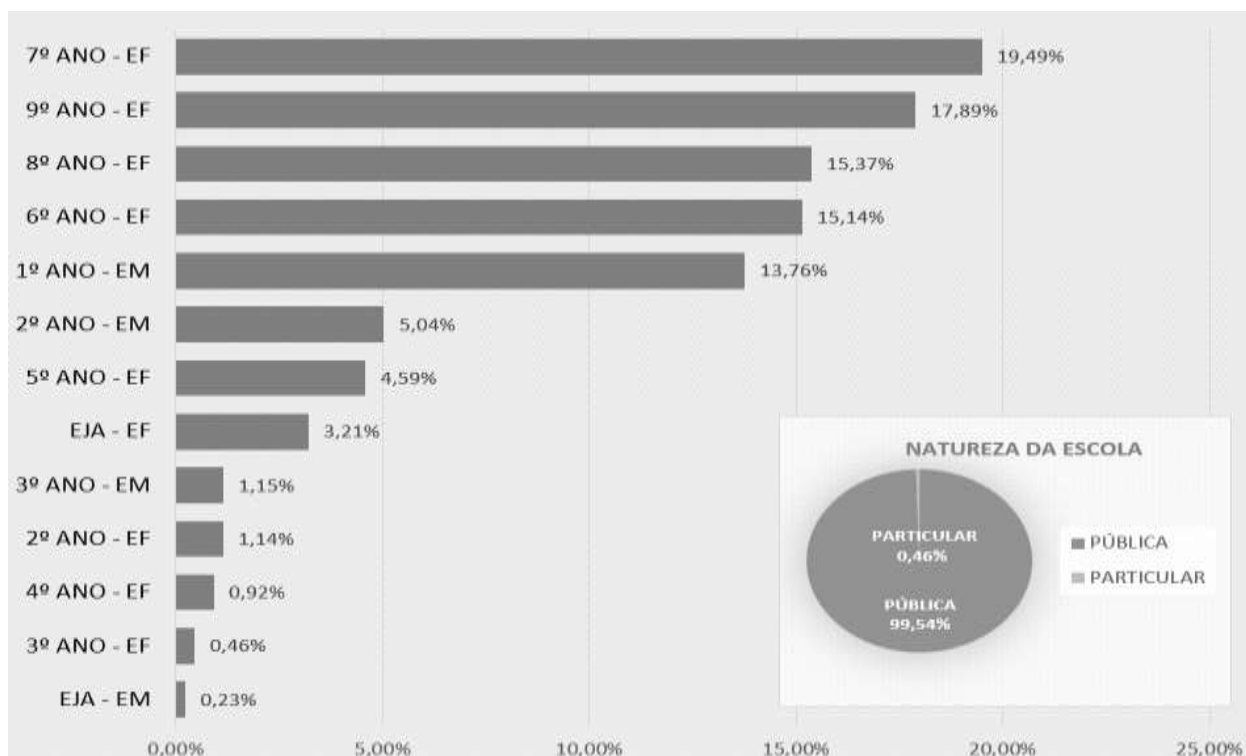
Informações sobre estado civil, paternidade/maternidade e gravidez também são contempladas no relatório: 98,85% afirmaram ser solteiros; 0,23%, casados; 0,23%, separados e 0,69%, em união estável. Dos entrevistados, 5,04%

já são pais e 4,55% informaram situação de gravidez.

O relatório apresenta ainda dados sobre a utilização de drogas: 41,30% declararam consumo de maconha; 20,85%, ingestão de álcool; e 16,44%, uso de tabaco/cigarro. Foram citados também: cocaína (3,04%), solventes (2,35%), crack (0,83%), êxtase (1,24%) e psicofármacos (1,93%).

A escolaridade é outro importante marcador da diferença analisado e apresentado no relatório:

Gráfico 2 - Escolaridade dos Adolescentes/Jovens inseridos no CIA-BH em 2021



Fonte: Relatório Estatístico 2021 | CIA-BH (MINAS GERAIS, 2022a, p. 47). Adaptado.

Os dados referem-se ao ano /etapa de ensino que os adolescentes/jovens indicaram cursar no momento da entrevista ou ao último ano/etapa que cursaram antes do ingresso no CIA-BH. Constata-se que quase 68% dos adolescentes/jovens não concluíram a etapa Ensino Fundamental Anos Finais. Conforme a Resolução Conjunta SEE/SEJUSP, nº 09 de dez. de 2021, as Unidades Socioeducativas mineiras devem ofertar

o Ensino Fundamental a esses sujeitos, por meio de “turmas de correção de fluxo”:

I - Correção de Fluxo Anos Iniciais: destina-se a adolescentes e jovens que não finalizaram os anos iniciais do Ensino Fundamental e que ainda não consolidaram os processos estruturais da alfabetização.

II - Correção de Fluxo Anos Finais 1º período: destina-se a adolescentes e jovens do 6º e o 7º anos que possuam conhecimentos, habilidades e competências compatíveis com o esse ciclo de aprendizagem.

III - Correção de Fluxo Anos Finais 2º período: destina-se a adolescentes e jovens do 8º e 9º anos que possuam conhecimentos, habilidades

e competências compatíveis com esse ciclo de aprendizagem. (MINAS GERAIS, 2021, p. 4).

Com relação à natureza da escola, 99,54% são oriundos da rede pública de ensino. Esses dados comprovam a necessidade de políticas educacionais específicas para os sujeitos em cumprimento de medidas socioeducativas. A Resolução Conjunta SEE/SEJUSP, nº 09 de dezembro de 2021, enfatiza a importância da prevalência da dimensão educativa sobre o regime disciplinar e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adequadas às necessidades dos adolescentes e jovens, reconhecendo as singularidades dos sujeitos e apontando para a valorização das múltiplas identidades, ou seja, o aparato jurídico prevê uma escola apropriada para a realidade singular do sistema socioeducativo, embora a prática quase nunca reflita os preceitos legais.

Na introdução do Relatório Estatístico 2021, a Juíza Riza Aparecida Nery, Titular da Vara Infração da Infância e da Juventude de Belo Horizonte, pontua que “as propostas de prevenção devem estar em sintonia com as necessidades da população local, conhecendo as peculiaridades de cada comunidade” e que [...] “os novos conhecimentos trouxeram novas maneiras de enfrentar o problema da delinquência infanto-juvenil, que não seja somente a repressão, como no passado” (MINAS GERAIS, 2022a, p. 8). Na mesma esteira, afirmamos que as práticas educativas devem considerar os sujeitos-educandos de cada ambiente educativo. Os adolescentes e jovens de espaços socioeducativos são sujeitos do direito a uma aprendizagem socialmente significativa. Portanto, no contexto da EJA, esses novos sujeitos demandam a construção coletiva de (outras) pedagogias.

3. OUTROS SUJEITOS/OUTRAS PEDAGOGIAS OU DESAPRENDER A ENSINAR

Os adolescentes e jovens das unidades socioeducativas frequentam a escola existente nesse ambiente, normalmente um “segundo endereço” de uma instituição de “fora” do sistema. As limitações do modelo conservador de educação estão presentes na escola do interior do sistema socioeducativo que não consegue romper com práticas tradicionais, (re)produzindo o padrão das instituições extra-sistema, apesar de a legislação prever outras formas de organização escolar.

Os dados que apresentamos desses educandos, mesmo que não nos forneçam outras informações sobre o contexto dessas pessoas, nos permitem refletir, a partir de cruzamentos como raça, classe e escolaridade, sobre a necessidade de firmarmos o ensino em espaços socioeducativos a partir da noção de outras pedagogias, que valorizem os saberes de mundo desses adolescentes e jovens. Torna-se, assim, fundamental darmos andamento a debates acerca da necessidade de uma escola que questione a educação hegemônica, que se oponha ao modelo colonizador, além de assumirmos a tarefa (urgente) de descolonizarmos a educação, a partir do exercício de desaprendermos o cânone ocidental-colonizador.

O pressuposto fundamental da necessidade de outras práticas/outras pedagogias está na compreensão de que vivenciamos um distanciamento sobre o que é pensado como modelo educacional e os sujeitos que de fato chegam às escolas, estejam elas em unidades de restrição e privação de liberdade ou não. Nesse sentido, como afirma Miguel Arroyo (2004), as imagens solidificadas sobre professores e

educandos estão “quebradas”, pois ambos os participantes do processo de ensino-aprendizagem são outros.

Aos educadores não cabe mais a utilização de metáforas que os veem “como jardineiros ou artistas que irão cultivar, ou moldar a próxima geração”, parte de um processo de desprofissionalização da docência e de romantização do “ser professor”. Aos educandos, rótulos como “incultos”, “ignorantes”, “tábulas rasas” - atribuídos em uma perspectiva de educação bancária - opõem-se a uma educação humanizante e emancipatória, em que os sujeitos não são recipientes de depósito de conhecimento, mas protagonistas na/da tessitura coletiva de saberes. Nesse ponto, é fundamental compreender as humanidades dos sujeitos-educandos, dialogar com as suas “[...] leituras do mundo, da cidade, do campo, das relações políticas, de trabalho [...]”, de maneira a entender-aprender que tais leituras “[...] estão coladas aos resultados de suas resistências e suas lutas por sobreviver a tantas opressões impostas” (ARROYO, 2012, p. 15).

Além disso, é preciso compreender que esses sujeitos trazem outras formas de pensar o mundo, conseqüentemente, nos exigem outras pedagogias (ARROYO, 2012). Nessa mesma trilha, o intelectual Muniz Sodré (2012) evidencia as raízes colonizadoras do modelo escolar vigente em nosso país e aponta para a necessidade de descolonizarmos a educação:

Descolonizar o processo educacional significa liberá-lo, ou emancipá-lo, do monismo ocidentalista que reduz todas as possibilidades de saber e de enunciação da verdade à dinâmica cultural de um centro bem sintetizado na expressão “pan-Europa”. Esse movimento traz consigo igualmente a *descolonização da crítica*, ou seja, a desconstrução da crença intelectualista de que a consciência crítica é apanágio exclusivo do letrado ou de que caberia a este último iluminar criticamente o Outro (SODRÉ, 2012, p. 19).

Talvez uma ideia freireana possa sintetizar o exposto: fazer uma educação “com” e não “para” esses sujeitos. Precisamos nos afastar do regime do “um” evocado pela razão colonizadora e sua pretensão totalizante, para pensarmos uma pedagogia que seja oriunda de outros locais de produção de saber, uma pedagogia que emerja dos territórios de reexistências cotidianas.

Nita Freire, em considerações sobre “A boniteza de dizer o sim através do não, em Paulo Freire” (2021), contribui para uma reflexão sobre a educação em espaços socioeducativos que não seja balizada pela lógica da instituição encarceradora, ao contrário, seja uma educação pautada pela “boniteza” do mundo e suas outras leituras. Essa tarefa que acontece no esperar da ação cotidiana, na possibilidade de uma leitura de um mundo “[...] aberto que poderia ser o mundo da boniteza ética, estética, política, da generosidade, da tolerância e do respeito à dignidade humana, em contraposição ao mundo fechado sem diálogo, sem ter o Tu como o Não-Eu com o qual dividiria o mundo da beleza, do respeito e da solidariedade” (FREIRE, 2021, p. 35).

Os pontos destacados por Nita Freire nos possibilitam questionar a pretensa universalidade dos currículos escolares, os quais procuram homogeneizar os educandos, silenciar as suas singularidades. Em resposta a esse contexto monológico do saber-ser que podemos sintetizar na conjunção “ou”, de sorte a reproduzir as leituras dicotômicas de mundo, dos binarismos excludentes, evocamos o regime do “e”, pois entendemos que há múltiplas possibilidades de ser-estar no mundo.

Nessa perspectiva, Renato Nogueira (2012) destaca uma concepção de ensino que “[...] reconhece as modificações e reacomodações das

relações de poder e do modo como atores e atrizes entram em cena nas disputas em torno dos cânones, dos currículos, dos critérios de exame e afins” (NOGUERA, 2012, p. 71). Para ele, é necessário que pensemos uma concepção de ensino a partir da noção da pluriversalidade, isto é, que evoque os diversos “universos” que o projeto colonial silenciou e questione a ideia excludente de universal, contida nos currículos que nos servem como parâmetro de ensino.

Justamente pelo nosso modelo hegemônico e excludente de ensino, precisamos “desaprender” a ensinar. Nesse sentido, é necessário pensar o processo de descolonização em sua radicalidade, nos entendermos como sujeitos em um tempo histórico para lançar “uma careta de negação frente ao rosto sério do projeto colonial”, ou necessitamos “desaprender do cânone” (RUFINO, 2021) e dessa forma:

[...] contestar o monopólio discursivo e o cerceamento da experiência em determinadas ditas aprendizagens. Cabe dizer que essa atitude não encontra aderência com certas retóricas negacionistas. Negacear firmando uma desaprendizagem encarna um saber capoeirístico que chama para o jogo e diálogo com o diferente, encontra soluções saltando no vazio, ocupando espaços que não se esperava. Esse ato problematiza e interroga o que se coloca como a última verdade das coisas. Dito isso, saio na seguinte defesa: desaprender é um ato político e poético diante daquilo que se veste como único saber possível ou como saber maior em relação a outros modos (RUFINO, 2021, p. 14).

Por fim, enfatizamos que as possibilidades de construções coletivas horizontais de (outras) pedagogias são múltiplas, atravessadas pelos sujeitos, saberes próprios e experiências de vida. Nessa perspectiva, construir alternativas com a intenção de humanizar as práticas que acontecem nas unidades socioeducativas pode constituir-se uma experiência significativa para adolescentes e

jovens marginalizados, acostumados ao isolamento, ao silêncio, à exclusão.

4. PRÁTICA DE LEITURA NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO

As práticas de leitura na escola – vale reafirmar a quase ausência de propostas específicas para ambientes de restrição e privação de liberdade – estão baseadas no modelo autônomo de letramento, pois “[...] a língua é tratada como se fosse uma coisa, distanciada tanto do professor quanto do aluno e impondo sobre eles regras e exigências externas, como se não passassem de receptores passivos” (STREET, 2014, p. 129). Como contraponto a esse modelo escolar, Street apresenta o modelo ideológico, que define o uso da língua, mais especificamente, da escrita, como uma prática social situada, histórica e própria de uma comunidade. É evidente que, nessa perspectiva, os estudos a respeito de letramentos – o autor opta pela utilização do termo no plural – voltam-se para o uso que diferentes sujeitos fazem da escrita em seus também diferentes contextos históricos e culturais.

A experiência que vamos apresentar neste trabalho foca a leitura literária em uma perspectiva de modelo ideológico de letramentos. À primeira vista, pode parecer mero atendimento a propostas curriculares tradicionais (coloniais), mas, ao nos debruçarmos sobre alguns aspectos dos meandros de sua realização, perceberemos que se trata de uma prática significativa, que está na contramão do consumo de produtos “úteis” – qual a “utilidade” da literatura? – e de atividades individuais competitivas; baseia-se, portanto, na valorização de práticas colaborativas de socialização de saberes (de leituras). O motivo principal da proposta está em garantir o direito à educação, à cultura e à

literatura, como defende Cândido (2011), aos adolescentes e jovens em unidades socioeducativas. Nesses ambientes, os educandos têm na escola um ponto de referência de vida; nada mais importante, portanto, que busquemos construir outras pedagogias e outras práticas de letramento.

Desde 2019, estamos desenvolvendo o projeto intitulado "Ensinar Língua Portuguesa a Adolescentes em Unidades Socioeducativas", ligado à Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais, cujo germe inicial foi a defesa de dissertação de Mariotides Gomes Bezerra, no Mestrado Profissional em Letras, na qual a autora analisa uma experiência de leitura literária na escola de "segundo endereço" (BEZERRA, 2019). Atualmente, o projeto está em desenvolvimento em cinco unidades socioeducativas de Belo Horizonte e volta-se fundamentalmente à discussão do ensino de língua portuguesa com professores da área de linguagens e responsáveis por bibliotecas. Ao longo do desenvolvimento do projeto, construímos algumas aprendizagens sobre experiências de leitura literária nesses ambientes de privação de liberdade.

Inicialmente, destacamos a necessidade de cada adolescente e jovem ter acesso a um exemplar do livro físico em mãos. Esse gesto, por mais simples que possa parecer, reveste-se de singular importância, porque não se trata de ouvir a leitura de um outro (professor ou colega), mas de ter a possibilidade de dialogar diretamente com o "autor" do texto. Leitura, nessa perspectiva, é uma atividade discursiva de dois sujeitos sociais – e as vozes de muitos outros que foram apropriadas por eles. Os sentidos são construídos nesse encontro, não estão nem na mente do autor, nem na mente do

interlocutor, estão na interação, no diálogo estabelecido (BAKHTIN, 1986).

A entrada de livros nas unidades socioeducativas gera embates, não se estabelece sem abalar o esquema de segurança, visto que há necessidade de se ter o consentimento da área para que o livro entre e permaneça com o educando no alojamento.

Também é importante que os exemplares entregues estejam em bom estado; livros novos são recebidos com muita surpresa pelos jovens. Dessa forma, o livro em bom estado ganha um valor simbólico importante, trata-se da valorização do próprio jovem que o lerá.

Ainda sobre esse aspecto de entrega de um livro ao jovem, é fundamental ressaltar que essa escolha carrega um outro valor simbólico de valorização e reconhecimento: são jovens, e o material didático-pedagógico não pode identificá-los como "infantis". Em outras palavras, apesar de estarmos nos referindo a adolescentes e jovens entre 15 e 17 anos, e eles estejam nos Anos Finais do Ensino Fundamental, são jovens, não podem ter como material escolar apenas frases ou textos curtos, por serem considerados incapazes de lidar com textos mais extensos.

Uma das questões mais complexas envolvidas na disponibilização de livros é a escolha dos títulos. Sabemos que, para Paulo Freire, os grupos que se constituem comunidades de aprendizagem precisam criar suas próprias dinâmicas de trabalho e os seus próprios "conteúdos" de estudo, isto é, educadores e educandos precisam encontrar seus temas geradores. Compreendemos que os livros (as temáticas) devem emergir dessa escuta coletiva das necessidades e desejos do próprio grupo, no entanto há pouca "fala" em unidades

socioeducativas. “A prevalência da dimensão educativa sobre o regime disciplinar”, prevista no Art. 4º. da Resolução nº 03/2016 (BRASIL, 2016) e Art. 2º da Resolução Nº 09/2021 (MINAS GERAIS, 2021) carece de execução no interior das unidades, onde impera um caráter “punitivo”, “repressor”, que determina o que é selecionado como conteúdo ou como atividade. Na visão de um sistema repressor e de controle de disciplina, deve imperar o silêncio e afastar do educando um objeto de lazer, ou algo que possa se transformar em “objeto perigoso”, como, por exemplo, o livro.

Tentativas de dialogar sobre livros, a fim de construir um cenário de histórias de leitura – em sentido amplo – dos educandos do sistema socioeducativo nos mostram que, normalmente, os jovens não têm memória de títulos de livros lidos na escola extra-sistema. Tal fato merece uma análise cuidadosa de pesquisadores para compreendê-lo na sua complexidade, mas à primeira vista poderíamos dizer que nossos jovens permaneceram pouco tempo na escola, suas histórias de exclusão (faltas, evasão, reprovação – expulsão?), aliadas à frequência em instituições carentes de recursos – muitas sequer têm biblioteca – e a “conteúdos programáticos” pré-determinados – modelo colonial de educação –, que ditam o que os educadores devem ensinar, todos esses fatores inviabilizam a rica circulação de textos literários na escola, mesmo no ensino fundamental.

Nossas experiências registram que a principal referência de “livro” dos adolescentes e jovens é a Bíblia, texto presente em distintas instituições religiosas. Isso não significa que não desejem participar de práticas de letramento que sejam valorizadas na sociedade, ao contrário, buscaram, no seu tempo de escola regular, ser incluídos, participando dos eventos propostos.

Entretanto, alguns assumiram o rótulo de “fracassado” por não terem aprendido o que um currículo hegemônico, dominante e colonizador convencionou como “conhecimento legitimado”, no tempo esperado e determinado por uma política educacional orientada pela lógica capitalista; outros precisaram abandonar a escola para trabalhar; alguns ainda foram “expulsos” do ambiente escolar por não serem corpos importantes em um sistema que, por vezes, (re)produz racismo, machismo, homofobia, transfobia e tantas outras violências; a maioria, com base em nossos diálogos e experiências com adolescentes e jovens da EJA, assume a ruptura com os estudos como um ato de escolha particular, individual, não como problema do sistema.

Cabe ao educador, então, diante da falta de acesso a obras literárias, sugerir títulos que possam ser lidos por todos. Dois livros muito bem recebidos no sistema socioeducativo, conforme pesquisa realizada por Bezerra (2017), foram “O Contador de Histórias”, de Roberto Carlos Ramos, e “Na Minha Pele”, de Lázaro Ramos. Desde o primeiro contato com esses textos – cada educando com o seu exemplar – percebemos o acerto da escolha. Ao folhear as páginas do livro “O Contador de História”, imediatamente os jovens identificaram as imagens e, diante delas, estabeleceram relações entre o que experienciavam e o que o protagonista viveu nos seus tempos de Febem. Já a identificação com o segundo texto se deu pela imagem da capa: o Mister Brau, personagem principal de um programa de TV, “um preto como a gente”.

Há um pressuposto no trabalho que realizamos: operar com uma concepção ampla de literatura, conforme apregoa Cândido (2011, p. 176),

Chamarei de literatura, de maneira mais ampla possível, todas as manifestações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Nessa visão ampla de literatura, todos somos produtores e consumidores de literatura, porque “não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato sem alguma espécie de fabulação”.

Nesse sentido, não restringimos a seleção dos textos à temática ou ao autor, ou ao gênero literário. Exemplos de textos diversos, de várias temáticas, de vários gêneros e autores são importantes, já que não apenas o cânone é literatura.

Um outro aspecto significativo diz respeito à realização de encontros de socialização de leituras. Se o contato direto do educando com o texto é essencial, pois não se trata de ouvir uma história, mas de lê-la, também é essencial que sejam realizadas rodas de conversa, encontros para o compartilhamento das leituras realizadas. Cosson (2006) sugere que, diante de uma obra extensa, o educador combine com os educandos a realização de intervalos, para que a leitura possa ser realizada fora do ambiente escolar e, ao final de cada intervalo, sejam realizadas atividades específicas, curtas, visando discutir dúvidas que porventura possam surgir entre os participantes do grupo de leitura. Também nesse momento, no espaço socioeducativo, o educador pode ser confrontado pelos agentes de segurança, que interpretam a reunião de jovens como ameaça à ordem.

As rodas de conversa são muito esperadas pelos adolescentes e jovens, rompem a monotonia da escola e permitem o diálogo entre sujeitos de alojamentos distintos. Nesses encontros, diferentes leituras são compartilhadas, opiniões são confrontadas e relações entre ficção e realidade

podem vir à tona, ampliando os horizontes de todos.

5. PARA SEGUIR REFLETINDO...

Como evidenciamos, os investimentos públicos na Educação de Jovens e Adultos são insuficientes e vêm sendo cada vez mais subtraídos desde a chegada ao poder de governos que têm como ideário político a precarização da educação (e da cultura). Esse fato impede a manutenção e a expansão da oferta, justamente em um período singular em que há mais jovens buscando essa modalidade de ensino. Os dados confirmam que há uma EJA cada vez mais jovem na escola.

Em unidades socioeducativas, estão adolescentes e jovens que integram as novas juventudes da EJA. Os dados que apresentamos tornam explícita a exclusão social de negros e pobres, embora as estatísticas não nos permitam analisar informações mais complexas desses sujeitos, como sexualidade, gênero e religiosidade. Os números comprovam, porém, a exclusão do contexto escolar formal, fato que sugere a necessidade de a modalidade construir propostas alternativas que se sobreponham ao caráter punitivo do sistema socioeducativo.

Uma possibilidade é dar acesso a livros e, por meio de suas histórias, dialogar sobre vidas, tão iguais e tão singulares, tão individuais e tão sociais. Não se trata de atribuir à literatura e à própria escola um caráter salvacionista, redentor, poder que elas não têm. Trata-se de compreender a literatura e a escola como produtos histórico-culturais e direitos humanos.

Para construir outras pedagogias, é essencial desaprender a ensinar, caminhar em direção a uma educação pautada na agência dos

sujeitos, na descolonização do saber-ser. *Esperançamos* poder contribuir para as reflexões acerca de uma educação emancipatória e compromissada com esses sujeitos, que privilegie a construção de práticas de leitura e escrita significativas em ambientes socioeducativos, de maneira que todos possam experimentar as próprias potências de viver e (por que não?) de produzir mudanças em seus contextos.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BEZERRA, Mariotides Gomes de. **Leitura e liberdade: o texto literário na escola socioeducativa**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução nº 3, de 13 de maio de 2016**. Define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/181398/resolucao_cne_13_2016_diretrizes_para_atendimento_escolar_de_jovens_infratores_em_cumprimento_de_medidas_socioeducativa.pdf. Acesso em: 14 nov. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm. Acesso: 18 nov. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069compilado.htm. Acesso em: 14 nov. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979**. Institui o Código de Menores. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1979-1979/16697.htm. Acesso em: 14 nov. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Censo Escolar 2020**. Brasília, 29 de janeiro de 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Censo Escolar 2021**. Brasília, 31 de janeiro de 2022.
- CALDAS, Paula da Silva. O Paradigma dos novos movimentos sociais para a defesa dos direitos da criança e do adolescente: breves análises. **Sociedade em Debate**, Pelotas, n. 18, n. 2, p. 69-78, jul.-dez./2012. Disponível em: <https://revistas.ucpel.edu.br/rsd/article/view/759>. Acesso em: 14 nov. 2022.
- CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 4. ed. reorg. São Paulo: Duas cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2006.
- FREIRE, Nita. A boniteza de dizer o sim através do não, em Paulo Freire. SILVA, Walesson Gomes da; OLIVEIRA, Heli Sabino de (Org). **Educação Decolonial e Pedagogia Freireana: desafios de uma educação emancipatória em um cenário político conservador**. Belo Horizonte: Saceré, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- MINAS GERAIS. Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais. Vara Infracional da Infância e da Juventude de Belo Horizonte. Comissariado Infracional [de] Belo Horizonte. Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Autor de Ato Infracional. Setor de Pesquisa Infracional. **Relatório Estatístico 2021**. Belo Horizonte: Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais, 2022a. Disponível em: <https://www.tjmg.jus.br/portal-tjmg/institucional/infancia-e-juventude/#.YQFV7Y5KjIV>. Acesso em: 14 nov. 2022.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública. **Unidades socioeducativas**. 2022b. Disponível em: <http://www.seguranca.mg.gov.br/socioeducativo/2013-07-15-23-12-47>. Acesso em: 17 nov. 2022.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação; Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública. **Resolução conjunta nº 9, de 17/12/2021**. Estabelece as normas conjuntas e as diretrizes para o processo de escolarização dos adolescentes e jovens em cumprimento de medida

socioeducativa no Estado de Minas Gerais. Disponível em:
https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20CONJUNTA%20S EE_SEJUSP_%20N%C2%BA%2009,%20DE%2017%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202021.pdf. Acesso em: 14 nov. 2022.

MINAS GERAIS. CEDCA/MG. **Plano Decenal dos Direitos Humanos da Criança e do Adolescente de Minas Gerais**. Belo Horizonte: CEDCA/MG; Instituto DH, 2017. 2017. Disponível em: <http://conselhos.social.mg.gov.br/cedca/images/publicacoes/plano-decenal.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2022.

MINAS GERAIS. **Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Estado de Minas Gerais**. SEDS/Secretaria de Estado de Defesa Social. Belo Horizonte: SEDS/SUASE, 2016. Disponível em: http://conselhos.social.mg.gov.br/cedca/images/publicacoes/plano_decenal_2016.pdf. Acesso em: 14 nov. 2022.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a Educação: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 18, p. 62-73, maio-out/ 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4523>. Acesso em: 18 nov. 2022.

RICCI, Rudá; PETRY, Luís Carlos. **Sobre o mecanismo do terrorismo político-fascista: a violência estocástica da serpente do fascismo**. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos; Instituto Humanitas Unisinos, 2022. (Cadernos IHU ideias, n. 338, v. 20). Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ideias/338cadernosihuideias.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2022.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: educação e descolonização**. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SILVA, Natalino Neves da. **Juventude Negra na EJA: o direito à diferença**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

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

Adriane Teresinha Sartori é professora da Faculdade de Letras da UFMG e atua na área de Linguística Aplicada – Português como Língua Materna, no Mestrado Profissional em Letras (Profletras) e no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Desenvolveu pesquisa de doutorado em Linguística Aplicada na UNICAMP. Têm experiência na Educação Básica e no Ensino Superior, em atividades de pesquisa e extensão relacionadas à temática dos letramentos críticos, do ensino de leitura, de gramática/análise linguística e de escrita na educação básica, bem como da formação de professores de língua portuguesa em ambientes de privação de liberdade (unidades socioeducativas e hospitais).

Marcelo Rodrigues de Lima é doutorando no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN/FALE-UFMG). Bolsista CAPES. Professor na Educação Básica, na E. E. Dr. Raimundo Alves Torres.

Pedro Henrique Souza da Silva é doutorando no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN/FALE-UFMG). Bolsista CAPES.

ⁱ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.



Revista da Universidade Vale do Rio Verde
ISSN: 1517-0276 / EISSN: 2236-5362
v. 22 | n. 1 | Ano 2023

Valkiria Ribeiro da Cruz

Universidade do Estado de Minas Gerais
valkiriaribeiro1964@gmail.com

Lilian Ferreira da Silva

Universidade do Estado de Minas Gerais
lilica859@gmail.com

Dr. Jesus Alexandre Tavares Monteiro

Centro Universitário Vale do Rio Verde
Jesus.alexandrel@ymail.com

Dr^a. Eliane Ferreira de Sá

Universidade do Estado de Minas Gerais
eliane.sa@uemg.br

AUTOMUTILAÇÃO:

Saberes dos educadores, adolescência e contexto escolar

RESUMO

A automutilação é vista como um fenômeno de difícil compreensão e seu aspecto multifatorial gera uma diversidade de questões que abrangem aspectos social, psicológico, econômico e cultural, dentre outros. O presente artigo visa a investigar os saberes constituídos dos educadores quanto às práticas da automutilação presentes em quatro escolas públicas de Ibirité - MG. Segundo Bastos (2019), o estudo desta temática se justifica diante do aumento da automutilação na sociedade, além de sua contribuição para a compreensão teórica e prática de ocorrências contemporâneas deste fenômeno nas escolas. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, baseada em revisão bibliográfica, entrevistas e questionários aplicados a alguns professores. A Teoria Histórico Cultural, a qual compreende o desenvolvimento humano como um acontecimento dinâmico, multifatorial e histórico, parte de uma visão dialética dos dados, o que permitiu compreender o homem como um ser histórico, constituído por intermédio das relações sociais e culturais. Em concordância com os resultados encontrados nesse estudo, concluiu-se que as capacitações continuadas, os seminários e as rodas de conversas são as principais estratégias que instrumentalizam o(a) professor(a) a pensar e a agir em prol do desenvolvimento de projetos de prevenção e intervenção da automutilação, não apenas junto ao estudante implicado com a prática, mas com todos da comunidade escolar.

Palavras-chave: Automutilação. Adolescentes. Escola. Psicologia Histórico Cultural.

SELF-MUTILATION: educators knowledge, adolescence and school contexto

ABSTRACT

The self-mutilation is seen as a phenomenon that is difficult to understand and its multifactorial aspect generates a diversity of issues that cover social, psychological, economic and cultural aspects, among others. This article aims to investigate the knowledge constituted by educators regarding the practices of self-mutilation present in four public schools in Ibirité - MG. According to Bastos (2019), the study of this topic is justified given the increase in self-mutilation in society,

in addition to its contribution to the theoretical and practical understanding of contemporary occurrences present in schools. A qualitative research approach, based on bibliographical review, interviews and questionnaires applied to teachers. The Historical Cultural Theory, which understands human development as a dynamic, multifactorial and historical event, is based on a dialectical view of data that allowed us to understand man as a historical being, constituting, through social and cultural relations. In agreement with the results found in this study, it was concluded that continued training,

1 INTRODUÇÃO

As instituições de ensino têm enfrentado vários desafios em nossa contemporaneidade, sendo um deles a incidência das práticas de automutilação entre estudantes, segundo Aratangy *et al.* (2018) e Almeida *et al.* (2018). A automutilação surge como um fenômeno social hodierno que aumenta cotidianamente, posto como um desafio de saúde pública. Trata-se de uma ocorrência de difícil compreensão devido ao seu aspecto multifatorial, o que gera uma diversidade de questões abrangendo aspectos sociais, psicológicos, econômicos e culturais.

Segundo Duarte (2019), a automutilação caracteriza-se por uma ação proposital, no qual o sujeito machuca o próprio corpo em busca de um alívio psíquico, sem intuito consciente de cometer suicídio. As práticas da automutilação não são um acontecimento recente na história da humanidade, pois está presente há tempos em diversas e diferentes culturas, em corpos adornados em grupo, como representatividade da identidade, *status* ou crenças religiosas (ARAÚJO *et al.*, 2016; ALMEIDA *et al.*, 2021).

Atualmente a prática da automutilação tem levado familiares, profissionais da Saúde, da Educação, da Assistência Social etc., que circundam o ambiente escolar, a buscarem informações

seminars and conversation circles are the main strategies that equip teachers to think and act towards the development of educational projects. prevention and intervention of self-harm, not only with the student involved in the practice, but with everyone in the school community.

Keywords: Self-harm. Teenagers. School. Cultural Historical Psychology.

qualificadas sobre o ocorrido. Segundo Morin (2000), os desafios são múltiplos e isso tem levado professores a buscarem saberes necessários que os habilitem a enfrentar o fenômeno e a intervir de modo assertivo no auxílio aos estudantes que praticam a automutilação.

A partir do exposto, indaga-se: quais são as informações dos docentes sobre a temática da automutilação no ambiente escolar? Por conseguinte, objetiva-se investigar os saberes constituídos dos educadores quanto às estratégias de prevenção e intervenção relativas às práticas da automutilação. A pesquisa foi desenvolvida a partir de vivências de educadores, em conjunto com um trabalho de conclusão de curso realizado pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), no segundo semestre de 2022, em quatro escolas públicas da cidade de Ibitiré – MG, sendo três municipais e uma estadual do Ensino Médio,

Como saberes constituídos, toma-se a ideia de Tardif (2004), em que o saber do professor é multifacetado diante da prática profissional e de sua história:

[...] um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida anterior e de sua cultura escolar anterior, ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apoia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos

programas, guias e manuais escolares; ele se baseia também em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor (TARDIF, 2004, p. 262-263).

Ressalta-se que os saberes constituídos vivenciados na prática, no chão da sala de aula, são conhecimentos que o professor adquire em conjunção a sua formação, das regras institucionais e da construção social e cultural. A partir dessa concepção, adotou-se uma abordagem qualitativa de coleta de dados mediante a um questionário semiestruturado visando a ouvir o cotidiano escolar diante do fenômeno da automutilação.

Em consonância, as entrevistas foram feitas uma revisão bibliográfica, com base nas plataformas de coleta de dados o Google acadêmico e Scielo, sendo usadas as palavras-chave: automutilação, adolescentes, escola, Psicologia Histórico Cultural. Na percepção de Reis (2018), a publicação bibliográfica no Brasil sobre o tema da automutilação é escassa. Duarte (2019) concorda com o autor citado e reafirma a carência do fenômeno no país.

Nesse sentido, foram pré-selecionados artigos, dissertações, teses, trabalhos de conclusão de curso e capítulos de livros no Google com base no resumo e na temática. Após a leitura exploratória, foram selecionados 60 artigos, e desses, excluídos 30 artigos por não atender ao propósito da pesquisa.

O resultado, em parte, da revisão bibliográfica direcionou a estruturação deste artigo com temas recorrentes e primordiais para a formação de professores, tais como: história das marcas corporais no ocidente; conceito de automutilação; adolescência em metamorfose; e escola pública e automutilação. Em sequência, foi realizada a análise dos resultados das entrevistas e a

conclusão foi apresentada com possibilidades e desafios.

2 HISTORICIZANDO AS MARCAS CORPORAIS NO OCIDENTE

De acordo com Catão (2016), a terminologia historiográfica vai muito além da exposição dos fatos históricos. A princípio, carece de observação e interpretação analiticamente crítica, da circunstância real e como ocorreu o fato.

Nesse contexto, Almeida (2021) traça um marco histórico da prática da automutilação fundamentado em três períodos históricos.

[...] três períodos históricos estudados: na Idade Média havia uma forte barreira moral imposta pelo Cristianismo e as práticas de automutilação eram realizadas por meio dos autoflagelos; na Idade Moderna, com o declínio do teocentrismo e o surgimento do racionalismo e capitalismo, houve um maior foco sob o corpo, [...] máquina a ser investigada cientificamente; e na Idade Contemporânea o corpo passou a ser mercantilizado [...] acrescido do avanço científico e tecnológico, [...] o surgimento dos primeiros estudos sobre essas práticas e a sua disseminação por meio das redes sociais, passando a ser concebidas como patologias pelo enfoque [...] biomédico. (ALMEIDA, 2021, p. 37-38).

Não obstante, segundo descrevem Aratangy *et al.* (2018), a prática de automutilação foi considerada por psiquiatras francêss, no final do século XIX, como sintoma da “monomania religiosa”, um modo de obsessão religiosa que era mais comum entre religiosos. A circuncisão era também vista como ato religioso, um procedimento de mutilação cultural, que se configura como uma pequena cirurgia que somente o sexo masculino era submetido. Segundo as escrituras sagradas o ato consumado era uma representação da aliança do

povo judeu com Deus¹. Após circuncidar-se, o sujeito estaria purificado e o ato era comemorado com festejos.

Na perspectiva sócio-histórica, trata-se de comportamentos e práticas culturais de cunho puramente religioso e de caráter cultural, que representam um rito de devoção, crença e fé, uma representação dos rituais culturais coletivos.

As práticas conhecidas atualmente como automutilação surgiram entre a metade e o final do século XIX, e as primeiras investigações científicas foram feitas por pesquisadores dos Estados Unidos, que notificaram inicialmente a automutilação praticado por pacientes psicóticos (ALMEIDA, 2021).

Portanto, vale considerar que o homem em sua dimensão se constitui como ser biológico, social e histórico, seu desenvolvimento é indissociável das experiências culturais.

Este delineamento histórico revela a transição das circunstâncias da prática da automutilação, que a primórdio ancorava-se em rituais de punição e culpa religiosas; já na contemporaneidade a culpa se instaura para o processo de transformação para o mundo adulto mercantilizado.

3 AUTOMUTILAÇÃO

Araújo (2021) afirma que no campo clínico existem discordâncias relacionadas ao diagnóstico e à terminologia sobre automutilação. Além disso, inexistente no Brasil e também em outros países uma terminologia padronizada para definir as pessoas que se machucam de várias formas. A ausência de um pensamento comum entre os estudiosos sobre a nomenclatura desse fenômeno tem colaborado com

diversas denominações: automutilação, autolesão, comportamento autolesivo, autolesão, autoprovocada, escarificação, lesão, autoinfligida, *cutting* etc. (ALMEIDA *et al.*, 2018). Portanto, nessa pesquisa, a nomenclatura usada será automutilação, por ser mais comum no âmbito escolar.

Le Breton (2016) acredita que os comportamentos que colocam a vida em risco apresentam simbólica ou realmente a existência do perigo. Essas condutas definem uma necessidade endógena de transformação para uma versão melhor de si mesmo.

Nesse contexto, Duarte (2019) define a automutilação como uma ação proposital, o ato de ferir o próprio corpo em função do alívio psíquico, sem intuito consciente de morte. Ou seja, esta definição abarca qualquer atitude premeditada que envolva ataque direcionado ao próprio corpo sem intenção consciente de morte (COSTA *et al.*, 2020). Num instante solitário, o sujeito em sofrimento, revoltado, triste, com raiva ou se sentindo injustiçado, procura se isolar, munido de instrumentos de incisão, como objetos cortantes e/ou perfurantes, e os cortes ou as perfurações na carne implicam um alívio, ainda que momentâneo.

Segundo Araújo (2021), a automutilação não é uma prática recente na história da humanidade, porque, se encontra inserida em muitas culturas há tempos pretéritos, em corpos adornados coletivamente, como representatividade da identidade, do *status* ou de crenças religiosas. Em contrapartida, em tempos hodiernos, as cicatrizes corporais autoinfligida camufladas, não são aceitas socialmente, pois podem demonstrar um transtorno psíquico de caráter clínico ou social.

¹ (GÊNESIS 17:10)

Para Duarte (2019), a intencionalidade do adolescente que machuca o seu corpo em função do refrigério emocional diverge das práticas socioculturais feitas coletivamente relatada por Araújo (2021), em concordância com Demantova (2020). Ambas as autoras apontam a automutilação na perspectiva sócio-histórico, pois os cortes na dimensão somática representam movimentos ritualistas de cunho religioso aceitos e respeitados socialmente, praticados por diversos povos em diferentes culturas e épocas.

As autoras ainda relacionam a automutilação numa via bidimensional, de modo que os cortes infligidos reservadamente, com intuito de extravasar um desespero emocional, podem ser entendidos como uma demonstração de um transtorno psicossocial.

Giusti (2013) define a automutilação deliberada como comportamentos intencionais de agressão endereçado ao corpo sem intuito consciente de morte, sendo suprimidas as intervenções corporais de procedimentos estéticos. O exemplo são *piercings*, tatuagens e outros procedimentos estéticos aceitos socialmente, pois, implicam homenagem, expressão de amor, amizade ou modismo social.

Ainda segundo Giusti (2013), a automutilação engloba diversos procedimentos agressivos autoinfligidos na própria estrutura corporal, como cortes, perfurações, queimaduras, fraturas, arranhões, puxões de cabelos e outros.

Consoante com essas observações, Santana (2019), afirma que a automutilação atribuída ao adolescente ocorre por questões e/ou situações de vida tumultuosa oriunda de conflitos familiares, rejeição de namorada ou namorado, problemas com *bullying* etc.

São agressões autoinfligidas no momento de sofrimento mental, quando o corpo é a única alternativa de alívio. Segundo Foucault (1987) o corpo como território particular... não infligi a lei, por conseguinte a punição: é a dor e as cicatrizes.

Bastos (2019) solicita que o fenômeno seja visto como um aspecto social, a datar de fatores determinantes históricos-sociais, que atravessam a vivência do que é ser adolescente.

Sabe-se que o corpo é o interlocutor dos conflitos que o indivíduo não dá conta de expressar em diálogo (LOPES; TEIXEIRA, 2019). Assim, a marca impressa em cortes no corpo é o diálogo que simboliza a palavra, então, o professor, a família, ou seja, os outros, são os colocutores.

Dettmer (2018) chama a atenção dos professores e dos familiares para o cuidado com a rotulação e a medicalização do corpo humano que pratica automutilação, hodiernamente a psiquiatrização do sofrimento mental tem priorizado o discurso biomédico como um mecanismo de poder apreendido pelo mercado de produção de classificações nosológicas e de medicamentos.

Portanto, é necessário entender que as práticas de automutilação não são, *a priori*, diagnosticadas como um transtorno ou patologia, pois importa analisar as questões sociais, o conjunto de expressões que definem as desigualdades da sociedade por meio do comportamento humano (ALMEIDA *et al.*, 2018).

A intenção não é naturalizar nem negligenciar o fenômeno, mas tratá-lo proporcionalmente à razão e à complexidade que o envolve, mormente por se tratar de um fator biopsicossocial. Se torna relevante considerar as variantes biológicas, psicológicas e sociais para que o fenômeno seja compreendido e tratado sem efeitos

colaterais, sem nenhum prejuízo para a saúde do sujeito, seja adolescente, jovem ou adulto.

Conforme descrevem Bock, Gonçalves e Furtado (2007), a Psicologia Histórica Cultural, originária dos pensamentos de Vygotsky, Luria e dentre outros pensadores, permite entender o homem como um ser histórico, que vem se constituindo através do tempo. O homem se constitui por intermédio das relações constituídas nas questões sociais e culturais que permeiam seu desenvolvimento.

As questões que direcionam o sujeito a essa conduta está articulada às demandas de um contínuo processo de construção identitária, que se assevera pela transição da infância para o mundo adulto. Alguns adolescentes têm dificuldades em enfrentar essa etapa da vida social, normatizações, cobranças familiar, social e autocobranças. Esses são fatores contributivos para a expressão da automutilação.

4 ADOLESCÊNCIA EM METAMORFOSE

Segundo Almeida *et al.* (2021), a maioria dos sujeitos que busca tais condutas é adolescente. Trata-se de uma fase da vida marcada por julgamentos de caráter pessoal, social e cultural, que na perspectiva sociológica aplicada ao corpo afasta-se da veracidade médica que desconsideram as dimensões pessoal, social e cultural nas noções do corpo.

Os pesquisadores supracitados creem que a automutilação quase sempre é diagnosticada com base em uma categoria clínica e biomédica, segundo estudos científicos. Essa abordagem clínica tem ampliado sobremaneira as seguintes categorias: preconceitos, discriminação, estereótipos e estigmas para esse público. Isso, por vezes, impede

o sujeito de procurar auxílio, com vergonha de ser estigmatizado pelos outros.

As práticas da automutilação têm início geralmente na adolescência entre 13 e 14 anos de vida, e dura cerca de 10 a 15 anos, podendo perdurar por décadas, caso não se tenha o cuidado médico devido (ARATANGY *et al.*, 2018; GIUSTI, 2013).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8069/90, aponta que a adolescência s encontra entre os 12 e 18 anos de idade. Segundo Duarte (2019), o processo adolecer advém de um ciclo, uma mutação física e psicológica, social e cognitivo que representa questões de conflitos internos e externos incontrolláveis, além de se adequar aos regramentos impostos pela sociedade.

A adolescência é caracterizada pela etapa da vida que envolve descobrimentos pessoais, sociais e a vicissitude emocional, uma fase de metamorfose da infância para vida adulta que envolve diversidades biológicas, sociais e psicológicas. Todavia deve-se considerar as especificidades peculiares de cada indivíduo e suas características socioculturais, haja vista que tais vicissitudes emocionais que povoam essa faixa etária da vida não procedem de maneira holística para esse público, por isso é relevante considerar as especificidades de cada sujeito.

No senso comum no meio social é habitual dizer que a pessoa que se machuca deseja apenas chamar para si a atenção do outro. Porém, Giusti (2013) discorda, quando afirma que nem sempre o sujeito que inflige cortes ou se machuca, se queima, se choca contra qualquer obstáculo, tem o objetivo prioritário de chamar a atenção dos pais, professores ou qualquer pessoa.

A adolescência caracteriza-se por um processo de transição corpórea e psicológica é uma fase complexa da vida, momento de constituir

caráter e personalidade de viver, experienciar e escolher um percurso para sua vida (DUARTE, 2019). Antes, uma criança isenta de deveres e obrigações, agora é um indivíduo que precisa pensar no futuro.

Conforme Le Breton (2010), para que o adolescente se sinta mais seguro ao assumir sua identidade, ele precisa se reconhecer enquanto sujeito pertencente à sociedade, perante os que acreditam no seu potencial. Com a adolescência, surgem as normatizações que estabelecem padrões, um paradigma já estabelecido de que o sujeito precisa se adequar, mas, alguns não dão conta dessa responsabilidade social. É um emaranhado de responsabilidades de caráter pessoal, social e cultural, aliado às cobranças dos pais e da sociedade. Alguns adolescentes sentem medo de não conseguir atingir as expectativas impostas. Esse hábito humano de projetar a vida no futuro tem causado o adoecimento somático do presente, assim o futuro inexistente.

É relevante que o adolescente consiga ministrar a organicidade de suas emoções para suprimir sentimentos de raiva, revolta, melancolia, euforia e todo sentimento oriundo de situações de perdas, além de aprender projetar suas emoções em propósitos que possa dar sentido para sua vida.

No momento que as palavras emudecem, o grito não se ouve, “corpo fala não para se perder, mas para encontrar marcas, restaurar uma fronteira coerente e propícia em relação ao mundo exterior” (LE BRETON, 2010, p. 27). O corpo externaliza as emoções endógenas, um pedido de socorro, gritos que não se ouve, embargados pelo sofrimento, envolto em mangas longas.

Na atualidade, a automutilação é atrelada a diversas mudanças sociais, culturais e econômicas que influenciam direta ou indiretamente os laços

sociais, tornando-os delicados, conforme afirmam Bastos (2019) e Le Breton (2007), o corpo não se constitui somente como uma estrutura de anatomia e fisiologia, pois o ser humano se constitui pelas experiências sociais vividas. *A priori*, o corpo é uma construção simbólica, uma compilação diversificada por aspectos culturais.

A respeito disso, Santana (2019) complementa que a adolescência é um constructo histórico-social. Sobre essa ótica, é necessário compreendê-la considerando a realidade social e psicológica que se estabelece conforme as necessidades sociais e econômicas. Os sujeitos têm suas subjetividades moldadas pela diversidade social de cada período histórico.

A partir do entendimento do vínculo do corpo com conceitos, ideias e imagens que se constituem do mundo e das coisas, na adolescência é preciso pensar o corpo para além dos aspectos característicos físicos, biológicos e psicológicos, porque o corpo, segundo Le Breton (2007), atua como uma barreira viva cuja função é demarcar, correlação aos outros, a primazia da pessoa.

5 A ESCOLA PÚBLICA E A AUTOMUTILAÇÃO

Segundo a concepção de Lopes e Teixeira (2019), a escola constitui-se como uma instituição social que desempenha um papel fundante no processo formativo acadêmico e profissional de qualidade para todas as gerações.

Arroyo (2013) fala que, cotidianamente, tanto os professores quanto os estudantes das escolas públicas estão aprendendo com a diversidade que adentram as salas de aulas vindo das ruas e vilas. Na sala de aula da escola pública, o

diverso se encontra em meio a afetos e contextos individuais e sociais diferentes.

A escola tem se deparado com demandas e desafios, a automutilação vem crescendo cotidianamente. Almeida *et al.* (2018) apontam que os professores necessitam de um suporte epistemológico como instrumento para o enfrentamento do fenômeno.

É fundante que a escola notifique os casos de automutilação conforme determina a Lei nº 13.819, de 29 de abril de 2019, que institui a Política Nacional de Prevenção da automutilação e do suicídio. É primordial que os setores públicos e privados do país cumpram a lei; as instituições de ensino integram essa lista e vale destacar que é obrigatório a notificação compulsória dos casos.

As observações de Almeida *et al.* (2018) sobre a notificação compulsória são relevantes, pois instigam a instituição de ensino a pensar criticamente ao notificar os casos de automutilação. Isso deve ser feito de forma cautelosa, de maneira que na narrativa da escola seja apresentada as informações do estudante de forma objetiva, para que não influencie o discurso biomédico, o que pode negligenciar as questões sociais, culturais e políticas.

Isso evidencia a importância em dialogar com diretores, pedagogos, professores, alunos, todos envolvidos na escola, comunicar os casos reais de automutilação para que sejam tomadas as providências cabíveis.

Bastos (2019) e Araújo (2021) propõem ações interventivas e preventivas por meio das quais a escola promova uma grande rede de conversa que provoque os estudantes a falar, expor seus ideais e sentimentos, porém, respeitando a subjetividade do sujeito.

Ao abordar este fenômeno nas escolas, Arcoverde e Soares (2012) alertam que é necessário que os professores atentem para o fato de que a automutilação se constitui em um modo de subjetivação que é construído e transformado por diferentes discursos, influenciados pelos aspectos sociais e histórico-culturais nos quais acontece. Pensar a automutilação é compreender que as práticas podem estar atreladas à vivência em uma sociedade com uma estrutura social mais fragilizada.

Segundo Fonseca *et al.* (2018), diversos profissionais educacionais não estão aptos para enfrentarem todos desafios demandados das questões sociais e culturais. Uma equipe de atuação multidisciplinar, profissionais habilitados com abordagem teórico e metodológica para mediação e solução de problemas é basilar.

Segundo Dettmer (2018), as instituições de ensino precisam promover ações de prevenções e intervenções que possam mudar a visão de preponderância biomédica e patologizante sobre a automutilação, que favorece atos de exclusão e discriminação no contexto escolar.

Morin (2000) afirma que frente aos desafios e demandas os professores estão sentindo, de certa forma, instigados a buscar novos saberes necessários. O professor precisa de novos conhecimentos. “Pesquise para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 1996, p.14).

É fundamental um olhar crítico na promoção de estratégias e discursos em torno dessa prática, considerando suas particularidades na intervenção e prevenção e sem estigmatizar a automutilação.

O conhecimento é fundamental para a promoção de ações assertivas interventivas e

preventivas. Cronemberger *et al.* (2019) e Almeida (2021), alertam para importância da formação continuada de professores sobre as práticas da automutilação. Os professores têm enfrentado muitos obstáculos para lidar com esse fenômeno tão complexo.

6 ANÁLISE DE DADOS E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Segundo Tardif (2004), os saberes da experiência ou da vivência são saberes da própria atividade profissional, um saber fazer do cotidiano, que necessita de outros saberes para um exercício mais perene. As respostas das entrevistas confirmam essa perspectiva quando analisadas em contraste com os dados bibliográficos.

Os participantes da pesquisa atuam na rede pública de ensino de Ibirité - MG há aproximadamente 20 anos; são quatro docentes de quatro escolas, da rede estadual e municipal, do Ensino Fundamental I e II (9º ano) e médio.

Para descrição e análise dos relatos, com esmero de preservar as identidades dos sujeitos da pesquisa, os nomes mencionados serão meramente fictícios e foram utilizadas letras maiúsculas (D1 ao D4), que se refere ao primeiro docente até o quarto docente respondentes da pesquisa. A análise seguiu a sequência cronológica das questões do instrumento técnico de coleta dos dados, para analisar as fontes de conhecimento do professor sobre a temática.

No primeiro momento, sobre o conhecimento e as informações referentes à automutilação, ao analisar as respostas da pesquisa (R1), observou-se que todos os professores entrevistados têm conhecimento sobre o tema. Os docentes relataram que tinham conhecimento por

meios de comunicação e através de vivências na escola. “Basicamente, informações de internet, telejornais e experiência cotidiana na escola” (D2-R1). “Internet e vivência na escola” (D3-R1). Somente a respondente D1 descreveu seu conhecimento com a definição da automutilação para a R1, o que reforçou a nossa intenção de desenvolver os tópicos de contextualização e histórico do tema.

Os relatos narrados nas falas dos participantes da pesquisa dialogam com a crescente incidência do fenômeno entre os adolescentes, atualmente divulgado na mídia segundo Castro e Schorn (2020). Além disso, Aratangy *et al.* (2018) afirmam que atualmente a escola tem se deparado com muitas demandas e o crescente aumento da automutilação é um desafio.

No segundo momento, em que as respostas (R2) eram sobre conhecer alguém que se automutila, a D4, não respondeu, apenas conceituou a temática, mostrando que tem conhecimento teórico. Mas, as docentes D1, D2 e o docente D3 foram unânimes sobre a existência de estudantes que se automutilam na escola. Percebe-se a vivência escolar dos docentes como campo relacional íntimo e atento às condições de seus estudantes:

Sim, temos alguns casos em que houve a prática de automutilação. Percebemos tais práticas, quanto ocorre rejeição do grupo, uso de blusa de manga comprida durante todo período, mesmo com altas temperaturas e pensamentos negativos sobre si (D1-R2).

Sim, alguns alunos praticam. Percebo que tem sido recorrente no ambiente escola e acredito que está ligado a problemas emocionais originados no âmbito familiar(D2-R2).

Sim, muitos alunos que estão aqui e que passaram por aqui praticam. A maioria dos alunos possuem problemas familiares, falta de recursos financeiros, alguns atrelados a depressão, meninas por autoestima baixa e

outros praticam por influência de terceiros (D3-R2).

Em consonância com narrativas de D1, D2, D3, Giusti (2013) revela a construção de hipóteses sobre os diversos fatores de risco que podem ser motivos para esses estudantes se automutilarem. Segundo Bastos (2019), é preciso levar em consideração a realidade social, cultural e econômica do jovem. A automutilação se caracteriza a partir do momento em que o indivíduo em questão não conseguiu falar de suas emoções, assim expõe as palavras no seu próprio corpo e camufla a leitura usando mangas e adereços para encobri-las.

No terceiro momento, os participantes foram unânimes ao dizer (R3) que são muitas as razões que levam o estudante à prática da automutilação. Para fazer a próxima análise optou-se pela união das respostas R3 e R5 dos quatro docentes participantes da pesquisa, após observar uma similitude entre as perguntas e consequentemente entre as respostas, conforme as falas inframencionadas:

[...] a baixa autoestima e a presença de pensamentos negativos sobre si, rejeição do grupo escolar, familiar e social (D4-R5).

[...] à questão familiar (separação, divórcio...), orientação sexual e a não aceitação da sua sexualidade. (D1-R3 e R5).

Problemas familiares, doenças psicossociais, baixa autoestima, depressão ansiedade (D2-R3 e R5).

Violência no âmbito familiar, autoestima, depressão, influência de terceiros. Problemas familiares, influência de terceiros amigos que também praticam, autoestima baixa (D3-R3 e R5)

[...] adoecimento mental, e falta de compreensão e apoio externo para superação. O adoecimento mental é fato. Pressões, familiares, religiosos sociais, influências tecnológicas e de redes sociais, intercorrências sociais como pandemia, mudanças no quadro social e econômico do aluno, mas

principalmente o desconhecimento do(a) adolescente em compreender que a adolescência e seus benefícios e consequências é apenas mais uma fase da vida. (D4-R3 e R5).

Diante da similitude da fala dos docentes, percebe-se a concordância com estudo de Giusti (2013) e Moraes *et al.* (2020), os adolescentes ou jovens que apresentam a automutilação, em sua maioria são oriundas de características pessoais, problemas relacionados a infância, aspectos sociais, familiares ou transtornos psiquiátricos

Giusti (2013) e Moraes *et al.* (2020), pois eles argumentam que o abuso sexual na infância pode dar origem a automutilação através do surgimento de outras comorbidades. A depressão e a ansiedade têm correlação com abuso sexual e práticas de automutilação. Percebe-se, na fala da D4 uma convicção ao afirmar que, “adoecimento mental é fato”, o diagnóstico, descontextualizado e com informações pueris é um posicionamento recorrente no meio escolar.

Ainda sobre os fatores que influenciam a prática da automutilação, Moraes *et al.* (2020) trazem a categoria fatores de risco, em consonância com Giusti (2013), porém, dessas categorias, surgem subcategorias. Das características pessoais, surgem conflitos, falta de suporte, uso de drogas na família, conhecimento de alguém que se corta, redes sociais, religiosidade, histórico de violência sexual e *bullying*, fatores implicantes para que adolescentes estudantes comecem a se automutilarem.

No quarto momento, no que se refere ao gênero, as respostas (R4) foram em relação a quem mais se automutilam. O sujeito da pesquisa (D1-R4) escolheu não apontar nenhum gênero uma vez que não tem esse conhecimento, e que escola na qual leciona não tem levantamento oficial. Porém, a

(D2-R4) e o (D3-R4) foram categóricos e afirmaram que o gênero que mais inflige corte em seu próprio corpo são as meninas; D4 não respondeu. A afirmação dos docentes relacionada à baixa autoestima corrobora com os relatos de Duarte (2019) e Guerreiro e Sampaio (2013), pois eles afirmam que o perfil dos jovens que cometem automutilação é mais comum no sexo feminino e que são atrelados à ansiedade, à depressão e à impulsividade. Gonçalves (2016) corrobora com D2 e D3 ao pontuar que estudo desenvolvido na área da Psicologia mostra que a prática da automutilação ocorre mais entre as meninas. “A prática de automutilação em adolescentes são mais frequentes em meninas, dos treze aos dezesseis anos de vida” (BRASIL, 2019). A agressão autoinfligida é mais comum nas meninas, pois elas tendem a internalizar inconscientemente as emoções, as concepções, as ideias, os valores, enfim, as questões culturais, segundo afirma Le Breton (2010). Ressalta-se a vivência das mulheres em uma sociedade machista que espelha-se em padrões reproduzidos nas convivências presentes no mundo escolar por vários atores, como professores e alunos (HOOKS, 2017).

Vale ressaltar, que a sociedade não se constitui apenas desse modelo pseudo e binário, homem\mulher e da heterossexualidade conforme afirmam Alvim, Novaes e Silva (2022). Portanto, faz-se necessário respeitar a existência das diversidades de gêneros.

Em seguida, buscou-se saber a atitude do professor em relação à suspeita de que o aluno está se mutilando e os possíveis encaminhamentos (R6). Diante de tamanho desafio na tentativa de amenizar o problema, uma docente disse que: “Na escola: 1º acolhimento, 2º encaminhado a supervisão, 3º Conversa com os responsáveis pelo aluno e 4º

encaminhado para atendimento especializado” (D1-R6).

A escola, como instituição que promove a saúde, precisa ter profissionais de apoio à atenção psicossocial e à saúde mental dos estudantes. (RIBEIRO; LEITE, COUTO, 2022). Sabe-se que a escola pública sempre tem enfrentamentos com infraestruturas humanas e técnicas, e, além da automutilação, existem outras diversidades e desafios cotidianos.

Na entrevista, a segunda entrevistada afirmou que: “No primeiro momento conversamos com o estudante. Posteriormente agendamos uma reunião com a família. Se não houver melhora encaminhamos para o conselho tutelar” (D2-R6). Percebe-se uma semelhança nas respostas de D1 e D2, embora cada docente esteja representando instituições de ensino distintas.

A conexão entre a escola e a família é primordial, portanto, é necessário comunicar aos responsáveis pelo estudante a fim de conseguir apoio nas decisões e ações de auxílio. O estudante, como todo ser humano, é constituído naturalmente conforme vai se relacionando com o outro e o meio social. Por vezes, esse sujeito não consegue se desvencilhar de desafios familiares ou pessoais que a própria família desconhece. A legislação, preponderantemente, distante dos grupos familiares e dos integrantes da comunidade escolar, prescreve:

[...] Lei 13.819/19, que institui a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio, o legislador prevê, em seu artigo 6º, inciso II e parágrafo 5º, que os casos suspeitos ou confirmados de violência autoprovocada são de notificação compulsória pelos estabelecimentos de ensino públicos e privados ao Conselho Tutelar, bem como, orienta os estabelecimentos de ensino a informar e treinar os profissionais que trabalham em seu recinto quanto aos procedimentos de notificação estabelecidos em Lei. (BRASIL, 2019).

Portanto, a narrativa do terceiro entrevistado dialoga com a fala das D1 e D2 supracitadas: “Conduzir o estudante até a diretoria para uma conversa. Se caso o problema persistir temos orientação da secretaria de educação de enviar ao conselho tutelar” (D3-R6). Para sintetizar a D4, apresentou uma argumentação importante para melhor compreender os impactos observados na percepção de cada docente acerca da temática:

Comunicar à direção da escola para buscar ações coletivas [...] que busquem amenizar a situação de forma individual e coletiva. Promover ações na escola que visem dialogar sobre o problema e a valorização da vida. Os alunos em sofrimento ou não precisam fazer parte do processo de construção das ações. [...] compreender e buscar identificar que fatores individuais, coletivos, sociais, culturais [...] estar levando ao surgimento e agravamento da doença (D4-R6).

Sobre argumentação da D4, vale ressaltar a importância de identificar as questões sociais e culturais de cada estudante envolvido com a automutilação. A constituição do sujeito se desenvolve através das relações sociais e das questões reais vivenciadas, oriunda de uma construção histórica e coletiva Vygotsky (1993).

A pergunta sobre como seria a abordagem da automutilação na prática as professoras D1, D2, D3 e D4 sem suas respostas (R7) foram unânimes ao dizer que para introduzir a temática em suas aulas promoveriam palestras, rodas de conversas, trabalhos sobre a temática e teatros. Todas as atividades pedagógicas apresentadas são relevantes para que os estudantes possam refletir criticamente sobre o fenômeno, além de expor suas dúvidas e suas contribuições para a problemática.

Segundo Almeida *et al.* (2018), a promoção de rodas de conversa propicia a autonomia do ser humano, política e social, na construção de sentidos

para suas experiências, visto que a roda de conversa é viva e promove reflexões críticas. Estes encontros dialógicos leva o sujeito a ressignificar suas ações sobre as causas sociais rompendo com as perspectivas biomédicas e, de acordo com Almeida (2021), têm maior foco na literatura. Para frisar a importância de se discutir essa temática na sala de aula é pertinente trazer a fala da professora D4, por sintetizar as pontuações dos demais docentes, ela falou da potência e relevância em promover:

Roda de conversa, de forma que os adolescentes se sintam à vontade para dialogar sobre os problemas, [...] levar profissionais capacitados para tratar sobre a questão (psicólogos, psiquiatras, psicoterapeutas e equipe multiprofissional com assistente social), a questão pode estar relacionada à situação social [...] formações, crenças e percepções individuais, [...] olhar para reconhecimento de um problema de políticas públicas (D4 – R7).

Segundo Lopes e Teixeira (2019), as rodas de conversas são uma estratégia para discussão de temas sensíveis, como a automutilação, e a escola é percebida como um lugar de formação humana e social. As rodas de conversas proporcionam pertencimento, uma escuta sensível possibilita trocas, experiências outros saberes não constituídos entre pares. O professor precisa ser criativo para as abordagens, portanto é legítimo promover palestras, rodas de conversas, trabalhos sobre a temática e teatros. O importante é não negligenciar o fenômeno.

A seguir foi feita uma análise sobre o conhecimento constituído pelos professores sobre a automutilação. Os quatro professores, (D1, D2, D3 e D4) responderam (R8) que não têm capacitação ou treinamento ofertado pela escola sobre as práticas da automutilação. Seria relevante, um suporte para o professor auxiliar assertivamente um estudante em sofrimento.

Ainda isso, Almeida *et al.* (2021, p. 8) afirmam: “formação continuada de professores sobre as práticas da automutilação pode contribuir para que os educadores e a sociedade [...] buscar meios de superá-las”. A profissão docente carece de formação continuada, o homem, enquanto sujeito histórico e social, necessita buscar concepções de diversos fenômenos sociais. O conhecimento humano não pode cessar, ele transforma vidas.

Por fim, na resposta R9, percebe-se que os professores não estão preparados pra lidar com a automutilação por não conhecer o fenômeno. A pesquisa apontou que todos os professores entrevistados não se sentem preparados para atuar em sala de aula caso a prática ocorra.

Diante deste fato, Silva *et al.* (2021) orientam para a necessidade e a criação de novas práticas docentes ativas e participativas que vão ao encontro à necessidade dos alunos. Aqui vale ressaltar que a R9 depende da R8, considerando que com as respostas R9 procurou-se entender se o professor, mesmo sem um curso ou treinamento sobre o fenômeno, sente-se preparado para enfrentar no chão da sala de aula caso um estudante se automutila.

A respondente 1 (D1-R9) disse sim, mas não esclareceu que momento seria este, e acrescentou que encaminharia o estudante aos profissionais capacitados. Um tanto quanto vaga a resposta, porque na R8 ela afirmou não ter capacitação sobre o fenômeno. Ela poderia ter dito que a escola tem uma equipe capacitada para atuar nesse caso.

A segunda entrevistada (D2-R9) afirmou não estar pronta para atuar caso seu aluno se machuque na sua sala de aula. Segundo Bastos (2019), os professores demonstram muitos obstáculos em lidar com a automutilação mesmo

diante da incidência de casos na escola. Denota-se uma situação complexa, mas o(a) professor(a) precisa entender que este espaço sala de aula é sua responsabilidade. Portanto, estando ou não preparado(a) teórico ou psicologicamente, tem que agir, fazer alguma coisa para ajudar. Percebe-se que o terceiro professor (D3-R9) também não se sente preparado para lidar com a automutilação como a segunda professora entrevistada (D2).

Embora a quarta professora entrevistada tenha dito não, ela falou que: “A formação específica em Geografia não me habilita para atuar [...] com a pessoa em sofrimento, me responsabilizo notificar à direção ou superiores” (D4-R9). É uma fala potente, pois a responsabilidade é que conduz a ação para fazer aquilo que se julga humano, mesmo se não for cem por cento correto, a sensação de ter feito algo para ajudar é positivo.

Por fim, após analisar e interpretar os dados da pesquisa percebe-se que os achados do estudo indicam que as estratégias de intervenção e prevenção acontecerão a partir da momento que se implantar seminários e rodas de conversas sobre a temática.

A hipótese foi confirmada, visto que os resultados apontam que os professores não têm nenhuma preparação para lidar com estudantes que se machucam no contexto escolar. Diante disso, a formação continuada sobre as práticas da automutilação pode contribuir para minimizar a automutilação na escola.

Diante disso, a escola precisa discutir a automutilação de forma ampliada, com palestras, seminários e projetos de conscientização direcionados aos estudantes e aos professores sobre as práticas de automutilação, para que a prevenção acontece realmente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre os principais resultados destacam-se como estratégias de intervenção e de prevenção os seminários e as rodas de conversas sobre a temática, e também a promoção de diálogos centrados no sujeito, respeitando sua subjetividade. Ainda dentre os principais resultados obtidos foi possível perceber a necessidade de uma ação preventiva para minimizar a automutilação e a capacitação continuada para docentes sobre a adolescência e as ocorrências da contemporaneidade.

Bastos (2019) indica o valor de uma ampla rede de conversa e a promoção do direito de fala como forma ações práticas. Ainda foi possível perceber que todos os professores participantes afirmaram que existem estudantes na sua instituição de ensino que se automutilam. Isso reafirma a necessidade de uma ação preventiva para minimizar esse fenômeno.

No tocante aos resultados dos objetivos específicos, o perfil do sujeito que pratica automutilação aponta que quase sempre se inicia na adolescência e é mais comum entre as meninas. Isso leva à conclusão da necessidade de debates e intervenções sobre as relações de gênero na sociedade, em específico o feminismo. Orienta-se como contribuição deste estudo o desenvolvimento de artigos específicos sobre adolescência e gênero no âmbito escolar.

Ademais, a ocorrência de automutilação foi caracterizada a partir de determinantes histórico-sociais, constituído pelas interações sociais e culturais vivenciadas. Os educadores são fundamentais nesse processo, o seu conhecimento potencializa o diálogo e é ferramenta essencial de prevenção do fenômeno. A centralidade dialógica constitui através de abordagem mútua que se

estabelece entre cultura e o sujeito, segundo Vygotsky (1993). E por ela reforça a promoção de ações relacionais no grupo escolar.

Para reconhecer a particularidade das pessoas, deve-se compreender os fatores histórico-culturais e o seu caráter construtivo, e isso deve ser priorização de estudos desenvolvidos. Os saberes explicitados pelos docentes se expressam conforme suas interações sociais, culturais e políticas experienciadas durante toda a vida escolar.

Desta forma a articulação dos conhecimentos das atividades educacionais, presente nos relatos dos professores e continuamente reformuladas em novas capacitações e formações, propicia a construção de estratégias que podem instrumentalizar o(a) professor(a) a pensar e agir no para prevenção e intervenção da automutilação, junto ao estudante envolvido com a prática, e toda a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. S. *et al.* A prática da automutilação na adolescência: o olhar da psicologia escolar/educacional. **Cadernos de Graduação Ciências Humanas e Sociais**, Maceió, v. 4, n. 3, p. 147-160, maio 2018.

ALMEIDA, R. S. **Historiografia das práticas de automutilação: produção de sentidos em narrativas de jovens no ensino superior.** 2021, 88f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2021.

ALMEIDA R. S. *et al.* A Acessibilidade atitudinal de pessoas que praticam automutilação na escola. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 6, p. 56572-56589, jun. 2021.

ALVIM, F. C. S.; NOVAES, E. C., SILVA, L. O. L. E. Caracterização das violências autoprovocadas nas minorias sexuais no ano de 2016. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, v. 15, n. 46, p. 155-176, 2022.

ARATANGY, E. W. *et al.* **Como lidar com a automutilação: guia prático para familiares, professores e jovens que lidam com o problema da automutilação.** São Paulo: Hogrefe, 2018.

- ARAÚJO, J. **Cortes & cartas**: estudos sobre automutilação. Curitiba: Appris, 2021.
- ARAÚJO, J. F. B. *et al.* O corpo na dor: automutilação, masoquismo e pulsão. **Estilos Clin.**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 497-515, 2016.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ARCOVERDE, R. L.; SOARES, L. S. L. C. Funções Neuropsicológicas Associadas a Condutas Autolesivas: Revisão Integrativa de Literatura. **Psicologia, reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 293-300, 2012.
- BASTOS, E. M. Automutilação de adolescentes: um estudo de caso em escola pública de fortaleza. **Educação, Psicologia e Interfaces**, v. 3, n. 3, p. 156-191, 2019.
- BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M., FURTADO, O. C. (org.). **Psicologia Sócio-Histórica**: uma perspectiva crítica em Psicologia. São Paulo: Cortez, 2007. Texto 1.
- BRASIL. Ministério da Justiça. **Lei nº 13.819**, de 26 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio. 2019. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/113819.htm>. Acesso em: 22 nov. 2022.
- CASTRO, L. da S.; SCHORN, S. C. Automutilação na adolescência: a necessidade da escuta no contexto escolar. **Salão do Conhecimento**, v. 6, n. 6, p. 1-4, 2020.
- CATAO, A. M. L. **Psicologia e educação em Goiás**: uma contribuição historiográfica. 2016. 163f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2016.
- COSTA, A. *et al.* **Tatuagem e marcas corporais**: atualizações do sagrado. 7. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2020.
- CRONEMBERGER, G. L. *et al.* **O corte da própria carne**: comportamento autolesivo em mulheres adolescentes. 2019. Disponível em: <<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ2019/article/view/2054>>. Acesso em: 24 set. 2022
- DEMANTOVA, A. G. **Automutilação na adolescência**: corpo marcado, corpo atacado. Curitiba: CRV, 2020.
- DETTMER, S. E. S. **Cutting**: uma caracterização do fenômeno em escolas de Dourados (MS). 2018. 132f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2018.
- DUARTE, L. A. **Automutilação adolescente**: um projeto de intervenção. 2019, 37f. Monografia (Especialização em Saúde para professores do Ensino Fundamental e Médio) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2019.
- FONSECA, P. H. N. *et al.* Autolesão sem intenção suicida entre adolescentes. **Arq. Bras. Psicol.**, v. 70, n. 3, p. 246-258, 2018.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, Vozes, 1987
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIUSTI, J. S. **Automutilação**: características clínicas e comparação com pacientes com transtorno obsessivo-compulsivo. 2013. 184f. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.
- GONÇALVES, J. N. **Vocês acham que me corto por diversão?** Adolescentes e a prática da automutilação. 2016. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2016.
- GUERREIRO, D. F.; SAMPAIO, D. Comportamentos autolesivos em adolescentes: uma revisão de literatura com foco na investigação em língua portuguesa. **Rev. Port. Saúde Pública**, v. 31, p. 204-213, 2013.
- HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017. 283p.
- LE BRETON, D. **A Sociologia do Corpo**. São Paulo: Vozes, 2007.
- LE BRETON, D. Escarificações na adolescência: uma abordagem antropológica. **Horiz. Antropol.**, Porto Alegre, v.16, n. 33, p. 25-40, jun. 2010.
- LE BRETON, D. **Antropologia do Corpo e Modernidade**. São Paulo: Vozes. 2016
- LOPES, L. S.; TEIXEIRA, L. C. Automutilações na adolescência e suas narrativas em contexto escolar. **Estilos Clin.**, v. 24, n. 2, p. 291-303, 2019.
- MORAES, D. X. *et al.* Caneta é a lâmina, minha pele o papel: fatores de risco da automutilação em adolescentes. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 73, p. 1-9, 2020.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.
- REIS, M. de N. Automutilação: o encontro entre o real do sofrimento e o sofrimento do real. **Polêmica**, v. 18, n. 1, p. 50-67, jul. 2018.
- RIBEIRO, A. C. de O. P.; LEITE, R. F. D.; COUTO, V. D. Autolesão em estudantes adolescentes de uma escola pública. **Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social**, v. 10, n. 1, p. 135-144, 2022.

SANTANA, I. M. Autolesão não suicida na adolescência e a atuação do psicólogo escolar: uma revisão narrativa. **Revista de Psicologia da IMED**, v. 11, n. 1, p. 120-138, 2019.

SILVA, R. A. *et al.* A acessibilidade atitudinal de pessoas que praticam automutilação na escola. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 6, p. 56572-56589, jun. 2021.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 4.ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2004.

VYGOTSKI L.S **Obras Escogidas - Tomo II – Problemas de Psicología General**. Madrid: Visor Distribuciones, 1993

Valkiria Ribeiro da Cruz

Pedagoga pela Universidade do Estado de Minas Gerais Gerais (UEMG); Professora de Educação infantil na rede particular de ensino Instituto Pedagógico Arca de Noé, em Ibirité MG. Pós-graduanda em Psicopedagogia e Supervisão Pedagógica

Lilian Ferreira da Silva .

Pedagoga pela Universidade do Estado de Minas Gerais UEMG 2022. Pós Graduação em Educação Especial e Inclusiva Senac 2023. Professora de Educação Infantil e anos iniciais Colégio Sesc Contagem

Jesus Alexandre Tavares Monteiro

Pós-doutorando em Educação na FAE-UFMG em conhecimento e inclusão social na Linha de Pesquisa Psicologia, Psicanálise e Educação(2023), Doutor em Psicologia , com estudo sobre músicas brasileira, trabalho e psicologia Histórico-cultural, pela Universidade Federal de Minas Gerais (2017-2020); mestre em Psicologia, com pesquisa sobre educação social e População em situação de rua, na mesma universidade (2009-2011) e graduado como Psicólogo

pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2002), com ênfase em educação.

Eliane Ferreira de Sá

Pós-doutorado em Educação (2017) com ênfase no estudo da multimodalidade e Pós-doutorado em Educação (2011) com ênfase na educação do campo, ambos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Doutora em Educação (2009), Mestre em Educação (2003) e Especialista em Ensino de Ciências (1996) também pela Universidade Federal de Minas Gerais. Licenciada em Física (1994) e Ciências (1992) pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caratinga. Professora de Ciências e de Física da Educação Básica de 1992 a 2012, nas redes de ensino privadas e públicas, com experiência na gestão da educação. Professora da Educação Superior e de Pós Graduação desde 2005.



Revista da Universidade Vale do Rio Verde
ISSN: 1517-0276 / EISSN: 2236-5362
v. 23 | n. 1 | Ano 2023

PRÁTICAS CULTURAIS DE LAZER NA PEDREIRA PRADO LOPES: ONDE O PODER PÚBLICO NÃO CHEGA, A IGREJA SE FAZ PRESENTE

RESUMO

Walesson Gomes da Silva
Docente da Universidade do Estado de Minas
Gerais
walesson.silva@uemg.br

Ana Paula Ferreira Pedroso
Docente da Universidade do Estado de Minas
Gerais
ana.pedroso@uemg.br

Heli Sabino de Oliveira
Docente da Universidade Federal de Minas Gerais
helisabino@yahoo.com.br

Ana Karina Ladeira Gomes
Docente do Instituto Federal de Minas Gerais
karina.anagomes@gmail.com

Keren Amorim
Discente da Universidade do Estado de Minas
Gerais
kerenamorin@gmail.com

Gabrielle Saraiva
Discente da Universidade do Estado de Minas
Gerais
gabrielle1394087@discente.uemg.br

O presente artigo propõe apresentar os resultados parciais da pesquisa intitulada “Religiosidade, lazer e periferia: um estudo sobre sentido, significado e entrelaçamento de práticas culturais juvenis” vinculada ao Programa Institucional de Iniciação Científica – PAPq, da Universidade do Estado de Minas Gerais. O objetivo principal foi analisar como ocorre o processo de articulação entre lazer e religião na comunidade Pedreira Prado Lopes (PPL) MG, situada na cidade de Belo Horizonte – MG, a partir do Projeto Amor ao Próximo desenvolvido em parceria com a Igreja Batista da Lagoinha. Para tanto, buscamos por meio da técnica de Observação Participante, já que representa uma estratégia de pesquisa que apresenta aportes metodológicos sensíveis aos significados e valores constituídos nas experiências dos territórios observados, no intuito de compreender as práticas religiosas em articulação com a dimensão do lazer. Para a construção das informações parciais descritas no corpo deste estudo, a entrevista semiestruturada evidenciou como a técnica escolhida para compor os conteúdos analisados, como também documentar o não documentado. As análises realizadas até o momento apontam que existe uma grande carência de atividades de lazer proporcionadas pela prefeitura de Belo Horizonte para a região da PPL. Além disso, não existe uma articulação entre o grupo pesquisado e o poder público, devido ao distanciamento entre essas duas esferas sociais. Diante dessa configuração, as ações de lazer vivenciadas pelo grupo estudado se mostraram vinculadas à igreja ou à própria comunidade.

Palavras-chave: Periferia. Lazer. Pedreira. Prado Lopes. Religiosidade.

CULTURAL LEISURE PRACTICES AT THE PRADO LOPES QUARRY: WHERE THE PUBLIC AUTHORITY DOES NOT REACH, THE CHURCH IS PRESENT

ABSTRACT

This article proposes to present the partial results of the research entitled “Religiosity, leisure and periphery: a study on meaning, meaning and interweaving of youth cultural practices” linked to the Institutional Program of Scientific Initiation – PAPq, of the State University of Minas Gerais. The main objective was to analyze how the articulation process between leisure and religion occurs in the community Pedreira Prado Lopes (PPL) MG, located in the city of Belo Horizonte - MG, from the Projeto Amor ao Próximo developed in partnership with the Igreja Batista da Lagoinha. For that, we used the Participant Observation

technique, since it represents a research strategy that presents methodological contributions sensitive to the meanings and values constituted in the experiences of the observed territories, in order to understand religious practices in conjunction with the leisure dimension. For the construction of the partial information described in the body of this study, the semi-structured interview proved to be the technique chosen to compose the analyzed contents, as well as to document the undocumented. The analyzes carried out so far indicate that there is a great lack of leisure activities provided by the city of Belo Horizonte for the PPL region. In addition, there is no articulation between the researched group and the public power, due to the distance between these two social spheres. Given this configuration, the leisure activities experienced by the studied group were linked to the church or the community itself.

Keywords: Periphery. Leisure. Quarry. Meadow Lopes. Religiosity

1. INTRODUÇÃO

Oliveira (2017, 2019, 2020) vem, nos últimos anos, construindo um conceito próprio para tratar do conceito de periferia. Em vez de pensar como espaço geográfico, afastado dos centros urbanos, o autor tem dado destaque ao caráter segregado de certos territórios urbanos, marcado pela ausência do Estado.

Assim, seus trabalhos procuram se afastar, antes de tudo, de definições dadas pelos dicionários e conferidas representações sociais conferidas pelos sujeitos e agentes sociais. Enquanto no dicionário o verbete periferia remete ao que se encontra nas margens, nos arredores de um dado centro, as representações sociais concernentes às imagens evocadas pelo termo em questão diz respeito às áreas degradadas sociais, à falta e à carência de certos espaços urbanos. Eis como o autor examina, de forma relacional, o conceito de periferia.

Como qualquer expressão, a palavra periferia ganha sentido no campo linguístico quando posto em relação. Assim, torna-se necessário analisarmos outras duas palavras: áreas centrais e áreas

nobres, termos que possuem uma significação altamente positiva. Para o dicionário, “centro” é definido como algo principal, como o cerme e o âmago de alguma questão e “nobre”, como fino, distinto, elegante, excelente, magnânimo e honroso. Enquanto nos espaços urbanos, a palavra “centro” remete à ideia de área movimentada, marcada pela presença de diversificados tipos de comércios e prestações de serviços, o termo “nobre” designa áreas residenciais marcadas por ruas e avenidas largas e arborizadas, com presenças de moradias suntuosas e por refinadas empresas prestadoras de serviços (OLIVEIRA, OLIVEIRA, 2019, p. 07).

Oliveira (2017) já havia nos chamado à atenção para elementos linguísticos sutis, que nos enredam na gramática da cidade. A periferia, também identificada como subúrbio, termo em latim, que significa subcidade. Com efeito, pode-se dizer que um suburbano não seria somente um morador da “periferia”, mas um “sub-cidadão”, o que coloca em xeque a própria noção de cidadania.

Do ponto de vista geográfico, o termo é usado para designar toda a área que se encontra ao redor do centro urbano. Dessa forma, a “periferia” pode ser inframunicipal

(bairros afastados do centro do município) ou extramunicipal (municípios da região metropolitana). A despeito disso, os conjuntos residências e os condomínios das elites que se situam em áreas distantes dos centros urbanos não são classificados como periferia. Assim, pode-se dizer que o termo periferia não é um conceito geográfico, como descrito pelo dicionário, mas um conceito político (OLIVEIRA, 2017, p. 136).

Mais recentemente, Oliveira (2020) apresenta a periferia como o conceito disputado. Por um lado, designa medo e fobias, gerando interdições de áreas nos centros urbanos. Por outro lado, inseri-se no léxico de grupos sociais que lutam pelo direito à cidade. Trata-se, pois, de uma perspectiva que se encontra na contramão do que vem sendo considerado como periferia, em grande parte descrita e entendida apenas como ambiente marginalizado e geograficamente demarcado, o enfoque no conceito de periferia como um espaço vivo, fértil e inventivo é *suleador*¹ desta pesquisa. Nessa direção, lançamos mão da compreensão de periferia como um território no qual existe uma conexão entre práticas religiosas e atividades de lazer. Nesse aspecto, não se compartilha de estigmas que criminalizam e subjugam as populações periferizadas pelo processo de segregação produzido pelo contexto histórico-cultural do nosso país, marcado pelo colonialismo, o patriarcalismo, e o sistema capitalista, os quais constituem pilares produtores de desigualdade social na nossa sociedade.

No âmbito dos estudos que tratam da religiosidade no contexto da periferia, na sua maioria são considerados apenas aspectos que abordam as de articulação entre lazer e religião na Pedreira Prado

crenças e as visões de mundo dos seus praticantes. Ainda que alguns estudiosos se dediquem a analisar os mecanismos de sociabilidade vivenciados por determinados grupos religiosos, o lazer não é contemplado nesses estudos como uma das dimensões que integra o mundo sagrado.

Paralelamente, pesquisas sobre lazer se concentram, sobremaneira, no âmbito do lúdico, do tempo disponível, da folga, da recreação e do entretenimento. Entre outros autores, Dumazedier (1973) destaca que o lazer se objetiva quando o indivíduo se entrega, pela livre vontade, ao repouso e à diversão. Contudo, Gomes (2004) argumenta que o lazer não é algo alcançado somente por meio do tempo livre, se associando às práticas culturais de determinado tempo/espaço. Continuadamente lado a lado com o trabalho produtivo, o lazer é influenciado por outras dimensões da vida social. Na verdade, existe uma relação dialógica entre o lazer e o trabalho, por meio de uma intrincada trama de complementaridade e contradição entre essas duas produções humanas que se tensionam, constantemente, como dimensões expressivas distintas, mas inseparáveis, embora no mundo ocidental se imponha uma hierarquia que associa o trabalho à disciplina, à ordem e à superioridade; e o lazer como desordeiro, inferior, e improdutivo, dentre outras representações dicotômicas.

Diante disso, a partir de três categorias distintas: religiosidade, lazer e periferia, este trabalho, busca analisar como ocorre o processo

Lopes (PPL)², em Minas Gerais, a partir do “Projeto

¹ SULEAR: Termo criado por Marcio D’Olne Campos para tratar questões de astronomia, mas aplicado por Paulo Freire no livro “Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido” opondo ao uso do verbo nortear que mesmo no Hemisfério Sul, é comumente usado como sinônimo de orientar, espacial e espiritualmente.

² Inicialmente o projeto apresentado ao programa de pesquisa da Universidade do Estado de Minas Gerais tinha como campo de pesquisa o aglomerado da Serra. No entanto, no decorrer da prática desta pesquisa não obtivemos abertura para adentrar na realidade deste território. Diante disso, passamos o nosso foco para a Pedreira Prado Lopes aglomerado onde tivemos o apoio da Igreja Lagoinha.

Amor ao Próximo” desenvolvido em parceria com a Igreja Batista da Lagoinha. A pesquisa buscou analisar o entrelaçamento das categorias – religiosidade (cristã protestante), lazer (tratado como um elemento integrante da sociedade) e periferia (um elemento que engloba o campo de significação e percepção dos sujeitos, num determinado território).

A análise aqui desenvolvida partiu do pressuposto de que o lazer não se esgota na concepção de práticas ligadas à visão de mundo burguesa e da classe média urbana (clubes, cinema, teatro, museu, passeios turísticos). Pelo contrário, o lazer abarca toda a experiência do churrasco na laje entre familiares e amigos em bairros periféricos; a conversa rodeada de bebidas e sinucas nos bares da cidade; as conversas despreziosas das esquinas, enfim, todo modo de ser, de agir e fazer que se articule com a diversão, com a fantasia, com o ato de recriar e de se entreter, no espaço em que vivem. Simultaneamente, partiu-se da compreensão de que a dimensão religiosa atravessa e permeia também as experiências de lazer. Como exemplo, temos os jogos de futebol, (tanto no âmbito profissional, como no amador), onde observamos que, boa parte dos atletas, realiza a oração do Pai Nosso, vinculando o sucesso no jogo e sua conquista no campeonato ao alcance de uma benção divina.

Conceber a “periferia” como um local de cultura, experiência e conhecimento – objetivo deste trabalho – não foi tarefa fácil. Cabe ressaltar que as informações aqui apresentadas fazem parte de uma pesquisa que ainda está em construção. Portanto, trata-se de resultados parciais de um estudo que será publicado junto ao Programa Institucional de Iniciação Científica- PAPq da Universidade do Estado de Minas Gerais.

2. PERIFERIA: UM CONCEITO POLÍTICO

De maneira abrangente, a periferia representa um produto histórico desde os tempos da colonização que, principalmente após a decretação da abolição da escravidão no Brasil e a instalação da República, lançou os trabalhadores livres, negros e pardos, apenas com seus corpos sem qualquer indenização pelos seus serviços explorados durante o cativeiro, para as partes mais distantes do centro da cidade, ocupado pela elite e classe média branca, jogando-os nos morros e nas quebradas de encostas, numa condição de extrema precariedade (GOMES, 2022). Esse processo está relacionado à dinâmica das cidades, introduzidas pelo mundo ocidental colonial, as quais crescem e não agregam todos os moradores de forma semelhante, já que sua expansão causa a expulsão dos mais pobres do centro e os segrega em regiões pouco desenvolvidas. Essas classes recebem um status em virtude dos lugares que frequentam, dos produtos que consomem ou ainda a maneira como se comportam. Assim, categorias como: consumo, moradia, educação, emprego, transporte, família, discriminação e lazer ajudam a compreender parte do que ocorre nas regiões consideradas periféricas. A carência de recursos financeiros também se reflete na moradia. Estas são modestas e geralmente estão em precárias condições, revelando a colonialidade mantida pelo racismo estrutural. Muitas vezes há falta de água, luz, esgoto, asfalto e coleta de lixo. Quando localizados em conjuntos habitacionais tratam-se de casas de segunda linha³. Sua dimensão é pequena, não agrega os moradores confortavelmente. É muito comum, que jovens, assim como seus pais o fizeram, deixem de frequentar a escola para trabalhar e aumentar a renda da família.

³ Geralmente em alvenaria, atingindo apenas os padrões

considerados mínimos de habitabilidade.

Essa condição se torna um fenômeno familiar transgeracional que atravessa distintas gerações, constituindo um ciclo vicioso que torna a mobilidade social um projeto inalcançável para esses grupos, reforçando estereótipos que naturalizam e ocultam uma trajetória histórico-cultural marcada pela desigualdade social. As relações familiares também acabam por refletir esse quadro de carências. Segundo, Albuquerque (1993), as famílias pobres tendem a ser mais numerosas, muitas mulheres se tornam mães precocemente e não há campanhas de esclarecimento acerca dos seus direitos reprodutivos e das políticas de saúde. O autor continua defendendo que a renda na maioria dos casos depende dos ganhos do chefe da família, os quais são geralmente jovens e se declaram de cor negra ou parda, conforme a história colonial do nosso país. Mas, a maior proporção das famílias pobres é chefiada por mulheres, caracterizadas pelo grande número de mães solteiras e maridos que abandonaram o lar, impedidos de exercer a paternidade devido ao trabalho precário, a baixa escolaridade, e a baixa qualificação profissional, decorrentes desse processo de segregação social. Há ainda a questão do preconceito e da discriminação contra esses grupos, associada a aspectos interseccionais que se configuram em elementos etnicorraciais, classe, gênero, identidades sociais, e sexualidades, próprios desse das subjetividades dessas localidades. Os moradores de periferias são marginalizados e constantemente têm suas identidades relacionadas à criminalidade, o que não ocorre com a população de altas rendas. A ideia de grupos superiores, representantes da razão ocidental branca e colonial, ainda povoa o imaginário de opressores e oprimidos numa trama que mantém a estrutura do racismo, da criminalização, e da subalternização de camadas economicamente

empobrecidas.

Contudo, conforme vimos anteriormente, os estudos de Oliveira (2017, 2019, 2020) sustentam que a “periferia” não representa um conceito neutro e objetivo que designa bairros situados em lugares distantes das “áreas nobres” dos grandes centros urbanos, mas constitui um conceito carregado de significação política. Aliás, nesse sentido, o termo “bairro nobre”, usado pelos meios de comunicação de massa é bastante esclarecedor dessa suposta supremacia de origem eurocêntrica que sustenta as hierarquias sociais. Desse modo, o termo passa a ser concebido como a norma, o polo positivo do processo de urbanização, com o qual se classifica os ditos civilizados, classe média alta e elite; bem como os estigmatizados como primitivos e perigosos, moradores das periferias. Dessa forma, essa expressão pode induzir as pessoas a pensarem que nessas áreas residem somente pessoas “distintas e ilustres”. Assim, a diferença semântica traçada entre os “bairros nobres” e a “periferia” não é algo natural, nem visa apenas nomear os espaços urbanos. Como qualquer processo de diferenciação, ela é construída pelo poder.

A diferença é sempre uma relação: não se pode ser ‘diferente’ de forma absoluta; é-se diferente relativamente a outra coisa, considerada precisamente como ‘não-diferente’. Mas essa ‘outra coisa’ não é nenhum referente absoluto, que exista fora do processo discursivo de significação: essa ‘outra coisa’, o ‘não-diferente’, também só faz sentido, só existe, na ‘relação de diferença’ que a opõe ao ‘diferente’. Na medida em que é uma relação social, o processo de significação que produz a ‘diferença’ se dá em conexão com relações de poder. (SILVA, 2005, p. 78).

O poder hegemônico produz representações acerca das áreas periféricas de forma estigmatizada, visando fornecer elementos culturais que permitam a construção de “posições de grupos e sujeito” nos centros urbanos, de forma classificatória e hierárquica. Trata-se, dessa maneira, de uma luta simbólica sobre a

forma de como os sujeitos devem se portar socialmente, assegurando a hegemonia dos grupos dominantes. Segundo McLaren (1997), a hegemonia é obtida quando a cultura dominante é capaz de fabricar sonhos e desejos tanto dos grupos dominantes quanto dos grupos dominados, fornecendo “termos de referência”, bem como prescrevendo como os indivíduos devem viver.

A cultura dominante tenta ‘estabelecer’ o significado de sinais, símbolos e representações para fornecer uma visão de mundo comum, disfarçando relações de poder e privilégios através dos órgãos de mídia de massa e aparelho estatal como escolas, instituições governamentais e burocracias do Estado. Aos indivíduos são fornecidas ‘posições de sujeito’, o que os condiciona a reagir a idéias e opiniões de maneira prescrita (McLAREN, 1997, p. 207).

Pode-se, portanto, afirmar que a identidade local – ao lado de questões como classes, gênero, raça, nacionalidade, região, geração e religiosidade – é um signo, uma marca material que permite aos grupos dominantes e dominados construir “posições de sujeito”, preceitos sociais orientadores das condutas éticas, estéticas e políticas dos indivíduos no espaço geográfico, dentro de uma lógica opressiva.

3. PEDREIRA PRADO LOPES – BELO HORIZONTE / MG

De acordo com Guimarães (1992), a PPL é uma das primeiras favelas da região central de Belo Horizonte. Está localizada na região da Lagoinha, regional Noroeste de BH, ao lado da Avenida do Contorno. A ocupação da PPL teve início em 1920 por operários que trabalhavam na construção da nova capital de Minas Gerais. Inicialmente a presença dos trabalhadores era necessária para a construção da cidade que estava sendo formada a partir de um plano

modernista.

Nesse aspecto, Guimarães (1992) afirma que a parceria entre trabalhadores e prefeitura representava uma dinâmica característica do processo de ocupação do solo em Belo Horizonte. A necessidade da mão de obra fazia com que o poder público apoiasse e valorizasse a presença e residência de trabalhadores próximos à capital. Contudo, quando a cidade se tornava valorizada a própria prefeitura se encarregava de remover estes trabalhadores de suas moradias.

É o que se assiste especialmente nos primeiros 30 anos de existência da cidade. À medida que eram expulsos de uma área, parte da população conformava-se em mudar para o lugar destinado pelo poder público, em geral locais mais distantes, sem infraestrutura urbana e equipamentos, e parte rebelava-se indo formar novas favelas em área próxima a que moravam e de onde mais tarde, eram novamente expulsos (GUIMARÃES, 1992, p. 4).

O crescimento desordenado das moradias colocava em risco o projeto de modernização e o planejamento urbano feito pelo poder público de Belo Horizonte. Nesse contexto, Guimarães ressalta a crescente preocupação dos governantes em relação à periferia que crescia nos arredores da projetada nobre capital, a qual se inspirou no modelo europeu instituído como referência civilizatória.

As moradias ocupadas por trabalhadores eram vistas como locais perigosos, de possíveis focos de epidemias e de criminalidade, um ambiente onde proliferava a “marginalidade”. Portanto, a solução encontrada era remover as pessoas que residiam nesses locais e remanejá-las para áreas mais distantes. Ao iniciar o processo de remoção dos trabalhadores da periferia a prefeitura encontrou obstáculos, “Tal é o caso, por exemplo, da Pedreira Prado Lopes, a mais antiga de Belo Horizonte, do Pindura Saia, do Acaba Mundo, dos Marmiteiros, que sofreram diversas remoções e que existem até hoje”.

(GUIMARÃES, 1992, p. 4).

A atual população residente na PPL tem sua origem imbricada à resistência de trabalhadores que se recusaram a desocupar as suas residências. O ato de resistência contra as ações da prefeitura gerou consequências que afetam a população até os dias atuais, como por exemplo, a falta de investimento público em esporte, lazer e educação.

O termo periferia é carregado de preconceitos e de fobias. As imagens que esse significante evoca são, geralmente, estereotipadas, usadas ora para designar áreas degradadas, distantes dos centros urbanos, ora para representar locais marcados pelas construções inacabadas, construídas, não raro, em áreas de riscos. A “periferia” é identificada ainda como territórios dominados pelo narcotráfico e por milícias, com elevadas taxas de homicídios, analfabetismos, prostituição e uso exagerado de drogas. Contudo, as periferias são muito mais do que se pode definir em palavras prescritivas que reduziram sua complexidade e riqueza por meio de termos degradantes.

Quando a “periferia” se materializa nas favelas, vilas e aglomerados que emergem e se expandem em áreas próximas dos centros urbanos, ela passa a ser vista como algo que precisa ser removida, pois compromete a suposta harmonia e a beleza estética das cidades. Para os grupos dominantes, não é conveniente a presença de elementos próprios do polo negativo da urbanização – falta de segurança pública, exploração sexual de crianças, analfabetismo, fome – nos chamados “bairros nobres”, parte urbana representada pelo poder como sinônimo de progresso e de modernização.

Esses problemas não incomodam “enquanto estão em seu justo lugar”: as áreas periféricas dos centros

urbanos. A “ordem” começa a ser quebrada quando esses elementos indesejáveis se aproximam dos ditos bairros elegantes e luxuosos dos centros urbanos ou, de alguma maneira, atingem pessoas socialmente abastadas. Assim, pode-se afirmar que o conceito de “periferia” está intimamente relacionado à tentativa de ordenar o espaço geográfico, fixando as posições de sujeito nos territórios urbanos dos grandes centros brasileiros. No entanto, contraditoriamente, são as periferias que fornecem mão de obra para os serviços domésticos, a limpeza urbana, a construção civil, e outras atividades concebidas como inferiores e subalternizadas, para a manutenção e expansão dos centros da cidade.

Diante disso, cabe-nos perguntar: em que medida as representações da “periferia” afetam a formação dos sujeitos que aí residem? Que significa, para eles, lidar com imagens e símbolos que associam “periferia” a atraso e violência? De que maneira, as escolas que estão situadas nessas áreas são influenciadas por essas imagens e símbolos? Será que o imaginário da periferia tem causado nos professores algum tipo de fobia? Em que medida a concepção hegemônica de periferia interfere nas políticas públicas referentes à questão do lazer? Em que medida os preconceitos em relação às pessoas que residem na periferia fomenta a expansão das igrejas pentecostais e neopentecostais nesses espaços? Em que medida os espaços religiosos asseguram o lazer nas áreas periféricas?

4. A IGREJA E O LAZER

Os estudos sobre religiosidades populares incidem, de modo geral, sobre aspectos relacionados às crenças, às visões de mundo, de práticas sagradas (ritos, mitos e símbolos) de certos grupos humanos. Dentre outras matrizes religiosas, o cristianismo, em suas

diversas facetas, representa uma manifestação que se tornou uma tradição praticada por grande parte da população brasileira, desde a imposição dos colonizadores europeus. Uma dessas expressões é o protestantismo, que também possui diversas vertentes. Aqui, nos interessa especificamente o segmento da Igreja Batista. De acordo com Dos Santos (2020) os princípios batistas são baseados a partir da exegese de textos da Bíblia, que é considerada pelos cristãos um livro sagrado escrito a partir de revelações do próprio Deus.

O cenário do cristianismo brasileiro, no século XXI é complexo e, apesar da grande maioria da população brasileira se identificar com algum dos inúmeros seguimentos cristãos, isso não significa que há um consenso de ideias ou de ideologias doutrinárias. Nesse caso, as denominações de maior disseminação na população são as mais atingidas pela pluralidade de pensamento e, assim, os Batistas, como um grupo de destaque no país, é, sem dúvidas, incluso. (DOS SANTOS, 2020, p. 158)

O movimento crescente da denominação Batista no Brasil recebe uma substancial influência de outros segmentos religiosos, principalmente os de base protestante, como é o caso do Movimento Pentecostal, que tem modificado a liturgia e as expressões da fé da corrente batista brasileira (DOS SANTOS, 2020, p. 59). Trata-se de um fenômeno ontológico da comunicação humana, já que as subjetividades ressignificam seus símbolos a partir dos seus territórios marcados por processos histórico-culturais. Ou seja, como ressalta Rey (2003), o sujeito não é um produto linear da linguagem.

Oliveira (2012) recupera o sentido original do termo pentecostes.

Pentecostes, palavra grega cujo significado é cinquenta, é uma festa judaica, que ocorre no

quingentésimo dia após a Páscoa, como comemoração da colheita da cevada. Para o Cristianismo, todavia, pentecostes tem outro significado (OLIVEIRA, 2012, p. 263).

Trata-se, pois, de um evento, descrito no livro dos Atos dos Apóstolos, em que os primeiros cristãos, embora fossem monoglotas, anunciaram para pessoas de diferentes nações as grandezas de Deus, sem a necessidade de nenhum tradutor.

Como movimento religioso, o pentecostalismo é, no entanto, um fenômeno que data de tempos recentes; originou-se no início do século XX, nos EUA. Suas bases teológicas surgiram no final do século XIX, quando um movimento religioso, denominado Reavivamento Espiritual, influenciado pelas ideias de John Wesley, fundador da Igreja Metodista, começou a se difundir nos meios protestantes históricos estadunidenses (ROLIM, 1987, p. 22).

Durante os cultos de avivamentos, eram comuns os cânticos animados e as orações coletivas em voz alta. No Sul dos Estados Unidos, onde a maioria da população é negra, esse movimento de reavivamento espiritual proliferou rapidamente. Os seus integrantes buscavam a manifestação do Espírito Santo em suas vidas, tal como no dia do Pentecostes, descrito no livro Atos dos Apóstolos. De acordo com esse movimento, o sinal de que o Espírito Santo estava se manifestando no meio do grupo era a capacidade de algum fiel falar em línguas estranhas: pronúncias de sons desconhecidos, compreendidos apenas quando houvesse no grupo um intérprete.

O surgimento do pentecostalismo ocorreu no dia 31 de dezembro de 1906, numa Igreja Metodista, em Los Angeles, localizada em um salão alugado na Azusa Street, nº312. Nesse local, um número expressivo de mulheres e homens negros falou em línguas estranhas, causando estranhamento e perplexidade no protestantismo histórico. Para uns, o ato de pronunciar palavras desconhecidas durante os cultos foi interpretado de forma pejorativa, como uma

tentativa de africanização do cristianismo. Para outros, a glossolalia, estimulada por esses religiosos, não possuía nenhuma relação com o Dia de Pentecostes, descrito na Bíblia. Em primeiro lugar, porque não se encontravam na Igreja da Azusa Street pessoas de diferentes nacionalidades. Em segundo lugar, porque os sons pronunciados por esses fiéis, chamados de línguas estranhas, não foram compreendidos por ninguém.

Na Festa de Pentecostes, descrita no novo testamento bíblico, os primeiros cristãos de origem judaica pregaram, pela primeira vez, para pessoas de várias nações que se encontravam em Jerusalém, em seus respectivos idiomas; o que gerou espanto e surpresa entre as pessoas que participaram daquele evento.

Em seus primeiros anos, o pentecostalismo teve, dessa maneira, uma forte relação com a questão étnico-racial e de gênero. O fato de o chamado batismo com Espírito Santo ter ocorrido entre grupos marginalizados, em nível histórico-social, serviu para dignificar pessoas, vítimas do preconceito de classe, de gênero e de raça. Os brancos que buscavam os dons espirituais prometidos pelo movimento pentecostal foram ordenados pelos negros. Como descreve Freston, em poucos anos os brancos se descolaram, no entanto, dos afro-estadunidenses, fundando suas próprias igrejas. Essa breve descrição demonstra que as práticas religiosas não estão imunes às narrativas das ideologias racistas.

No Brasil a primeira igreja pentecostal foi fundada em 1910, por Louis Francescon, um italiano que participou de reuniões religiosas lideradas por Seymour, que aportou no Brasil, especificamente em São Paulo, fundando a Igreja Congregação Cristã do Brasil. Conforme Dos Santos (2020), essa vertente exerceu grande influência sobre as Igrejas Batistas, que

possuem como uma das práticas a evangelização, as missões, sejam elas Missões Locais, Missões Estaduais, Missões Nacionais e Mundiais. Ainda segundo Dos Santos (2020), a Igreja Batista possui diversos trabalhos sociais, e muitos outros projetos de evangelização que se materializam por meio de ações sociais.

A presença de igrejas batistas e pentecostais é notável em áreas periféricas. Os estudos sobre esses movimentos debatem seu caráter fundamentalista, a ênfase na teologia da prosperidade, na batalha espiritual, na prática de exorcismo. No entanto, pouco se discute sobre suas atividades lúdicas com os jovens: o teatro, a dança e a música. Este estudo busca, ainda que de maneira parcial, destacar esses aspectos, tendo como referência o entrelaçamento da periferia com o lazer, nos seus distintos modos de ser, já que representa uma questão negligenciada pelas políticas públicas.

5. CONSIDERAÇÕES ACERCA DO LAZER

O lazer representa um direito de todo cidadão, porém esse direito é constantemente burlado nos bairros constituídos por pessoas de baixa renda econômica. A comunidade lança mão de várias estratégias para conquistar possibilidades para alcançar seus valores de cidadãos, porém se veem diante do aumento da violência que atinge diretamente suas juventudes, dentre outras circunstâncias opressivas, e sentem-se esquecidas pelo descaso dos órgãos responsáveis pelo acesso aos direitos sociais. Contudo, o lazer, frente a esses percalços, pode se tornar um veículo de grande força no caminho contra a violência e para a formação do indivíduo como cidadão da sociedade, embora outros elementos da cidadania necessitem ser conquistados como a escolarização, o trabalho, a vida familiar, a moradia, e o acesso à saúde.

Na definição de Gomes (2004), o laze

representa,

uma dimensão da cultura constituída por meio da vivência lúdica de manifestações culturais em um tempo/espaço conquistado pelo sujeito ou grupo social, estabelecendo relações dialéticas com as necessidades, os deveres e as obrigações, especialmente com o trabalho produtivo (GOMES, 2004, p. 125).

Segundo Campos et al (2021), o lazer representa um campo que possibilita a vivência de experiências culturais individuais ou coletivas, experiências essas capazes de produzir no sujeito valores necessários a uma vida cotidiana dotada de regras e posturas necessárias a uma vivência comunitária.

[...] o lazer representa uma prática social atravessada por processos que configuram a subjetividade humana, na qual os sentidos e os significados se entrelaçam de forma contraditória e complementar. Sendo assim, a pesquisa desses elementos nas práticas culturais e sociais, aqui proposta, pretende dar visibilidade a esses intercâmbios no contexto prisional. Isso posto, apresentamos, no próximo item as práticas de lazer na unidade prisional pesquisada e seu potencial pedagógico num contexto periférico, dentro da perspectiva formativa a que essa obra se propõe. (CAMPOS et al. 2021, p. 123)

A escassez de políticas públicas voltadas para o lazer é um dos grandes problemas encontrados na periferia, embora as comunidades criem seus coletivos de práticas culturais, como o futebol, o samba, o baile funk, o rap, e outras manifestações, principalmente de matriz afro-brasileira, já que a maioria da população é afrodescendente. Nos bairros

de baixa renda, os jovens reclamam da falta de praças esportivas, outras opções de lazer como vôlei, academia popular⁴. Conforme Barros (2017) atividades na rua, como por exemplo, o vôlei seria uma alternativa, se não fossem os carros que constantemente passam nas ruas, colocando em risco a vida dos sujeitos e impedindo a prática de representa uma demanda emergente nesses territórios.

É importante ressaltar que as praças, os parques e os espaços públicos de lazer mais belos e cuidados estão nos bairros intitulados como os mais nobres da cidade, embora estes espaços quase nunca são utilizados pela classe média, que tem como uso para lazer shoppings, bares, boates, de tal maneira que os frequentadores desses espaços públicos são empregadas domésticas, babás e porteiros que trabalham em residências nestes locais. Enquanto isso, os raros espaços e equipamentos destinados ao lazer nos bairros de baixa renda econômica se encontram em péssimo estado de conservação (BARROS, 2017).

Na tentativa de adentrar nas questões levantadas no parágrafo acima, no tópico a seguir abordamos a articulação entre o lazer e a população da PPL, por meio do projeto “Amor ao próximo”, vinculado à Igreja Batista da Lagoinha⁵. É importante ressaltar que esta delimitação do tema não tem o objetivo de analisar lazer e religião de forma abrangente, mas sim analisar como ocorre o processo de articulação entre lazer e religião na Pedreira Prado Lopes (PPL)⁶ MG, nesse território

⁴ A implantação de academias populares tem como finalidade a socialização por meio de atividades orientadas por profissionais habilitados, constituindo-se ferramenta de auxílio no processo de desenvolvimento educacional, social e de saúde do ser humano.

⁵ A Igreja Batista da Lagoinha nasceu em Belo Horizonte foi fundada

em 1957.

⁶ Inicialmente o projeto apresentado ao programa de pesquisa da Universidade do Estado de Minas Gerais tinha como campo de pesquisa o aglomerado da Serra no entanto no decorrer da prática desta pesquisa não obtivemos abertura para adentrar a realidade do aglomerado assim Passamos o nosso Foco para a Pedreira Prado

específico na interseção com um grupo religioso. Para isso, elegemos as técnicas de observação participante (WILLIS, 1991) e entrevistas semiestruturadas (HAGUETE, 1998) como estratégias metodológicas na produção de informações acerca da temática proposta por esta pesquisa.

6. PROJETO AMOR AO PRÓXIMO

O Projeto Amor ao Próximo é liderado por Philipe de Oliveira, membro da Igreja Batista da Lagoinha. O projeto teve início no ano de 2018 e conta com diversas ações voltadas para crianças, adolescentes e jovens. Atualmente três ações têm se destacado dentro do projeto: o futebol para os meninos; o sábado da beleza para as meninas; e a luta.

Segundo Philipe, o objetivo principal do projeto é criar ações que andem na contramão da criminalidade, uma vez que o índice de homicídio na PPL já foi um dos mais altos de Minas Gerais. Em uma entrevista realizada no mês de agosto de 2022, o líder do projeto Amor ao próximo informou que:

O nosso público-alvo é a comunidade, nós como igreja temos a intenção de servir a comunidade com tudo aquilo que uma igreja pode fornecer... Através da ação social a comunidade pode ser beneficiada. Não temos aqui a questão de a pessoa frequentar ou não a igreja. A intenção é que os meninos se tornem cidadãos.

A preocupação com a cidadania da juventude local esbarra no problema da falta de diálogo entre a prefeitura e a comunidade. Segundo Philipe, em época de campanha eleitoral sempre aparece um candidato para visitar o projeto e depois abandona os moradores, pois a finalidade desses indivíduos é apenas eleitoral.

Durante as visitas feitas ao projeto foi possível

observar que o lazer dos participantes do grupo é garantido em sua maioria pela igreja. Por exemplo, a maioria deles afirma não frequentar o cinema ou o teatro, se limitam a opções oferecidas no próprio bairro com baixo ou nenhum custo, como a rua de lazer ou jogos de futebol em locais impróprios ou locais improvisados disponibilizados pela igreja. Foi possível constatar que a região é carente de espaços culturais, como exposições, oficinas de teatro, arte e eventos esportivos, como quadras e campos.

Os relatos do líder do projeto indicaram que a falta de estrutura leva muitos jovens a construírem uma ideia de que não há o vislumbre de uma cidadania possível, ou um futuro promissor para os seus sonhos, e alguns caem num conformismo de que esse é o seu destino natural. As reflexões levantadas por Fanon (1968) apontam que o racismo estrutural produz esse tipo de configuração hierárquica e brutal, na qual pessoas negras e pardas, dentre outros povos estigmatizados, são condenados à subalternidade, à segregação, e ao genocídio, por serem classificados pela elite eurocêntrica como primitivos, inferiores, e perigosos, sendo merecedores do escárnio social.

É comum que muitos se revoltam e são jogados na criminalidade, na ilusão de melhorar as suas condições de vida, mas acabam reafirmando a prescrição criminalizante de uma necropolítica que os desterra. Outros, diante da baixa escolaridade, empregos mal remunerados e baixas perspectivas de melhora, se veem diante de um conflito social e pessoal, e se refugiam na busca por substâncias psicoativas, sendo aprisionados por uma camisa de força que mantém um quadro de permanência na precariedade.

Diante disso, a igreja se apresenta como um importante intermediador que busca, por meio de

Lopes local onde tivemos a abertura da igreja Lagoinha.

atividades prazerosas, mudar a perspectiva de vida dos sujeitos da PPL, mesmo que em momentos limitados, já que a conquista de uma cidadania assistida depende de inúmeros recursos e equipamentos sociais. Além da figura do líder Philipe, o projeto Amor ao Próximo conta com a participação de voluntários que auxiliam nas oficinas, na alimentação, e no diálogo com o público.

O futebol e a luta oferecidos pelo projeto contam com dois voluntários que são educadores físicos e se comprometem com todo o plano de ações a ser desenvolvido dentro das modalidades. Já o sábado da beleza conta com uma voluntária que se dedica aos cuidados das meninas e concomitantemente da pregação da palavra bíblica. Não podemos esquecer que essas ações podem cair em práticas de cunho salvacionista, considerando a história religiosa das missões que aqui se instalaram como proposta de curar “criaturas sem alma”, como foi o caso dos jesuítas e outras seitas introduzidas pelos colonizadores europeus (GOMES, 2022).

Um aspecto importante a ser mencionado é a idade do público-alvo deste projeto. Embora o projeto seja aberto a todo o público de crianças, jovens e adolescentes (independente da religião), é comum que por volta dos 15-16 anos muitos deixem as atividades do projeto. De acordo com Philipe, isso ocorre porque a criminalidade os atrai financeiramente, e socialmente. Por isso, é importante que as atividades propostas também sejam cada vez mais atrativas para esse público. Pensando nisso, o projeto organiza eventos como churrasco de aniversário do projeto, jogos fora da PPL, dentre outras atividades, na tentativa de cercar as armadilhas em que estão expostos. A ausência do Estado, e de uma sociedade civil comprometida com a coletividade, produz brechas e lacunas que

contribuem para que outros personagens sejam inseridos no sistema, como a milícia e o crime organizado, tornando práticas complementares que alimentam a máquina capitalista.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas apontam que existe uma grande carência de atividades de lazer proporcionadas pela prefeitura de Belo Horizonte para a região da PPL. Além disso, não existe uma identificação entre o grupo pesquisado e o poder público. As ações de lazer vivenciadas pelo grupo pesquisado estão vinculadas à igreja ou à própria comunidade que organiza bailes e rodas de pagode. Por outro lado, embora a prefeitura represente uma instância governamental que tem como finalidade atender as demandas dos cidadãos, não constitui uma esfera que dê conta das contradições sociais marcadas por uma sociedade estruturada em práticas colonialistas, patriarcais e capitalistas. Esses pilares não podem ficar invisíveis de um processo de análise que tem como foco territórios vulnerabilizados pela desigualdade social.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.
- BARROS, Iolanda. O lazer na periferia. Seminário Estudantil de Produção Acadêmica, v. 10, n. 1, 2006.
- BOGDAN, Bogdan & BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Editora do Porto, 1991.
- BERGER, Peter. O dossel sagrado: elementos para uma teoria sociológica da Religião. São Paulo: Paulus, 1985.
- CAMARGO, Luiz Otávio de Lima. O que é lazer. São Paulo: Brasiliense, 1989.

- CAMPOS JR., Luís de Castro. Pentecostalismo. São Paulo: Ática, 1995.
- CAMPOS, Leonildo Silveira. Templo, Teatro e Mercado: organização marketing empreendimento neopentecostal. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- CAMPOS, Emerson Araújo de et al. Lazer, juventude e violência: uma análise da literatura vigente. Movimento, v. 27, 2021.
- CESAR, Valdo & SHAULL, Richard. Pentecostalismo e futuro das igrejas cristãs. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- DAYRELL, Juarez. A Escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (org.). Múltiplos olhares na educação e cultura. Belo Horizonte, U.F.M.G. 1996. pp. 136-161.
- DUMAZEDIER, Joffre. Lazer e cultura popular. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- DOS SANTOS JÚNIOR, Paulo Jonas; DOS SANTOS, Vinícius Silva. A história da Igreja Batista no Brasil: Liturgia, Preceitos e Doutrinas. TEAR ONLINE, v. 8, n. 2, p. 157-167, 2020.
- DURHAM, Eunice. A sociedade vista da periferia. In: KOWARICK, Lúcio (Org.). As lutas sociais e a cidade. 1. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1988.
- FANON, F. Os condenados da terra. Rio De Janeiro: Civilização brasileira, 1968.
- GEERTZ, Clifort. A interpretação da cultura. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1977.
- GOMES, C.L. (Org.). Dicionário crítico do lazer. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.
- GOMES, Laurentino. Escravidão: da independência do Brasil à Lei Áurea. Vol.III. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2022.
- GUIMARÃES, B. M. Favelas em Belo Horizonte: tendências e desafios. Análise e Conjuntura FPJ, Belo Horizonte, v. 7, n 2, maio, 1992.
- HAGUETTE, Teresa Maria Frota. Metodologias qualitativas na Sociologia. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho. Lazer e educação. Campinas, SP: Papirus, 1987.
- _____. Lazer e sociedade: múltiplas relações. São Paulo: Alínea, 2008.
- MARICATO, Ermínia. Brasil, cidades - alternativas para a crise urbana. 2. ed., Petrópolis: VOZES, 2002.
- MCLAREN, Peter. Os rituais na escola. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa social. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- OLIVEIRA, Heli Sabino de Oliveira. Educação de Jovens e Adultos em espaços religiosos: escolhas, negociações e conflitos. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2012.
- OLIVEIRA, Heli Sabino de. Do conceito de "periferia": primeiras aproximações teóricas. In: Cristiane Miryan Drumond de Brito, Leoanardo Zenha Cordeiro, Lívia Napoli Afonso, Ricardo Alexandre de Souza. (Org.). Entrelaçando Redes: Reflexões sobre atenção a usuários de álcool e drogas. 01ed.São Paulo: Paco Editorial, 2017, v. 01, p. 223-254.
- OLIVEIRA, Heli Sabino de; OLIVEIRA, E. R. . Juventudes, Periferias e o debate teórico acerca dessa temática no campo da educação. Ensaios Filosóficos, v. XIX, p. 37-54-54, 2019.
- OLIVEIRA, Heli Sabino de. EJA e Cidade: direito à memória. 1. ed. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2020. v. 5.
- PIERUCCI, Antônio Flávio. Fim da união Estado-Igreja ampliou oferta de religiões. In: Folha de São Paulo, Caderno Especial Fé ano 2000, 26/12/99, pp. 7.
- PRANDI, Reginaldo. Um sopro do Espírito. São Paulo: Edusp, 1997.
- REY, Fernando. Sujeito e subjetividade. São Paulo: Thomson, 2003.
- ROLIM, Francisco Cartaxo. O que é pentecostalismo. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, W. G. da.; MARQUES, W. E. U.; PEDROSO, A. P. F.; GOMES, A. K. L. Religiosidade, lazer, e periferia: práticas culturais formativas ou relações de poder?. Boletim de Conjuntura (BOCA), Boa Vista, v. 14, n. 41, p. 208–225, 2023.

SPOSITO, Marília Pontes. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. Tempo Social. Revista de Sociologia da USP. São Paulo, 1994.

WILLIS, Paul. Aprendendo a ser trabalhador. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

Walesson Gomes da Silva

<https://orcid.org/0000-0002-0263-7318>

Pós-Doutor e Doutor em Estudos do Lazer. Docente da Universidade do Estado de Minas Gerais. Correio eletrônico: walesson.silva@uemg.br

Ana Paula Ferreira Pedroso

<https://orcid.org/0000-0002-2394-2039>

Doutora em Educação. Docente da Universidade do Estado de Minas Gerais. Correio eletrônico: ana.pedroso@uemg.br

Heli Sabino de Oliveira

<https://orcid.org/0000-0003-2097-0402>

Doutor em Educação. Docente da Universidade Federal de Minas Gerais. Correio eletrônico: helisabino@yahoo.com.br

Ana Karina Ladeira Gomes

<https://orcid.org/0009-0009-3318-2887>

Mestranda em Educação. Docente do Instituto Federal de Minas Gerais. Correio eletrônico: karina.anagomes@gmail.com

Keren Amorim

Mestra em Educação. Discente da Universidade do Estado de Minas Gerais. Correio eletrônico: kerenamorin@gmail.com

Gabrielle Saraiva

Graduanda em Pedagogia. Discente da Universidade do Estado de Minas Gerais. Correio eletrônico: gabrielle1394087@discente.uemg.br



Revista da Universidade Vale do Rio Verde
ISSN: 1517-0276 / EISSN: 2236-5362
v. 22 | n. 1 | Ano 2023

Walk Loureiro

Prefeitura Municipal de Vitória (PMV)
loureiro.walk@gmail.com

Paulo Pires de Queiroz

Universidade Federal Fluminense (UFF)
Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ)
ppqueiroz@yahoo.com.br

“CANTANDO O ÁLCOOL” NAS MÚSICAS BRASILEIRAS: UMA ANÁLISE DE CONTEÚDO

RESUMO

O artigo apresenta um estudo que se valeu da análise de conteúdo para investigar as mensagens transmitidas por músicas brasileiras que tematizam o álcool em suas letras. Seu objetivo foi analisar o sentido atribuído à bebida alcoólica em letras de músicas de artistas da música brasileira. Como resultados, apresenta que houve uma mudança no sentido atribuído à droga álcool na música brasileira produzida mais recentemente com especial destaque para as mensagens transmitidas que indicam: o silenciamento dos males que o álcool faz para quem bebe de maneira problemática; um estímulo ao consumo exagerado de bebidas alcoólicas (consumo em *binge*); preconceitos e estereótipos relacionados ao alcoolismo e às pessoas que têm problema com o uso de álcool. Conclui que a maior taxa de álcool pode ser interessante, desde que os valores arrecadados sejam investidos por políticas públicas de saúde e educação no tratamento e prevenção ao uso problemático de álcool e na formação de professores.

Palavras-chave: Álcool. Música. Análise de conteúdo. Binge. Drogas.

“SINGING ABOUT ALCOHOL” IN BRAZILIAN MUSIC: A CONTENT ANALYSIS

ABSTRACT

This paper presents a study, which used the content analysis to investigate the messages conveyed by Brazilian songs that discuss alcohol in their lyrics. Its goal is to analyze the meaning attributed to alcoholic beverages in music lyrics from Brazilian music artists. As of results, it presents a change in the sense attributed to the alcohol drug in the Brazilian music produced recently, with a special highlight to the conveyed messages that indicate: the silencing of the harm the alcohol produces to those who drink it in a problematic manner; a stimulus to the exaggerated consumption of alcoholic beverages (binge drinking); prejudices and stereotypes related to alcoholism and to the people who have problems with alcohol usage. It concludes that a higher taxation of the alcohol may be interesting, provided that the amounts collected are invested in public health and education policies for the treatment and prevention of the problematic use of alcohol and for teacher training.

Keywords: Alcohol. Music. Content analysis. Binge drinking. Drugs.

1. DROGA LEGAL OU ILEGAL? UMA QUESTÃO DE INTERESSE.

Desde o princípio da história humana, o uso de substâncias psicoativas (que atualmente costumamos chamar de drogas legais ou ilegais) foi tornado um hábito entre as mais diversas culturas (ESCOHOTADO, 2008). Consumidas com finalidades ritualísticas, medicinais, recreativas, ingeridas para matar a curiosidade do que causariam no organismo, usadas para ampliar ou inebriar os sentidos, inclusive para promover a fuga da realidade (HAMILTON, 2019), as drogas, em maior ou menor medida, continuam fazendo parte da vida humana de nosso tempo.

Além de fazer o uso desde a origem da humanidade, não devemos esquecer que, durante muitas décadas, diversas drogas foram distribuídas e consumidas ao redor do globo, sem grandes problemas e/ou julgamentos morais que afetassem a comercialização e/ou o uso desses produtos, pois o ópio, a maconha e a cocaína são algumas das substâncias que foram muito presentes na vida social por bastante tempo (MARTINDALE, 1886; COHEN, 2014; HART, 2014). Talvez o caso mais emblemático de droga (atualmente ilegal) que foi amplamente difundida e autorizada seja o da cocaína.

Quando Niemann conseguiu, em 1859, extrair das folhas da coca esse fármaco (SCHATZMAN; SABBADINI; FORTI, 1976), este passou a ser usado em diversos procedimentos médicos devido ao efeito anestésico local que produzia (MARTINDALE, 1886), chegando até mesmo a fazer parte da primeira fórmula da Coca-Cola (HUTT, 2001). Vale destacar que, por mais que a empresa tente negar e busque apagar de sua história o próprio nome de batismo dessa bebida –

coca, de cocaína e cola, da noz de cola – denuncia que a Coca-Cola não foi originalmente projetada para ser o refrigerante que conhecemos, mas um medicamento patenteado com cocaína em sua formulação (PENDERGRAST, 2013).

Desde o momento em que os Estados modernos passaram a formular políticas públicas para lidar com a questão das drogas, diversas ações foram sendo adotadas, baseadas no binômio proibição-punição, e muitas drogas acabaram proibidas (RIBEIRO, 2013). No Brasil, somente em 1914, com a aprovação em território nacional da Convenção Internacional do Ópio (BRASIL, 1914), e em 1921, com a promulgação do Decreto 4.294 – que penalizou o fornecimento de “substâncias venenosas” sem autorização (BRASIL, 1921) –, passamos a ter legislações que proscreveram o uso de diversos produtos psicoativos.

Quanto ao álcool, citado no Decreto 847 de 1890 (BRASIL, 1890) – que passou a considerar a embriaguez crime passível de prisão –, sabemos que essa bebida jamais foi proibida em solo brasileiro. Curiosa condição, tendo em vista que essa substância pode ser apontada como um dos principais problemas à saúde pública brasileira (DAMASCENA *et al.*, 2016). Uma situação que tende a piorar, tendo em vista que, nas duas últimas décadas, o consumo de álcool do brasileiro cresceu, passando de 5 a 6 litros *per capita* em 2003 (ANTHONY, 2009) para 7,8 litros *per capita* em 2016 (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2018).

Para demonstrar que não estamos exagerando em apontar o álcool como um importante agravamento à saúde dos brasileiros, é preciso trazer algumas informações: (1) a Organização Mundial da Saúde (OMS) calcula que 5,3% das

mortes (3 milhões em valores absolutos) que, em 2016, aconteceram em todo o mundo foram causadas pelo uso prejudicial de álcool; em outras palavras, as bebidas com álcool mataram mais do que a tuberculose, a diabetes e a síndrome da imunodeficiência humana em 2016 (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2018); (2) segundo a Organização Pan-Americana da Saúde, (2020, p. 2), “o álcool é um importante fator de risco para mortalidade e morbidade na região das Américas”, causando, em 2016, 6,5% das mortes no continente e ceifando o equivalente a 18,9 milhões de anos de vida que essas pessoas do continente americano poderiam viver; (3) o consumo de álcool aumenta riscos agudos e crônicos à saúde, pois produz o enfraquecimento do sistema imunológico (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE, 2020), contribui no aparecimento de uma série de problemas de saúde e doenças¹ (ANTHONY, 2009; REHM *et al.*, 2010), auxilia no aumento da incidência de infecções facilitadas por mecanismos comportamentais e biológicos como o vírus da imunodeficiência humana (HIV), a tuberculose e uma série de infecções respiratórias (MOROJELE *et al.*, 2021); (4) o consumo de álcool é um importante favorecedor e agravador de brigas e agressões no Brasil (ANTHONY, 2009; GARCIA; FREITAS; GAWRYSZEWSKI; DUARTE, 2015), bem como de acidentes de trânsito (ARAÚJO *et al.*, 2015), afinal, 78% dos motoristas brasileiros que se envolvem em acidentes fatais costumam testar positivo para álcool (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2018).

¹ Entre os principais problemas de saúde e doenças que o álcool pode causar, podemos citar: diabetes mellitus, transtornos causados pelo uso do álcool, depressão, hipertensão, isquemia cardíaca, acidente vascular

Diante dos prejuízos que a bebida alcoólica pode gerar na vida do brasileiro, quando usada de maneira abusiva, será preciso alertar o leitor sobre os valores que o álcool movimentava tanto nos gastos feitos pelo Sistema Único de Saúde (SUS) para tratamento quanto na indústria do álcool e sobre a forma como o índice de pessoas que têm usado álcool de maneira problemática no Brasil tem crescido ao longo dos anos.

2. DADOS SOBRE O CONSUMO DE ÁLCOOL NO BRASIL E NO MUNDO E O DINHEIRO QUE ESSA DROGA MOVIMENTA

De acordo com Coutinho *et al.* (2016), o custo médio anual, entre 2008 e 2010, do SUS com atendimentos (internação e atendimentos em enfermaria) oferecidos a quem mantém consumo de risco de álcool foi US\$ 8.262.762,00.

Tal situação provavelmente piorou um pouco, tendo em vista o crescimento observado entre os adultos que participaram da pesquisa chamada Vigilância de Fatores de Risco e Proteção para Doenças Crônicas por Inquérito Telefônico (VIGITEL), desde sua criação (Gráfico 1).

No referido estudo, realizado anualmente entre 2007 e 2021 – mas os dados de 2021 ainda não foram disponibilizados –, ficou constatado que houve ligeira subida no percentual geral de pessoas de 18 anos ou mais, residentes nas capitais brasileiras e no Distrito Federal, que consumiram álcool abusivamente em uma mesma ocasião nos últimos 30 dias anteriores à realização do VIGITEL.

cerebral, disritmias cardíacas, parto prematuro, síndrome do álcool fetal e diversos tipos de câncer (ANTHONY, 2009; REHM *et al.*, 2010).

Com base em uma análise mais atenta desses dados (Tabela 1), é possível projetar uma tendência para o aumento do uso de álcool de maneira abusiva entre as mulheres nos próximos anos e uma provável manutenção dos atuais valores entre os homens. Fazemos tal afirmação por meio da estratificação e comparação dos dados do VIGITEL por períodos e por gênero:

- entre as mulheres de 2007 a 2011, uma média de 9,8% assumiu realizar um consumo de risco de álcool; de 2012 a 2016 essa média subiu para 10,3%; e, de 2017 a 2020, esse tipo de consumo foi admitido por uma média de 13,1% das entrevistadas;

- entre os homens, o percentual que admite um consumo de risco de álcool flutuou entre o valor mínimo de 24,2% em 2013 e o máximo de 28,8 em 2009. Com valores de: média de 27,1% no período de 2007 a 2011; 25,9% entre 2012 e 2016; 26,3% entre 2017 e 2020; média geral de 26,4% entre 2007 e 2020; e mediana de 26,6% nesse mesmo período; tudo indica que pequenas oscilações para cima e para baixo no consumo entre os homens é algo comum.

Quanto aos valores que a indústria do álcool movimenta, sabemos que: no Brasil, essa substância psicoativa gerou algo em torno de R\$ 128 bilhões em vendas em 2018 e R\$ 137 bilhões em 2019 (PASQUALI, 2021); ao redor do globo, as bebidas com álcool movimentaram US\$ 1,67 trilhão em 2019; US\$ 1,49 trilhão em 2020; e US\$ 1,55 trilhão em 2021 (STATISTA, 2022).

É preciso compreender o que todos esses dados podem significar: acreditamos que o mercado do álcool crescerá nos próximos anos em produção e lucratividade; esperamos maiores produção e consumo de álcool pelos brasileiros, o que fatalmente causará mais danos à população,

especialmente entre as mulheres, se não forem tomadas providências para conter, pelo menos, o uso abusivo do álcool.

Diante de todo esse cenário, decidimos realizar uma pesquisa focada em uma importante faceta da vida do brasileiro: acreditamos que a música brasileira esteja contribuindo, em alguma medida, para o paulatino aumento do consumo de álcool em nossa sociedade. Afinal, temos a impressão de que diversas canções de sucesso e apreciadas pelo grande público nacional mais atualmente fazem forte apologia ao uso de álcool, apontam essa droga como solução para os problemas, bem como banalizam a doença alcoolismo.

A análise de músicas faz-se importante por entendermos que elas retratam o imaginário e podem apresentar as representações do povo brasileiro acerca do álcool, uma vez que, de acordo com Lopes, Silva e Guerra (2018, p. 166), a música “[...] reside em lugar especial na vida do ser humano, na interseção daquilo que percebemos como o universo físico e a esfera psicológica das emoções e afectos [...] [afinal,] a música é capaz de suscitar várias formas de emoções e afeto de maneira idiossincrática [...]”.

Diante do que fora discutido até aqui, buscaremos analisar neste trabalho o seguinte: Quais mensagens são transmitidas pelas músicas brasileiras que tematizam o álcool em suas letras?

Consideramos essa questão de pesquisa pertinente tendo em vista nossa compreensão de que a bebida alcoólica é tratada com muita permissividade social (BARBOZA; CARDOSO, 2016), celebrada cada vez mais a plenos pulmões pelos cantores brasileiros, apesar de o consumo aumentado de álcool, contraditoriamente, contribuir sobremaneira para a etiologia do

alcoolismo e para o surgimento e a manutenção de problemas econômicos, sociais e de saúde enfrentados pelos brasileiros (GALDURÓZ; CAETANO, 2004).

3. ITINERÁRIO METODOLÓGICO

Para a realização deste estudo, optamos pela análise de conteúdo que, segundo Bardin (2011), não representa um método em si, mas um conjunto de técnicas, um leque de apetrechos, por meio dos quais buscamos analisar o processo comunicativo. Trata-se da construção de um processo para a consecução de análise do significado e do sentido das mensagens transmitidas, as quais podem ser verbais (orais, escritas), documentais, gestuais, entre outras (FRANCO, 2021).

As mensagens que interessam para nossa análise são as verbais, orais e escritas, transmitidas pelas músicas que tratam de bebidas alcoólicas. Considerando a opinião de Sacks (2007) de que **a música pode ser abstrata** – não representando algo específico nem externo – **e emocional ao mesmo tempo** – tendo o poder de expressar sentimentos e alguns dos estados mais íntimos da pessoa –, interessa para nossa análise a propriedade que as músicas têm de penetrar no coração e nas mentes das pessoas diretamente, sem necessidade de mediação. Não que as músicas determinem o comportamento humano, mas é inegável que, como discurso construído e cantado por alguns interlocutores (compositores e cantores), elas podem influenciar, em alguma medida, nas ações e no comportamento humanos (LIOTO, 2012).

Interessa-nos, portanto, identificar e compreender quais mensagens são transmitidas acerca do álcool pela música brasileira para seus ouvintes. Para tanto, entendemos que as músicas não podem ser analisadas de maneira isolada, pois elas estão articuladas às condições contextuais de seus produtores (FRANCO, 2021) – sociais, econômicas, políticas, culturais, históricas.

Como existem mais de cem músicas que poderiam ser elencadas para esse tipo de estudo, optamos por: (1) lembrar músicas que ouvimos ao longo de nossa vida e fazem alguma menção implícita ou explícita ao consumo de álcool; (2) conhecer as principais canções que se encontraram (ou ainda se encontram) nas “paradas de sucesso” durante os últimos dez anos e versam sobre a bebida alcoólica.

Localizamos 45 canções² que foram todas ouvidas, lidas e analisadas em sua integralidade. Para ouvi-las, acessamos o *Youtube* (www.youtube.com) e dois populares serviços de *streaming* de música: *Spotify* e *Amazon Music*. Para que a audição das músicas pudesse ser acompanhada de leitura das letras, utilizamos os *sites* Vagalume (www.vagalume.com.br) e Letras (www.letras.mus.br), para melhor compreensão da mensagem transmitida por elas.

Entre as músicas identificadas, podemos classificá-las como: duas sertanejas mais antigas; oito *rocks* nacionais; quatro sertanejas “modernas” e trinta e uma sertanejas universitárias, forró eletrônico e bregas (gravadas entre 2013 e 2021).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

² Temos consciência que é muito provável que o leitor lembre de alguma(s) música(s) não incluídas em nosso texto. que nosso estudo não abarcou. Vale destacar, contudo, que não tivemos a pretensão de levantar todas as músicas sobre álcool gravadas no Brasil, tarefa

extremamente complicada e muito difícil de ser cumprida com sucesso.

Apresentaremos a seguir a análise de conteúdo realizada das músicas que rememoramos – e ouvimos em nosso tempo de infância, adolescência e juventude –, bem como as que foram levantadas nas “paradas de sucesso” nos últimos quase dez anos, demarcando as diferenças observadas nas mensagens transmitidas ao público em cada fase e/ou estilo analisado.

4.1 Sertanejas “antigas”

A música mais antiga que faz parte de nosso *corpus* de análise chama-se “Marvada Pinga”, também conhecida como “Festa no Tietê” e como “Moda da Pinga”. Apesar de a composição ser datada de 1937, ela ficou mais conhecida depois de ter sido interpretada pela cantora Inezita Barroso em 1953 e, na década de 1980, pela dupla Pena Branca e Xavantinho. Ela é conhecida por um dos autores do artigo que a ouvia por intermédio de seu pai, apreciador da chamada música caipira. A letra da música é a seguinte:

Marvada Pinga (1980)

Com a marvada pinga
É que eu me atrapaio
Eu entro na venda e já dou meu taio
Pego no copo e dali num saio
Ali memo eu bebo, ali memo eu caio
Só pra carregar é que eu dô trabaio

Venho da cidade e já venho cantando
Trago um garrafão que venho chupando
Venho pros caminho, venho trupicando
Chifrando os barranco, venho cambetiando
E no lugar que eu caio, já fico roncando

O marido me disse, ele me falou: Largue de beber, peço por favô
Prosa de homem nunca dei valô
Bebo com o sor quente pra esfriar o calô
E bebo de noite é pá fazê suadô

Cada vez que eu caio, caio deferente
Meaço pá trás e caio pá frente
Caio devagar, caio de repente
Vô de corrupio, vô deretamente
Mas sendo de pinga, eu caio contente

Pego o garrafão e já balanceio que é pá mor de vê se tá mesmo cheio
Num bebo de vez porque acho feio
No primeiro gorpe chego inté no meio
No segundo trago é que eu desvazeio

Eu fui numa festa no Rio Tietê
Eu lá fui chegando no amanhecer
Já me dero pinga pra mim bebê
Já me dero pinga pra mim bebê e tava sem fervê

Eu bebi demais e fiquei mamada
Eu caí no chão e fiquei deitada
Aí eu fui pra casa de braço dado
Ai, de braço dado é com dois sordado
Ai, muito obrigado!

Para além da irreverência presente na música, percebida pelo uso do linguajar típico do caipira brasileiro e pelo jeito irônico por meio do qual a música é interpretada, há uma compreensão de que a aguardente, também conhecida como pinga e cachaça, faz mal, pois ela é adjetivada como “marvada” que faz cair, trupicar, cambaleiar, ficar mamado.

O uso problemático também fica patente, tendo em vista que a pessoa chega ao bar para beber até cair, tendo de ser carregada para casa. Sem falar que toda vez que a pessoa vai beber do garrafão de cachaça, ela toma a metade do conteúdo de uma vez e só não toma por achar feio virar tudo de uma vez.

É interessante a data de criação da canção “Marvada Pinga” e suas regravações, o que indica que o problema de muitos brasileiros com o álcool não é de hoje, vindo, pelo menos, desde a década de 1930 e persiste há muito tempo, tendo em vista as regravações feitas da canção.

A segunda canção analisada foi gravada originalmente por Tônico e Tinoco em 1988, mas fez grande sucesso quando cantada por Sérgio Reis, quando o mesmo iniciou, junto a outros artistas, uma fase mais “comercial” da música sertaneja:

Pinga Ni Mim (1988)

Nessa casa tem goteira
Pinga ni mim, pinga ni mim, pinga ni mim
Nessa casa tem goteira
Pinga ni mim, pinga ni mim, pinga ni mim

Lá no bairro aonde eu moro
Tem alguém que eu adoro
Ela é minha ilusão
Pra aumentar o meu castigo
Meu amor brigou comigo
Me deixou na solidão

Por incrível que pareça
Ela fez a minha cabeça
Tô morrendo de paixão
Pra curar o meu despeito
Vou meter pinga no peito
Sufocar meu coração

Em “Pinga Ni Mim”, a pinga é citada como a bebida ideal para curar a solidão, anestésias a paixão não correspondida e auxiliar o coração a sofrer menos pelo abandono da pessoa amada.

4.2 Rock nacional

Existem algumas referências ao álcool em músicas compostas por bandas do *rock* nacional que ouvimos em nossa adolescência/juventude entre 1980 e 1990, como será visto a seguir. As músicas “Porque a gente é assim?” (Barão Vermelho, 1984), “Louras Geladas” (RPM, 1985), “Eduardo e Mônica” (Legião Urbana, 1986), “Diversão” (Titãs, 1987), “Refrão de Bolero” (Engenheiros do Hawaii, 1987), “Puteiro em João Pessoa” (Raimundos, 1994), “Pinga” (Pato Fu, 1996) e “Saideira” (Skank, 1998), são alguns bons exemplos. Vejamo-las a seguir.

Porque a gente é assim? (1984)

Mais uma dose?
É claro que eu estou a fim
A noite nunca tem fim
Por que que a gente é assim?

Na música “Porque a gente é assim?”, percebemos o alto consumo de álcool, uma vez que sempre se está a fim de outra dose. Além disso, o

interlocutor sabe que, iniciada a bebedeira, a noite não terá “hora para acabar”, mesmo que amanheça. Apesar do uso de bebidas alcoólicas sem hora para acabar, passa-se a mensagem que tal comportamento não faz bem ao ponto de se perguntar a quem está bebendo com ele: “Por que que a gente é assim?”

Na canção “Louras Geladas”, nome popularmente dado à cerveja no Brasil por sua coloração amarelada, o consumo de álcool é feito com o objetivo de esquecer a falta de correspondência da pessoa desejada.

Louras Geladas (1985)

Disfarça e faz que nem me viu, não me ouviu
te chamar
Desfaz assim de mim que nem se faz com
qualquer um

Agora eu sei
Passei por cada papel e rastejei, tentando entrar
no seu céu
Agora eu sei, sei, sei
Passei por cada papel me embriaguei e acordei
num bordel

[...]

Na madrugada, na mesa do bar
Loiras geladas vêm me consolar

Qualquer mulher é sempre assim vocês são
todas iguais
Nos enlouquecem então se esquecem já não
querem mais.

Contudo, basta ingerir algumas cervejas que o consolo vem. O problema é que, depois de beber além da conta, nosso interlocutor recobre sua consciência dentro de um bordel, sem muita noção do que o fez até chegar ali, reconhecendo que não agiu muito bem estando bêbado.

A banda Legião Urbana também tematizou, ainda que indiretamente em suas letras, o uso de drogas em algumas de suas canções. Para a presente análise, temos especial interesse na

canção “Eduardo e Mônica”, uma das mais conhecidas do grupo musical.

Eduardo e Mônica (1986)

Eduardo abriu os olhos mas não quis se levantar
Ficou deitado e viu que horas eram
Enquanto Mônica tomava um conhaque
No outro canto da cidade
Como eles disseram

Eduardo e Mônica um dia se encontraram sem querer
E conversaram muito mesmo pra tentar se conhecer
Foi um carinho do cursinho do Eduardo que disse
- Tem uma festa legal e a gente quer se divertir

Festa estranha, com gente esquisita
- Eu não estou legal, não aguento mais birita
E a Mônica riu e quis saber um pouco mais
Sobre o boyzinho que tentava impressionar
E o Eduardo, meio tonto, só pensava em ir pra casa
- É quase duas, eu vou me ferrar

[...]

Ele aprendeu a beber,
Deixou o cabelo crescer
E decidiu trabalhar.
E ela se formou no mesmo mês
Que ele passou no vestibular.

A bebida alcoólica aparece citada como parte da diversão nas festas da juventude, como substância socializadora, mas que deixa tonto quem ainda não está acostumado a consumir álcool como nas passagens: “Eu não estou legal, não aguento mais birita” e “E o Eduardo, meio tonto, só pensava em ir pra casa”.

Nada que não pudesse ser superado com a ajuda de Mônica, pois, antes mesmo de eles se conhecerem, ela já fazia o uso de bebidas alcoólicas mais fortes, como podemos ver na passagem: “Mônica tomava um conhaque. No outro canto da cidade”. Sobre essa mensagem presente em “Eduardo e Mônica”, é preciso dar destaque à informação trazida pelos estudos realizados por Becker (2008) e Hart (2014) de que

são os usuários costumazes de drogas que costumam iniciar quem ainda não experimentou tais substâncias. Nesse sentido, quem usa drogas regularmente tem o papel de tanto ensinar ao novato como fazer uso quanto orientar o principiante na percepção dos efeitos dos entorpecentes e, com o tempo, na apreciação do “barato” que dá.

A banda Titãs trata das drogas na música “Diversão” e aponta que o consumo exagerado de álcool é feito na busca por distração, fuga da realidade, esquecimento das fraquezas, das inseguranças, para tentar amenizar a solidão.

Diversão (1987)

A vida até parece uma festa
Em certas horas isso é o que nos resta
Não se esquece o preço que ela cobra
Em certas horas isso é o que nos sobra.

Ficar frágil feito uma criança
Só por medo ou por insegurança
Ficar bem ou mal acompanhado
Não importa se der tudo errado

Às vezes qualquer um
Faz qualquer coisa
Por sexo, drogas e diversão
Tudo isso (tudo isso)
Às vezes só aumenta
A angústia e a insatisfação

Às vezes qualquer um enche a cabeça de álcool
Atrás de distração
Nada disso (nada disso)
Às vezes diminui a dor e a solidão

Tudo isso, às vezes tudo é fútil
Ficar ébrio atrás de diversão
Nada disso, às vezes nada importa
Ficar sóbrio não é solução

Diversão, solução sim
Diversão, solução pra mim.

A canção aponta que o uso das drogas, especialmente o álcool, engana, é passageiro, mas também ficar sem ingerir entorpecentes não ajuda muito.

A letra de “Refrão de Bolero”, dos Engenheiros do Hawaii, mostra alguém arrependido, por ser “sincero demais” no relacionamento amoroso, que busca esquecer seus erros na bebedeira.

Refrão de bolero (1987)

Eu que falei nem pensar.
Agora me arrependo, roendo as unhas
Frágeis testemunhas, de um crime sem perdão
Mas eu falei sem pensar
Coração na mão, como refrão de bolero
Eu fui sincero como não se pode ser

Um erro assim tão vulgar
Nos persegue a noite inteira e quando acaba a bebedeira, ele consegue nos achar
Num bar, com um vinho barato, um cigarro no cinzeiro, e uma cara embriagada no espelho do banheiro.

O problema é que, quando o efeito entorpecente do vinho (barato) começa a passar, se toma consciência de que o erro ainda está ali para atormentar, apesar da presença dos efeitos colaterais da embriaguez.

Outra música, chamada “Puteiro em João Pessoa”, gravada pela banda Raimundos, fez bastante sucesso entre os roqueiros na década de 1990 e cita o consumo de álcool em duas passagens.

Puteiro em João Pessoa (1994)

A vida me presenteou
Com dois primos já marmanjo
Muito justo era o Augusto
E o safado era o Berssange
Numa tarde ensolarada
Toda aquela criançada tomando refrigerante
E com a família embebedada
Foi mais fácil armar a bimbada
Prum recém adolescente

[...]

E o forró comia solto, tinha um velho dos óio torto
De tanto beber cachaça [...]

Fui num puteiro em João Pessoa
E descobri que a vida é boa

Foi minha primeira vez.

Na primeira passagem, percebemos o álcool como substância de uso comum dos adultos no encontro de família, a ponto de chegar até embebedar os mais velhos: “Toda aquela criançada tomando refrigerante. E com a família embebedada”. No segundo trecho, a cachaça, bebida alcoólica de menor valor comercial e maior percentual etílico, aparece como substância de consumo no forró que acontecia dentro do prostíbulo que estava sendo visitado. Havia inclusive uma pessoa mais velha que já apresentava efeitos em seus olhos de tanta ingestão de cachaça: “E o forró comia solto, tinha um velho dos óio torto. De tanto beber cachaça [...]”.

Também a banda mineira Pato Fu gravou uma música chamada “Pinga”, cujo protagonista aparenta não saber bem o que quer da vida.

Pinga (1996)

Eu tomo pinga
Eu não sei o que é melhor pra mim
Eu tomo pinga
Mesmo já sabendo o que vai dar no fim

Eu tomo pinga
Será que eu tô gostando de viver assim?
Eu tomo pinga
Será que isso é bom ou ruim?

A personagem demonstra também sérias dúvidas se tomar cachaça é bom ou ruim, além do fato de ela saber que os efeitos gerados são passageiros – “Eu tomo pinga. Mesmo já sabendo o que vai dar no fim”.

Alguns anos mais tarde, o álcool é tematizado por outra banda mineira, o Skank, como substância capaz de retirar a inibição das pessoas. Vale lembrar, antes de apresentar a letra da música, que a saideira é aquela última dose que se toma antes de sair de um bar ou de uma festa.

Saideira (1998)

Tem um lugar diferente
Lá depois da saideira
Quem é de beijo, beija
Quem é de luta, capoeira

Tem um lugar diferente
Lá depois da saideira
Tem homem que vira macaco
E mulher que vira freira

Comandante! Capitão! Tio! Brother!
Camarada! Chefia! Amigão! Desce mais uma
rodada (2x)

Desce mais, desce mais

Tem um lugar diferente. Lá depois da saideira
Tem bandeira que recolhe. Tem bandeira que
hasteia

Tem um lugar diferente. Lá depois da saideira
É tomando uma gelada. Que se cura a
bebedeira.

A mensagem que a música passa é que, depois de ter bebido o suficiente para eliminar as resistências que a sobriedade sustenta, as pessoas passam a se soltar mais, ficam mais valentes e corajosas, menos receosas e medrosas sobre ações que não adotariam sóbrias. Outro ponto interessante trazido pela música é a afirmação de senso comum de que só se cura a bebedeira no dia seguinte, ingerindo mais álcool. Trata-se de uma afirmação não comprovada cientificamente e, apesar do efeito anestésico que o consumo de bebida alcoólica pode gerar no dia da ressaca – aliviando alguns efeitos colaterais posteriores à bebedeira – pode conduzir o sujeito à dependência, ao ingerir, a cada dia, mais bebidas (CIENTÍFICOS SOBRE RUEDAS BIG VAN, 2016).

Como é possível perceber o consumo de álcool aparece citado em todas as canções do rock brasileiro anteriormente citadas. Mas é digno de nota que em seis delas há uma certa preocupação sobre os efeitos indesejados, por vezes nocivos, dessas substâncias, bem como dúvidas quanto ao

suposto bem que tais substâncias entorpecentes fariam e sobre os motivos que levam as pessoas a usar álcool.

4.3 Sertanejo “moderno”

Durante o período de “redescoberta” da música sertaneja brasileira, que aconteceu entre o fim dos anos 1980 e os primeiros anos de 2010, chegamos a escutar algumas músicas que trataram do uso de álcool como atenuação dos sentimentos e resolução dos problemas, a saber: “Espuma da Cerveja” (Gian e Giovani, 1988); “Cerveja” (Leandro e Leonardo, 1997); “Nos Bares da Cidade” (Rick e Renner, 2001); e “Beber, beber...” (Leonardo, 2011).

Espuma da Cerveja (1988)

Numa boate era quase meia-noite
Eu fui beber para esquecer quem me esqueceu
[...]
Uma cerveja foi o brinde à nossa dor
E na espuma que cobria os nossos copos
Um velho amor cedeu lugar a um novo amor

Espuma da cerveja
Vai acabando aos poucos
Espuma da cerveja
Quase me deixa louco.

Cerveja (1997)

Hoje é sexta-feira, chega de canseira
Nada de tristeza, pega uma cerveja
Põe na minha mesa

Hoje é sexta-feira, traga mais cerveja
Tô de saco cheio, tô pra lá do meio
Da minha cabeça

Chega de aluguel (chega de aluguel)
Chega de patrão
O coração no céu, e o sol no coração
Pra tanta solidão

Cerveja, cerveja, cerveja, cerveja, cerveja,
cerveja.

Nos Bares da Cidade (2001)

Garçom, me traga outra garrafa de cerveja
Vou ficar sozinho nessa mesa
Eu quero beber e chorar por ela

Garçom, a minha vida agora tá de ponta cabeça
Já tentei, mas nada faz com que eu esqueça
Os olhos e os lábios daquela mulher

Garçom, ela saiu de vez da minha vida
E agora eu busco uma saída
Minha história de amor acaba em solidão

Garçom, se eu ficar muito chato
E der algum vexame, pegue toda a minha
cerveja e derrame
Faça o que ela fez com a minha paixão

Derrama cerveja, derrama, derrama a tristeza
do meu coração
Que essa angustia é uma bebida misturada,
batida com a solidão

Derrama cerveja, derrama enquanto eu
derramo toda essa saudade
Eu sou apenas um qualquer, bebendo por
mulher, nos bares da cidade.

Beber, beber (2011)

Segunda-feira eu vou pro bar, terça-feira eu
vou também
Beber, beber, beber, beber
Quarta é pra comemorar, quinta não tem pra
ninguém
Beber, beber, beber, beber

Sexta-feira tem, fim de semana tem
[...]
Eu sou o cara, pode levar fé
A semana inteira eu caio na zoeira
Eu abro e fecho o cabaré.

Percebemos que as quatro músicas
rememoradas trataram do álcool como útil para
esquecer a mulher amada, atenuar o cansaço,
diminuir os problemas, trazer alegria, entre outras.

4.4 Sertanejo universitário, forró eletrônico, brega

Ao acessar, ouvir e analisar as letras das
músicas que identificamos nos últimos quase dez
anos, conseguimos encontrar elementos comuns
que nos fizeram agrupar trechos delas que fazem
menção ao álcool em quatro categorias de análise:
álcool para esquecer os problemas, com 24
ocorrências; **banalização do alcoolismo**, 17 vezes;
beber de maneira compulsiva, com 9 menções e
álcool para festejar, em 4 aparições.

Inicialmente é preciso destacar o grande
número de músicas levantadas. Se, desde 1980 até
2011, encontramos 14 canções, entre 2013 e 2021
localizamos 31. Isso dá uma média de menos de
uma música a cada dois anos na primeira etapa da
análise já apresentada contra quase três músicas e
meia por ano na fase que será discutida a seguir.
Isso nos dá uma noção de que o álcool nunca foi
tão tematizado nas canções brasileiras como tem
sido feito em nosso tempo.

Quase todas as 31 músicas que analisamos
eram familiares, pois já foram ouvidas alguma vez
na vida dos autores deste estudo, em rádios, na vida
cotidiana (nas ruas, festas, comércio, redes sociais),
em propagandas, programas de TV, entre outros.

Apresentaremos a seguir os trechos
selecionados, incluindo entre parênteses o título da
música seguida do(s) intérprete(s) que a
gravou(aram) primeiro e o ano em que isso foi
feito. Os critérios para inserção foram primeiro o
ano de lançamento e segundo o nome das músicas
em ordem alfabética.

4.4.1 Álcool para esquecer os problemas

Como será visto a seguir, as músicas
analisadas trazem como mensagens que a decepção
amorosa, ser largado(a) pelo par, a dor existencial
gerada ao ver que a pessoa amada está feliz com
outra(o), não encontrar o amor, entre outros, são
motivos mais que suficientes para se entorpecer
com álcool.

Preciso de um calmante ou vou enlouquecer
[...] vou tentar me libertar. Nem que seja na
mesa de bar (Mesa de Bar; Conde do Forró,
2014).

[...] decepção não mata, mas ensina. A beber a
superar e dar a volta por cima. Nem que eu
deite a cabeça de tanta cerveja. Nem que eu
pare de beber só na próxima sexta (Mesa de
Bar; Conde do Forró, 2014).

[...] amor tá ruim de encontrar [...] Vamo beber pra não chorar (Cerveja e vinho; Wesley Safadão, 2016).

Tô na mesa do bar [...]. Hoje eu preciso, hoje eu tô carente. Hoje faz dois anos, hoje eu vou tomar (Na Mesa de Bar; Gabriel Gava, 2016).

Te perder. Foi a dor mais doída. Que eu senti na vida. Sem você. Joguei bebida na ferida. Que bom que o álcool cicatriza (Bebida na Ferida; Zé Neto e Cristiano, 2018)

Lá vai eu de novo tentar esquecer. Sabendo que o álcool não vai resolver. Mesmo assim eu insisto em beber (Eu Vou Beber, Bebê; Léo e Júnior, 2018).

[...] se por acaso eu não achar você. Eu vou beber, bebê, beber, bebê, beber, bebê, beber. Cachaça que entra. E a verdade que sai (Eu Vou Beber, Bebê; Léo e Júnior, 2018).

Já tomei pinga tomei vinho não adiantou. No final da noite eu só lembrava dela. Psicólogo não resolveu (Amor e cerveja; Os Parazim, 2019).

[...] a melhor bebida pra esquecer o amor. Pra você que separou mais ainda ama. Não tem remédio melhor que uma Brhama. Gelada pra ajudar aliviar. A falta que você, sente dela iê (Amor e cerveja; Os Parazim, 2019).

[...] até agora eu não descobri. Quantas latas eu vou precisar. Pra te tirar de mim. E aceitar o nosso triste fim (Cerveja, Sal e Limão; Matheus e Kauan, 2019).

Alô, AMBEV. Dobra a produção aí que a gente bebe. Eu mandei saudade, ela mandou vida que segue. Então segue sua vidona. Que eu sigo sofrendo e bebendo Brahma (Alô AMBEV; Zé Neto e Cristiano, 2020).

Se não resolve, ameniza, um dia passa. Deixa eu sofrer, deixa eu beber (Bebida e Fumaça; João Bosco e Vinícius, 2020).

[...] a cada trago que não te traz eu anestésio a dor e bato as cinzas (Esses Vícios; Zé Neto e Cristiano, 2020).

Eu vou pro bar e fico só imaginando. O que será que essa mulher tá aprontando? E, ao mesmo tempo, o copo enchendo, eu derramando (Eu vou bebendo; Mesa de Bar, 2020).

[...] vim aqui foi pra beber e passar raiva [...]. Eu bebo, cê beija, eu bebo, cê beija (Batom De Cereja; Israel e Rodolfo, 2021).

Quando eu saio, meu destino sempre é o bar. Se eu fico em casa, Netflix me faz chorar [...] de amor eu não mais sofrerei (Bebereis; Mesa de Bar, 2020).

Eu bebo, tu bebes, ele bebe, ela bebe, se vós beberes e ela beber, eu também beberei. Nem que eu tenha que acabar com toda a cachaça do mundo, sofrendo eu não ficarei. Eu sempre beberei (Bebereis; Mesa de Bar, 2020).

Me bateu uma saudade. Daquelas que o coração arde [...]. Lembrei que tô bloqueado. É muita raiva misturada com tristeza. Olha eu chorando e dando porrada na mesa. Derrama, derrama cerveja (Bloqueado, Gustavo Lima, 2021).

Tô sentindo na pele o que é uma dor. Me chamou pelo nome ao invés de amor [...]. Pra engolir esse fora. Preciso ficar tonto. O bar nem abriu mas já tem um cliente. Sobe logo essa porta ou eu vou quebrar o cadeado no dente. O bar nem abriu mas já tem um cliente. Tô ouvindo uns barulhos sei que aí dentro tem gente. A dor aqui tá forte. É caso de pinga ou morte (Caso de pinga ou morte; Guilherme e Benuto, 2021).

Chora, se der vontade, beija. E se quiser, a gente faz amor. Se não quiser, a gente toma uma cerveja (2x). E se beber demais e quiser ficar pra dormir. Tem saudade e roupa sua aí (Fica Pra Dormir; Zé Neto e Cristiano, 2021).

[...] garçom, pode botar. Traz cachaça aqui que hoje ele quer dar trabalho. A morena que eu quero tá em outra. E esquecer pra mim não é nenhuma opção (Morena; João Gomes, 2021).

Faz dar trabalho ao fígado mais do que ao coração (Morena; João Gomes, 2021).

Bota pra descer. Bota pra chorar. Passe o tempo que for, gatinha, eu vou lhe procurar [...] (Morena; João Gomes, 2021).

Se você visse alguém beijando o amor da sua vida. Você beberia ou não beberia? Você beberia ou não beberia? Não vem falar que é fraqueza minha (Você beberia ou não beberia?; Zé Neto e Cristiano, 2021).

Não há, portanto, ferida, dor, sentimento ruim que o álcool não possa curar com a dose, o tempo e o tipo de bebida certos. Em suma, a mensagem passada nas músicas analisadas é que é melhor se anestésiar do que viver o luto da perda e enfrentar a dor.

4.4.2 Banalização do alcoolismo

Apelidos, preconceitos, estereótipos e senso comum acerca das pessoas que vivem com a doença do alcoolismo também não faltam nas canções investigadas. A pessoa dependente também não deixa de ser apresentada como irresponsável, um sujeito que não está nem aí para a morte.

[...] eu gosto de curtir, gosto de dançar. E viver a vida. Gosto de beber, gosto de beijar. É farra todo dia. A vida é só uma. E temos que aproveitar. Porque quando se morre. Nada pode se levar (Beber Água de Bar; Gustavo Lima, 2012).

Tenho dois apelidos, pingüço e pé de cana (Só vou beber mais hoje; Humberto e Ronaldo, 2012).

Eu vou morrer mas eu não paro de beber. De porre, muito louco fui parar no hospital. O médico falou que eu tava muito mal. Disse que se eu continuasse a beber ia morrer (Não Paro de Beber; Gustavo Lima, 2016).

Quando eu vi o amarelinho com gelo. Eu não resisti, bebi. Eu vou morrer, eu vou morrer. Eu vou morrer mas eu não paro de beber. É mais forte que eu. Não consigo controlar. Nem tomando antibiótico eu consigo parar (Não Paro de Beber; Gustavo Lima, 2016).

Hoje alguém me segure que eu tô desmontado (Não Vou Parar de Beber; Mano Valter, 2016).

Esquecer é desculpa só pra beber mais (Eu Vou Beber, Bebê; Léo e Júnior, 2018).

Falei que não chapava, chapei [...]. Essa minha história dava um livro. É só beber que eu esqueço o prometido (Vai que bebereis; Henrique e Juliano, 2018).

Não diga dessa água nunca bebereis. Vai que bebereis. É praga de ex. Era pra ser um gole, eu me afoguei (Vai que bebereis; Henrique e Juliano, 2018).

Alô, dono do bar. Puxe uma moda. Que hoje vou me embriagar. E desce mais uma cerveja. Hoje não tem saideira. Traz cachaça pra minha mesa (Alô Dono do Bar; Wesley Safadão e Devinho, 2019).

Eu já perdi a noção do tempo. Hoje eu não fui trabalhar e nem pretendo amanhã (Cerveja, Sal e Limão; Matheus e Kauan, 2019).

Nenhum bar da cidade vende mais pra mim. Preferem o prejuízo que me ver assim (Cerveja, Sal e Limão; Matheus e Kauan, 2019).

Mulher toma uma decisão. Toma uma decisão. Ou vai morrer de cirrose. E aí, qual vai ser? Agora tu vai ter que escolher. Ou é eu ou a cachaça. Se decide bebê. Você tem duas opção. Amor ou o litrão [...] (Amor ou Litrão; Mila, Menor Nico e Petter Ferraz, 2020).

[...] esse carro tá bebendo menos do que eu [...] (Esses Vícios; Zé Neto e Cristiano, 2020).

Ou eu bebi demais ou pirei a cabeça. Tem um gênio na latinha de cerveja (Gênio da latinha; Pablo, 2020).

E já passou 365 dias. Só esse mês. Eu fui e voltei. Da sua porta a um bar de esquina. Dava pra ir pra China (Tempestade em copo de cerveja; Zé Neto e Cristiano, 2020).

Passou de sofrimento pra calamidade pessoal. Tô fazendo um brinde aqui. Pra quem não tá pensando agora em mim. Garrado na saudade. Batendo de raiva na mesa. Tempestade em copo de cerveja (Tempestade em copo de cerveja; Zé Neto e Cristiano, 2020).

Cê nem deve saber. Vou te contar como cê fez essa proeza [...]. Foi quando carinhosamente. Olhou no fundo dos meus olhos e disse. Vamo tomar uma. Aí cê me ganhou na hora. Já vejo a gente no altar. Saindo de lá, indo direto pro bar (Vamo Tomar Uma; Zé Neto e Cristiano, 2020).

Algumas vezes, como foi percebido, a mensagem passada é que, diante da morte, o alcoólatra adota tranquilamente o hedonismo, sem nenhum tipo de sofrimento pela escolha feita, como se ele não fosse um dependente químico.

4.4.3 Beber de maneira compulsiva

O consumo compulsivo de álcool também se faz presente nas letras das músicas analisadas seja por meio de grande quantidade de um mesmo tipo de bebida, seja pelo uso de diferentes tipos de produtos.

Na falta de amor e carinho, cerveja, vodka e vinho. Na falta de amor e paixão, tequila, cachaça e limão. Na falta de amor de verdade, só existe uma solução. Cerveja, vodka, vinho, uísque, tequila, cachaça, limão (Cerveja, Vodka e Vinho; Thiago Brava, 2013).

Se não tem amor e carinho. Desce cerveja e vinho. Desce, desce, desce. Rum amarelinho. Desce, desce, desce. Champanhe no baldinho (Cerveja e vinho; Wesley Safadão, 2016).

Dei uma talagada na primeira dose. Você está saindo de gole em gole (Eu Vou Beber, Bebê; Léo e Júnior, 2018).

Eu achei que eu bebia bem. É, mas estava errado. Me envolvi com a mulher que bebe dobrado. Não aguentei o embalo. Ela não tira o copo da mão. Cachaça é no gargalo (Amor ou Litrão; Mila, Menor Nico e Petter Ferraz, 2020).

Tô na mistura da bebida com a fumaça (Bebida e Fumaça; João Bosco e Vinícius, 2020).

[...] Entre o álcool e a nicotina têm você (Esses Vícios; Zé Neto e Cristiano, 2020).

Eu vou bebendo e o garçom enchendo. Eu vou bebendo, eu vou bebendo (Eu vou bebendo; Mesa de Bar, 2020).

Tô aqui bebendo. Em um botequim de esquina, cerveja e pinga (Bloqueado; Gustavo Lima, 2021).

Se acalme, que você já entornou dois litrão. E vou entornar mais doze, garçom, bota pra descer (Morena; João Gomes, 2021).

Apesar de as músicas “Bebida e Fumaça” (de João Bosco e Vinícius 2020) e “Esses Vícios” (de Zé Neto e Cristiano, 2020) não citarem o consumo exagerado de álcool, como é feito nas demais, está presente o consumo dessa droga em combinação com outra: o tabaco. Trata-se de uma menção importante, tendo em vista o conhecido papel de algumas das milhares de substâncias presentes no tabaco para a potencialização dos efeitos do álcool (HART, 2014).

Quanto ao consumo compulsivo de álcool em si – conhecido internacionalmente como *binge*

drinking (WECHSLER; AUSTIN, 1998) e chamado no Brasil de “beber em *binge*” –, as músicas analisadas estão repletas de exemplos de combinação de bebidas (cerveja, vodka, vinho, uísque, tequila e cachaça; cerveja, vinho, rum e champanhe; cerveja e pinga) e/ou de doses exageradas (virando a primeira dose de bebida de uma vez, em uma “talagada”; tomando 12 saideiras, fora as que perdeu a conta; bebendo álcool no gargalo, nem precisando de copo de tanto que se toma; mostrando a intenção de ingerir não dois, mas 14 litrões de cerveja).

O ato de beber em *binge* é definido como o consumo regular e/ou frequente de cinco ou mais bebidas consecutivas para homens e quatro ou mais para mulheres em um curto espaço de tempo (LARANJEIRA; PINSKY; ZALESKI; CAETANO, 2007; WECHSLER; AUSTIN, 1998). Trata-se de um comportamento de risco que pode gerar diversos problemas de saúde, já destacados anteriormente neste trabalho, além de “importantes modificações neurofisiológicas” que esse tipo de ingestão de álcool costuma gerar “desinibição comportamental, comprometimento cognitivo, diminuição da atenção, piora da capacidade de julgamento, diminuição da coordenação motora” (LARANJEIRA; PINSKY; ZALESKI; CAETANO, 2007, p. 48).

4.4.4 Álcool para festejar

Ainda que tenha aparecido poucas vezes, o consumo de álcool também é citado como sinônimo de felicidade:

Já preparei abasteci a geladeira. Tá lotada de cerveja o ruído vai ser bom demais. O prédio vai balançar quando a galera dançar. E a cachaça subir fazer zum zum. Não tem hora pra parar (Zuar e Beber; Henrique e Diego, 2013).

Não vou parar de beber. Não vou deixar de ir pra farra [...]. Hoje na minha festa só vai ter é Old Parr (Não Vou Parar de Beber, Mano Valter, 2016).

Pode ficar tranquilo. Eu já tomei a decisão. Não fica assim moção. O amor está no bar. E não dentro do coração (Amor ou Litrão; Mila, Menor Nico e Petter Ferraz, 2020).

Liberado o final de semana. O boteco me espera. Já convoca a galera. O meu freezer tá no menos um [...] (Tempo de beber; Gustavo Lima, 2021).

As quatro categorias de análise discutidas anteriormente indicam a ocorrência de uma mudança no sentido atribuído à droga álcool na música brasileira produzida mais recentemente. Talvez possamos falar em uma piora significativa no sentido que é atribuído a essa substância nas canções atuais (2013-2021) em comparação com as do outro período (1980-2011).

As músicas lançadas entre 1980 e 2011 retratavam o uso de álcool para esquecer os problemas – especialmente a ausência da pessoa amada –, mas, na maioria das vezes, não deixava de apresentar dúvidas ou citar problemas que esse consumo gerava.

As composições mais recentes até continuam a apontar que o álcool deve ser usado para esquecer a perda da mulher amada, mas percebemos que tanto os efeitos indesejados são silenciados como são passadas mensagens estimulando o consumo exagerado de bebidas alcoólicas (consumo em *binge*); muitas vezes, sugere-se a mistura de diferentes bebidas e até mesmo a combinação com a droga tabaco.

Além disso, as pessoas que têm problema com álcool são apresentadas nas obras musicais como hedonistas que não apenas não padecem com essa doença, como também escolhem tranquilamente morrer bebendo, na plenitude do prazer, sem culpas nem arrependimentos. Afinal,

se for para morrer, que se morra curtindo o máximo e até o fim.

Esses tipos de mensagens passadas pelas músicas acerca do álcool em nosso tempo são dignas de muita preocupação, tendo em vista o estudo realizado por Nutt, King, Saulsbury e Blakemore (2007), os quais nos revelaram que, na opinião de psiquiatras britânicos, especializados no tratamento de dependentes químicos, o álcool é uma droga que tem elevado poder para causar danos a seus usuários. Para ter uma ideia da dimensão do problema, os psiquiatras investigados afirmam que o álcool perde em produção de dano (físico, psíquico e na saúde) apenas para heroína (1.º lugar em dano), cocaína (2.º), barbitúricos (3.º) e metadona de rua (4.º), ficando, inclusive à frente de outras drogas enxergadas pela opinião pública como muito mais danosas, tais como: ketamina (6.º), benzodiazepínicos (7.º), anfetamina (8.º), tabaco (9.º), maconha (11.º), solventes (12.º), LSD (14.º), êxtase (18.º) e khat (20.º).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi possível percebermos ao longo deste trabalho, o uso problemático de álcool é uma questão de saúde pública que tem possibilidade de piorar nos próximos anos, com uma importante contribuição trazida por compositores e cantores da música brasileira. Apesar desse apontamento, não temos dúvida de que as músicas não são as únicas responsáveis pelo aumento do consumo de álcool de maneira problemática entre os brasileiros, sendo necessário atuar em outra frente.

Contudo, não há como negar que essas canções fazem parte de um fenômeno de mão dupla: **por um lado, as produções brasileiras que tratam do álcool são expressão viva do**

comportamento assumido por parte de nossa sociedade em relação à esse entorpecente, retratando, inclusive, o aumento no consumo dessa droga que muitas pesquisas demonstram; **por outro, a música tem contribuído sobremaneira na normalização do uso problemático, bem como na celebração da droga álcool em nossa sociedade.**

Se levarmos em conta que crianças, adolescentes e jovens são importantes receptores diretos e indiretos das canções produzidas em solo brasileiro e que a percepção e a resposta que damos à música são muito influenciadas por nossos sistemas de valores (SWANWICK, 2014), não temos dúvida de que as mensagens mais recentemente transmitidas pelas canções brasileiras podem significar um jeito ainda mais permissivo, para dizer o mínimo, de esses sujeitos encararem o álcool e seu consumo problemático quando entrarem na idade adulta.

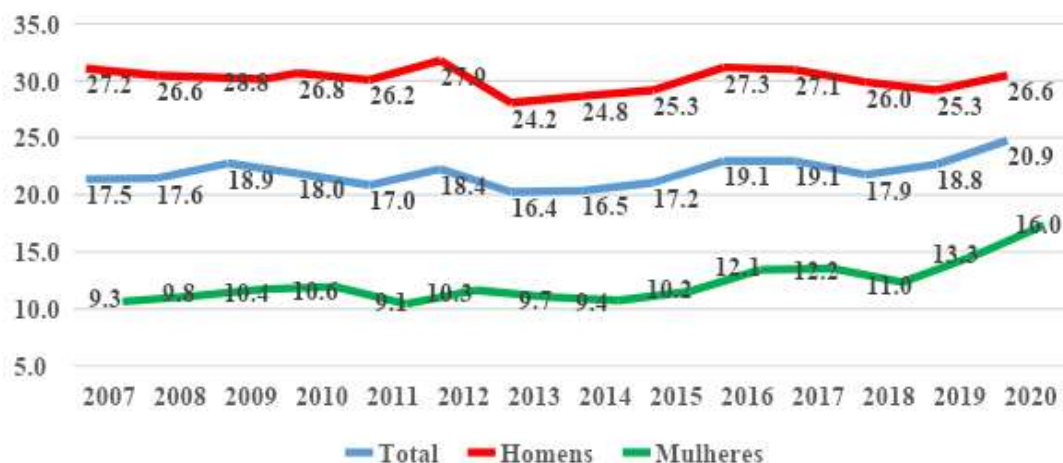
Por se tratar de uma droga legalizada, lucrativa para quem produz e apresenta uma tendência no aumento na produção, consumo e lucros da indústria do álcool para os próximos anos, sabemos que medidas duras, mas necessárias

contra esse entorpecente por parte do poder público brasileiro, não serão fáceis nem simples de adotar.

Maior taxação do álcool pode ser uma medida interessante, desde que seja dada a garantia de que ao menos parte desse aumento na arrecadação em impostos seja destinada ao investimento em: políticas públicas de saúde e educação no tratamento e prevenção ao uso problemático de álcool entre adolescentes, jovens e adultos; formação de professores para que os docentes estejam aptos a abordar essa questão dentro dos muros escolares, recorrendo a conhecimentos científicos e deixando de reproduzir estereótipos e preconceitos acerca do alcoolismo e das pessoas que fazem uso problemático de álcool.

Por fim, esperamos que este estudo incentive outros pesquisadores a problematizar a questão do álcool tanto na música quanto em todos os âmbitos da sociedade brasileira, questionando, inclusive, toda a permissividade que se dá a uma droga que gera tantos prejuízos sociais e econômicos e acarreta a vida e a saúde dos brasileiros.

Gráfico 1 – Consumo abusivo de bebidas alcoólicas entre os entrevistados pelo VIGITEL Brasil.



Fonte: Criado pelos autores com base nos dados obtidos do VIGITEL Brasil: 2007-2020.

Tabela 1 – Percentual de homens e mulheres com idade igual ou maior que 18 anos que usaram álcool de maneira abusiva por períodos específicos

Ano	% por gênero		Média do % entre 2007 e 2011		Média do % entre 2012 e 2016		Média do % entre 2017 e 2020	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
2007	27,2	9,3			-	-	-	-
2008	26,6	9,8			-	-	-	-
2009	28,8	10,4	27,1	9,8	-	-	-	-
2010	26,8	10,6			-	-	-	-
2011	26,2	9,1			-	-	-	-
2012	27,9	10,3	-	-			-	-
2013	24,2	9,7	-	-			-	-
2014	24,8	9,4	-	-	25,9	10,3	-	-
2015	25,3	10,2	-	-			-	-
2016	27,3	12,1	-	-			-	-
2017	27,1	12,2	-	-	-	-		
2018	26,0	11,0	-	-	-	-	26,3	13,1
2019	25,3	13,3	-	-	-	-		
2020	26,6	16,0	-	-	-	-		
MÉDIA	26,4	11,0	-	-	-	-	-	-
MEDIANA	26,6	10,4	-	-	-	-	-	-
% menor de 2007 a 2020	24,2	9,1	-	-	-	-	-	-
% maior de 2007 a 2020	28,8	16,0	-	-	-	-	-	-

Fonte: Criado pelos autores com base nos dados obtidos do VIGITEL Brasil: 2007-2020.

6. AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001 a quem agradecemos profundamente.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Thaís Alves *et al.* Acidentes de trânsito e sua relação com o consumo de álcool: revisão integrativa. **Revista de Enfermagem UFPE on line**, Recife, v. 9, supl. 5, p. 8437-8443, jun. 2015.

ANTHONY, James C. Consumo nocivo de álcool: dados epidemiológicos mundiais. In: ANDRADE; Arthur Guerra de; ANTHONY,

James C.; SILVEIRA; Camila Magalhães (ed.). **Álcool e suas consequências**: uma abordagem multiconceitual. Barueri: Minha Editora, 2009. p. 1-36.

BARBOZA, Adriano Andrade; CARDOSO, Rosilene da Silva. O uso precoce do álcool por adolescentes no Brasil e uma proposta de intervenção no espaço social comunitário, referenciado em Carl Rogers. **Extensio: Revista Eletrônica de Extensão**, Florianópolis, v. 13, n. 21, p. 47-64, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BECKER, Howard S. **Outsiders**: estudos de sociologia do desvio. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 2.861, de 8 de julho de 1914**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-2861-8-julho-1914-575437->

[publicacaooriginal-98630-pl.html](#). Acesso em: 28 dez. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 4.294, de 6 de julho de 1921**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-4294-6-julho-1921-569300-republicacao-92584-pl.html>. Acesso em: 28 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 847, de 11 de outubro de 1890**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 28 dez. 2021.

CIENTÍFICOS SOBRE RUEDAS BIG VAN. **Si venimos del mono, ¿por qué somos tan cerdos?: y otras preguntas interesantes, locas, frikis y descacharrantes de la ciencia... y sus alrededores**. 3. ed. Madrid: La Esfera de los Libros, 2016.

COHEN, David. **Freud e a cocaína**. Rio de Janeiro: Record, 2014.

COUTINHO, Evandro Silva Freire *et al.* Cost of diseases related to alcohol consumption in the Brazilian Unified Health System. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 50:28, 2016.

DAMASCENA, Giseli Nogueira *et al.* Consumo abusivo de álcool e envolvimento em acidentes de trânsito na população brasileira, 2013. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 12, dez. 2016.

ESCOHOTADO, Antonio. **Historia general de las drogas**. 8. ed. Madrid: Espasa, 2008.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 5. ed. 1. reimpr. Campinas: Autores Associados, 2021.

FUBINI, Enrico. **Estética da música**. Lisboa: Edições 70, 2019.

GALDURÓZ, José Carlos F.; CAETANO, Raul. Epidemiologia do uso de álcool no Brasil. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, Rio de Janeiro, v. 26, suplemento 1, p. 3-6, 2004.

GARCIA, Leila Posenato; FREITAS, Lucia Rolim Santana; GAWRYSZEWSKI, Vilma Pinheiro; DUARTE, Elisabeth Carmen. Uso de álcool como causa necessária de morte no Brasil, 2010 a 2012. **Revista Panamericana de Salud Pública**, Washington, v. 38, n. 4, p. 418-424, 2015.

HAMILTON, Olavo. **Drogas: criminalização simbólica**. Natal: OWL, 2019.

HART, Carl. **Um preço muito alto: a jornada de um neurocientista que desafia nossa visão sobre as drogas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

HUTT, Peter Barton. **The image and politics of Coca-Cola: from the early years to the present**. Harvard Library, 2001. Disponível em:

<https://dash.harvard.edu/handle/1/8852150>.

Acesso em: 27 dez. 2021.

LARANJEIRA, Ronaldo; PINSKY, Ilana; ZALESKI, Marcos; CAETANO, Raul. **I Levantamento nacional sobre os padrões de consumo de álcool na população brasileira**. Brasília: Secretaria Nacional Antidrogas, 2007.

LAVOIX, Henri. **Historia de la musica**. 2. ed. Madrid: Sáenz de Jubera Hermanos, 1909. E-book.

LIOTO, Mariana. **Felicidade engarrafada: bebidas alcoólicas em músicas sertanejas**. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2012.

LOPES, Eduardo; SILVA, Tereza Raquel Alcântara; GUERRA, Anselmo. Música e convergências. **Revista Música Hodie**, Goiânia, v. 18, n. 2, p. 166-167, 2018.

MARTINDALE, Willian. **Coca, cocaine an its salts: their history, medical and economic uses, and medicinal preparations**. London: Lewis, 1886.

MOROJELE, Neo K. *et al.* Alcohol use and the risk of communicable diseases. **Nutrients**, v. 13, n. 10, p. 1-19, 2021. DOI: 10.3390/nu13103317.

NUTT, David; KING, Leslie A.; SAULSBURY, William; BLAKEMORE, Colin. Development of a rational scale to assess the harm of drugs of potential misuse. **The Lancet: Health Policy**, v. 369, n. 9566, p. 965-1054, mar., 2007.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Uso de álcool durante a pandemia de COVID-19 na América Latina e no Caribe**. Brasília: OPAS, 2020. Disponível em: <https://iris.paho.org/handle/10665.2/52936>.

Acesso em 25 dez. 2021.

PASQUALI, Marina. **Alcoholic beverages in Brazil: statistics & facts**. Statista, 2021. Disponível em:

<https://www.statista.com/topics/4673/alcoholic-beverages-in-brazil/#dossierKeyfigures>. Acesso em: 24 dez. 2021.

PENDERGRAST, Mark. **For god, country & Coca-Cola: the definitive history of the great american soft drink and the company that makes it**. New York: Basic Books, 2013.

REHM, Jürgen *et al.* The relation between different dimensions of alcohol consumption and burden of disease: an overview. **Addiction**, v. 105, n. 5, p. 817-843, may. 2010.

RIBEIRO, Maurides de Melo. **Drogas e redução de danos: os direitos das pessoas que usam drogas**. São Paulo: Saraiva, 2013.

SACKS, Oliver. **Alucinações musicais:** relatos sobre a música e o cérebro. São Paulo: Companhia da Letras, 2007.

SCHATZMAN, Morton; SABBADINI, Andrea; FORTI, Laura. Coca and cocaine: a bibliography, **Journal of Psychoactive Drugs**, San Francisco, California, v. 8, n. 2, p. 95-128, 1976.

STATISTA. **Worldwide alcoholic beverage market revenue from 2012 to 2025.** 2022. Disponível em: <https://www.statista.com/forecasts/696641/market-value-alcoholic-beverages-worldwide>. Acesso em: 1 jan. 2022.

SWANWICK, Keith. **Música, mente e educação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

VIGITEL Brasil. **Vigilância de fatores de risco e proteção para doenças crônicas por inquérito telefônico: 2007-2020.** Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/publicacoes-svs/vigitel>. Acesso em 17 dez. 2021.

WECHSLER, Henry, AUSTIN, S. Bryn. Binge drinking: the five/four measure. **Journal of Studies on Alcohol**, v. 59, n. 1, p. 122-124, 1998.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Global status report on alcohol and health - 2018.** Geneva: World Health Organization, 2018.

Walk Loureiro

Doutor em Ciências pela Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ-RJ). Mestre em Educação Física pela UFES. Licenciado Pleno em Educação Física pela UFES. Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Professor da Prefeitura Municipal de Vitória.

Paulo Pires de Queiroz

Cientista Social pela Universidade Federal Fluminense. PhD em Filosofia e Humanidades pela Columbia Pacific University. Professor e pesquisador dos Programas de Pós-Graduação CMPDI e PGCTIn/UFF e Ensino em Biociências e Saúde/IOC/FIOCRUZ.



Revista da Universidade Vale do Rio Verde
ISSN: 1517-0276 / EISSN: 2236-5362
v. 22 | n. 1 | Ano 2023

Maria Luisa Dias Batista

Docente na Secretaria Estadual de Educação de
Goiás (SEDUC-GO)
marialuisad687@gmail.com

Hélida Ferreira da Cunha

Docente na Universidade Estadual de Goiás (UEG)
cunhaf@ueg.br

PANORAMA DA PRODUÇÃO DE MATERIAIS COMPLEMENTARES NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

RESUMO

O objetivo foi conhecer o panorama de publicações científicas, incluindo o uso de materiais complementares, na área do Ensino de Ciências. Fizemos uma revisão sistemática, conforme o protocolo PRISMA, a partir de publicações obtidas em diferentes bases acadêmicas e científicas. Buscou-se pelos termos: 'material complementar' OR 'paradidático' AND 'ensino de Ciências'. A maioria da produção e da publicação de materiais complementares para o ensino de Ciências centra-se em trabalhos cujo foco está em materiais para uso geral em qualquer etapa da Educação Básica. A maioria dos materiais complementares é textual e foi desenvolvida para o Ensino Médio. Concluímos necessário realizar mais pesquisas sobre a produção de material complementar, visto que esses produtos não são encontrados nas revisões sistemáticas. Utilizar diferentes materiais de estudo é importante para o processo educativo e complementar ao conteúdo dos livros didáticos.

Palavras-chave: Protocolo PRISMA 1. Ensino de Ciências 2. Aprendizagem 3. Paradidáticos 4. Livro informativo.

OVERVIEW OF THE PRODUCTION OF COMPLEMENTARY MATERIALS IN SCIENCE TEACHING: A SYSTEMATIC REVIEW

ABSTRACT

The objective was to know the overview of scientific publications, including the use of complementary materials, in the area of Science teaching. We performed a systematic review, according to the PRISMA protocol, from publications obtained in different academic and scientific databases. We used the search terms: 'complementary material' OR 'paradidactic' AND 'science teaching'. Most of the production and publication of complementary materials for science teaching is centered on studies whose focus is on materials for general use at any stage of Basic Education. Most of the complementary materials are textual and were developed for High School. We conclude that it is necessary to carry out more research on the production of complementary material, since these products are not found in systematic reviews. Using different study materials is important for the educational process and complements the content of textbooks.

Keywords: PRISMA Protocol 1. Science teaching 2. Learning 3. Paradidactic 4. Informative book.

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, em especial nos que se acompanhou o avanço da pandemia da COVID-19, professores encontraram-se diante de desafios educacionais, entre eles aproximar o conteúdo da realidade do estudante e também conseguir atingir as habilidades propostas pelo currículo. O uso de mídias e de protótipos e novas aplicações do livro didático estão entre os recursos existentes para a realização de uma aula com aprendizagem mais significativa (SASSERON; CARVALHO, 2016).

Recursos didáticos e tecnologia, somados a uma prática pedagógica adequada, despertam o interesse para o aprendizado e são potentes instrumentos no processo de ensino-aprendizagem (JUSTINO, 2011). Segundo Kawamoto e Campos, recursos didáticos são “[...] criações pedagógicas desenvolvidas para facilitar o processo de aquisição do conhecimento” (2014, p. 149). Schlichta, por sua vez, afirma que esses recursos constituem “[...] qualquer processo ou instrumento de ensino-aprendizagem, ou seja, que contribuam para o planejamento, desenvolvimento e a avaliação curricular” (2010, p. 2). Já para Rangel, “[...] qualquer instrumento que utilizemos para fins de ensino/aprendizagem é um material didático” (2005, p. 25). Destaca-se, como ponto comum dessas definições, o fato de apresentarem os recursos didáticos como instrumentos no processo de ensinar e aprender.

Entre as dificuldades enfrentadas pelos professores da educação básica existe a falta de material didático adequado à sua realidade,

principalmente no que diz respeito às questões ambientais. Faz-se então necessário ser contemplada nas escolas, como prevê a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) no art. 26, a parte diversificada do currículo a qual deve atender às características regionais e locais. Nesse sentido, Guerra e Gusmão (2002) argumentam que os livros didáticos criam uma lacuna e uma fragmentação do conhecimento dos alunos nas escolas públicas por elas apresentarem os conteúdos de forma generalizada e resumida. Dentro desse contexto, pode-se destacar ainda que “a utilização de materiais diversificados, e cuidadosamente selecionados, ao invés da ‘centralização’ em livros de texto é também um princípio facilitador da aprendizagem significativa crítica” (MOREIRA, 2011, p. 229). Com isso os materiais complementares podem ser considerados materiais para auxílio pedagógico ou até obras literárias produzidas sem fins educacionais, mas que venham a ser usadas no ensino (BITTENCOURT, 2008). Nesse cenário, materiais complementares aliados ao ensino podem promover um ensino dialógico e interdisciplinar (CASTELLAR; VILHENA, 2010; FAZENDA, 2013).

A indefinição do termo *paradidático* e o seu uso editorial ressaltam sua definição como qualquer material que complemente o livro didático com aprofundamento temático, usando recursos como imagens ou diálogos interativos com o leitor que acabam, por si sós, sendo um diferencial à parte que chama a atenção e quebra a monotonia do cotidiano escolar. Dessa forma, o aluno tem a oportunidade de, através deles, rever conceitos, desconstruí-los e reconstruí-los em um

contexto mais amplo e de forma lúdica (SOUZA, 2013).

Assim, ao ensinar Ciências, é importante que o educador estabeleça relações entre o conhecimento prévio que o aluno tem sobre o contexto a ser estudado e os conteúdos necessários para a explicação desse contexto, facilitando a compreensão. Para isso, o ensino deve partir de situações reais, de forma crítica, oportunizando ao estudante o desenvolvimento de competências e habilidades para que seja capaz de analisar o problema, argumentar, concluir, julgar e tomar decisões frente a determinadas situações (SANTOS; SCHNETZLER, 2010). Nesse sentido, os materiais complementares que envolvem questões sobre o meio ambiente, a ética e a sustentabilidade promovem o exercício da cidadania de forma crítica e participativa, auxiliando na promoção do artigo 26 da LDB, que se refere à parte diversificada do currículo (CASTELLAR; VILHENA, 2010; KITAMURA; RIBEIRO; CASTRO, 2020).

2. MATERIAL E MÉTODOS

Foi realizada uma pesquisa de revisão sistemática que tem como objetivo fazer uma busca e uma seleção de estudos relevantes em bancos de dados sobre assuntos/questões formuladas sobre o ensino e Ciências a fim de realizar um levantamento sobre o estado da arte desse tema. De acordo com Sampaio e Mancini, a revisão sistemática de literatura “é um tipo de estudo retrospectivo e secundário” (2007, p. 84), que utiliza a literatura sobre determinado tema como fonte primária de dados, visando obter um resumo de evidências, mediante a sistematização e a

Aliadas à promoção do conhecimento científico do estudante, a autonomia e a compreensão de conceitos que não eram possíveis apenas com o livro didático são conquistadas com a ajuda dos materiais complementares, de modo a trazer o aluno para dentro do contexto estudado, tornando-o não só mero espectador, mas também participante ativo, protagonista no processo ensino-aprendizagem (GONÇALVES PINTO, 2013). Logo, é possível que o professor promova o enfoque da Educação Científica (EC), que possui como alvo promover a capacidade cognitiva dos estudantes para que eles possam fazer uso social do conhecimento científico (SANTOS, 2007).

A partir do que foi mencionado, percebe-se que o objetivo do presente artigo é conhecer o panorama de publicações científicas, incluindo materiais complementares, na área do ensino de Ciências a partir da realização de uma pesquisa sistemática em algumas bases de publicações acadêmicas e científicas.

aplicação de métodos explícitos de busca, apreciação crítica e síntese de informação selecionada. Neste estudo, a busca sobre as pesquisas científicas relacionadas aos materiais complementares foi realizada no banco de dados Periódicos Capes e no banco de teses e dissertações da Capes

Para o planejamento da revisão, partiu-se dos princípios formulados pelo *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-analyses* (PRISMA), devido à clareza de

suas instruções e à validade reconhecida em diferentes áreas de pesquisa. Os princípios do PRISMA permitem construir um panorama e pressupostos metodológicos replicáveis por outros pesquisadores. Assim, tais princípios fornecem a possibilidade de descrever um panorama das pesquisas relacionadas a materiais complementares no ensino de Ciências. Diante de tal cenário,

Estratégia de busca e seleção das fontes

Para seleção dos termos de busca adequados ao objetivo do presente trabalho, foi realizada uma busca inicial exploratória, e, para tanto, selecionou-se como banco de busca o Periódicos Capes, no qual se encontram várias revistas científicas indexadas, e o banco de teses e dissertações, já que o fluxo de pesquisas produzidas nacionalmente em programas de graduação e pós-graduação passa por este banco.

Quanto aos termos de busca utilizados, usou-se em contraposição *materiais complementares* e *paradidáticos*; apesar de muitos autores ainda utilizarem o termo *paradidático* em

Crítérios de elegibilidade

Para a seleção dos artigos, foram considerados todos os materiais complementares sobre ensino de Ciências publicados até dezembro de 2021. Dessa forma, não se estabeleceu um ano inicial de publicação para inclusão do artigo no banco de dados desta pesquisa, pois a intenção era contemplar o maior número possível de trabalhos. No entanto, foram excluídas as publicações caracterizadas como cartas, editoriais, resenhas, vídeos e comentários.

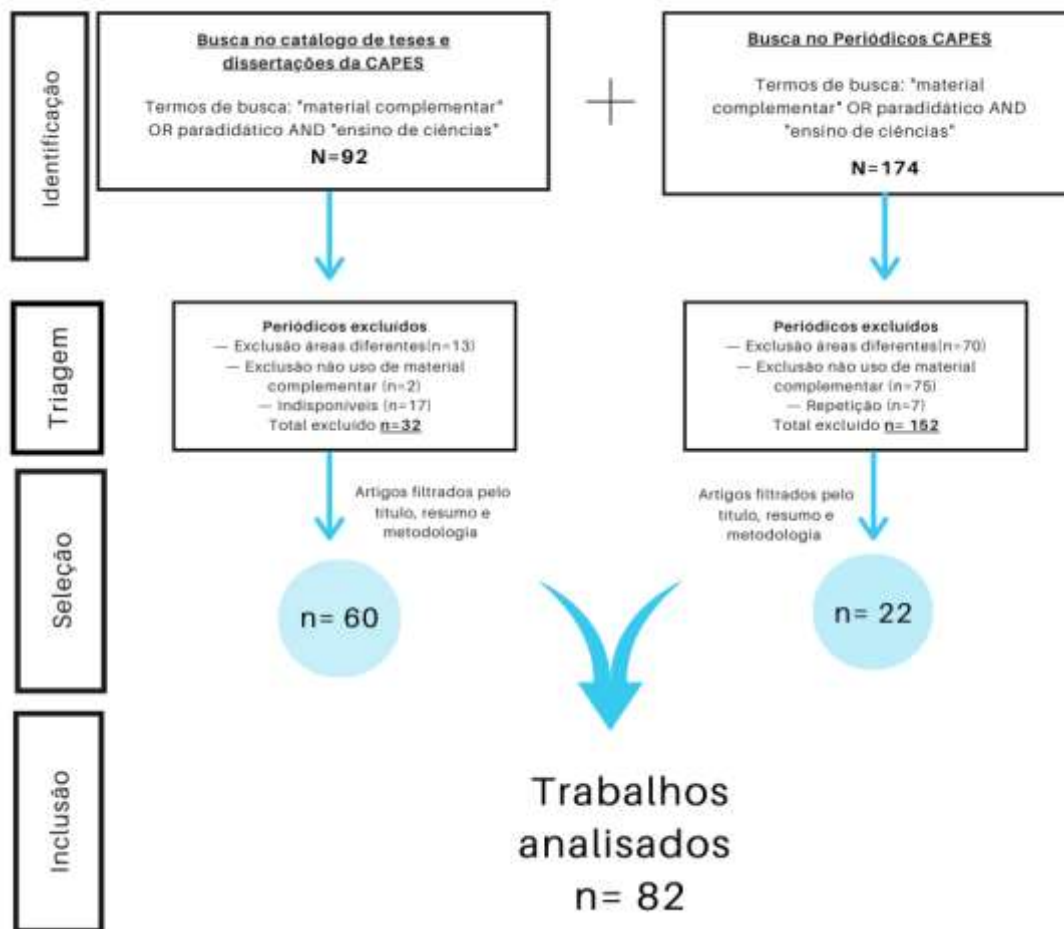
procurou-se seguir à risca as recomendações do PRISMA, incorporando à revisão desenvolvida nesta pesquisa as seguintes etapas: identificação, seleção, elegibilidade e inclusão. Tais etapas são exploradas em detalhes nas seções seguintes, cujo conteúdo advém das recomendações enunciadas no PRISMA (GALVÃO; PANSANI; HARRAD, 2015).

seus trabalhos, ele está caindo em desuso, pois sua definição não é um consenso entre os pesquisadores e porque é um termo editorial, criado para definir de forma básica e generalizada materiais mais lúdicos que poderiam ser utilizados como apoio ao material didático, propriamente escolar (CAMPELLO; SILVA, 2018). Sendo assim, os termos de busca empregados nesta pesquisa foram os seguintes: “material complementar” OR “paradidático” AND “ensino de Ciências”. Cabe ressaltar que foram utilizados os termos em português, pois o foco deste trabalho são pesquisas desenvolvidas no Brasil.

Assim, a presente revisão sistemática contemplou quatro grandes etapas (Figura 1): (i) identificação (seleção dos periódicos e levantamento preliminar dos artigos); (ii) seleção (durante a qual, devido à leitura mais detalhada dos artigos, foram excluídos aqueles cujo foco principal não era o ensino de Ciências); (iii) elegibilidade (análise detalhada dos artigos); e (iv) inclusão (fechamento do banco de dados). Após a etapa de seleção inicial dos artigos, foram

suprimidos os artigos que abordavam outras áreas (por exemplo: Português, História ou Geografia), as duplicatas de artigos publicados em mais de um

periódico (em diferentes idiomas ou com variações de redação e estrutura), e aqueles cujo texto integral não estava disponível.



Fonte: Autor, 2021.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quais as tendências de publicação dos trabalhos sobre materiais complementares no ensino de Ciências?

A identificação dos trabalhos sobre materiais complementares no ensino de Ciências resultou em uma lista com 82 trabalhos (Figura 1), sendo selecionados apenas trabalhos brasileiros, esse número corresponde a 31% do total de documentos encontrados durante o processo de

busca. Na triagem muitos foram excluídos por diferentes motivos, como estarem indisponíveis para acesso ou fora da área de conhecimento ou por não apresentarem o uso de nenhum material complementar.

Com a exploração de pesquisas acerca da complementação de conteúdos escolares, os seguintes materiais foram considerados complementares: vídeos, textos, experimentos, práticas e livros informativos, entre outros citados

no Quadro 1. Eles são importantes, pois permitem uma visão abrangente para o estudante, sendo materiais para além do livro didático que podem despertar novas concepções do conteúdo estudado. Isso ocorre, pois eles permitem uma diversificação

de abordagens, além de criarem uma oportunidade para que os alunos possam obter respostas que não são encontradas no material escolar disponível (BENJAMIN; TEIXEIRA, 2001).

Extração das informações dos artigos e análises.

Quadro 1 – Categorias de classificação dos trabalhos, conforme os objetivos da revisão

Pergunta da revisão	Descrição da categoria	Divisões das categorias
Quais as tendências de publicação dos trabalhos sobre materiais complementares no ensino de Ciências?	Ano de publicação dos artigos	
Quais as características desses trabalhos?	Disciplinas ou áreas do conhecimento associadas ao ensino de Ciências.	Os artigos foram separados conforme a disciplina associada ao periódico ou ao tema do artigo. As categorias são: Biologia, Física, Química e Ciências.
	Tipo da estratégia, com uso de material complementar.	O tipo de material complementar (vídeos, livros informativos, jogos, filmes, histórias em quadrinhos, atividades práticas e outros materiais interativos e textuais).
	Foco de estudo nos artigos de materiais complementares no ensino de Ciências.	Foram criadas duas subcategorias: nível de ensino e conteúdo.

Fonte: Autor, 2021.

Com a inclusão e a análise dos achados nos bancos de dados selecionados, percebeu-se que o maior número de trabalhos se encontra no ano de 2018, sendo cerca de 17 estudos nesse ano. O artigo de Mattos e Drummond (2004) foi o primeiro

encontrado durante a triagem e os autores trabalham com uma cartilha de experimentos sobre sensação térmica no ensino de Física no Ensino Médio (Figura 2).

Figura 2 – Número de trabalhos sobre materiais complementares para o ensino de Ciências publicados anualmente (a partir de fevereiro de 2004).



Fonte: Autor, 2021.

Quais as características desses trabalhos?

Existe uma variação no interesse quanto à investigação de materiais complementares (Tabela 1). Os estudos associados à temática de ensino de Ciências (sem detalhar à qual das Ciências se refere) predominaram, representando 63% do total. Tal fato é compreensível, pois o escopo dessa área envolve uma temática mais ampla e voltada para diversos níveis de ensino. Os estudos associados ao

ensino de Química foram os que apresentaram o menor número, constituindo menos de 9% dos trabalhos sobre materiais complementares amostrados. No que diz respeito aos estudos de Física, foi publicado quase o dobro de artigos sobre o tema em comparação com os de ensino de Química.

Tabela 1 – Área do conhecimento categorizada a partir da análise de materiais complementares utilizados no ensino de Ciências.

Área do conhecimento	Quantidade de trabalho	Proporção (%)
Ciências (incluindo Ciências da Natureza, Química, Física e Biologia)	30	36%
Ciências da natureza	22	27%
Biologia	10	12%
Química	7	9%
Física	13	16%
TOTAL	82	100%

Fonte: Autor, 2021.

Pode ser visto que os materiais complementares amostrados nas pesquisas científicas são, em sua maioria, para o trabalho de temas comuns a todas as áreas da Ciência, sendo possível utilizá-los em todas as etapas da educação básica, tanto em assuntos ambientais quanto tecnológicos. Temas conhecidos anteriormente pelos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) como temas transversais estão hoje presentes na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) de forma mais interpretativa em suas competências gerais, as quais dão base para que sejam trabalhados assuntos ambientais focados em cada região, como as competências 2 e 10, que estão ligadas ao pensamento científico, crítico e cidadania, e a de número 8, que é específica do componente de Ciências da Natureza do Ensino Fundamental e que relata a necessidade da formação cidadã e sustentável (BRASIL, 2018).

Faz-se imprescindível, portanto, transformar a centralização escolar que existe no livro didático, de forma fragmentada, pois isso dificulta a significação dos conteúdos. Para tanto, o uso de materiais interativos e lúdicos, como os jogos, pode ser um facilitador da aprendizagem, aumentando a diversificação de materiais empregados no processo de ensino-aprendizagem e ajudando na complementação e no aprofundamento dos conteúdos, pois esses materiais incentivam o caráter lúdico do ensino, despertando o interesse e a curiosidade do aluno (COSTA, 2013).

Quanto ao tipo de estratégia utilizada como material complementar, é possível perceber a forte presença dos materiais textuais com caráter lúdico, como histórias em quadrinhos, cartilhas de

experimentos, guias, livros informativos entre outros (Tabela 2).

Tabela 2 – Tipos de recursos didáticos e conteúdos utilizados como materiais complementares no ensino de ciências

NÚMERO DE TRABALHOS	TIPO DE RECURSOS DIDÁTICOS	CONTEÚDOS	CLASSIFICAÇÃO Interativos (materiais práticos) e textuais (livros informativos)	TOTAL	PROPORÇÃO
1	BINGO	-EDUCAÇÃO SEXUAL	INTERATIVO	18	22%
1	EXPERIMENTO	- EXPERIMENTAÇÃO			
1	FILME	-BOMBA ATÔMICA			
6	JOGO	-ÁGUA -AUTOMEDICAÇÃO -EDUCAÇÃO AMBIENTAL -ASTRONOMIA -RADIOATIVIDADE -ANATOMIA			
3	MÍDIA	-TERMINOLOGIA			
1	MÚSICA	-CIÊNCIA E TECNOLOGIA			
1	PODCAST	-CIÊNCIA GERAL			
1	QUADRO	-BIOFÍSICA			
2	SIMULADOR	-LUZ			
1	VISITA VIRTUAL	-CIÊNCIA GERAL			
2	CARTILHA	-PRINCÍPIOS DA LUZ -SENSAÇÃO TÉRMICA			
1	CONTO	-CIÊNCIA FORENSE			
2	GUIA	-AGROSSISTEMAS -CIÊNCIA GERAL: ENSINO POR INVESTIGAÇÃO			
1	HISTÓRIA EM QUADRINHOS	-USO DE MEDICAMENTOS			
1	ILUSTRAÇÃO	-BIOLOGIA GERAL			
55	LIVRO INFORMATIVO	-DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA -EDUCAÇÃO AMBIENTAL -EVOLUÇÃO BIOLÓGICA -QUÍMICA FORENSE -CIÊNCIA GERAL -REAÇÕES QUÍMICAS -RADIAÇÃO -AGROTÓXICOS -GENÉTICA			

		<ul style="list-style-type: none"> -PALEONTOLOGIA -TEMPERATURA -CORPO HUMANO -PARASITOLOGIA -SERES VIVOS -SEXUALIDADE -RADIAÇÃO -SISTEMAS BIOLÓGICOS -AGROECOLOGIA -GENÉTICA -ESTATÍSTICA E CONHECIMENTOS SOCIOAMBIENTAIS -HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS -POLUIÇÃO -CERRADO -CIÊNCIA E RELIGIÃO -BIOQUÍMICA -SABERES INDÍGENAS -PERÍCIA CRIMINAL -QUEIMADAS -ECOLOGIA -ASTROQUÍMICA -MÉTODO CIENTÍFICO -BIOLOGIA GERAL - FÍSICA BÁSICA -INSETOS -ECOSSISTEMAS -CORPOS - ASTRONOMIA -LUA -SISTEMA DIGESTÓRIO -MEIO AMBIENTE 			
1	MAPA CONCEITUAL	-CIÊNCIA GERAL			
1	SEQUÊNCIA DIDÁTICA	-EDUCAÇÃO AMBIENTAL			

Fonte: Autor, 2021.

A Tabela 2 indica o quanto os professores se preocupam com a utilização de pluriestratégias em sala de aula. Quanto mais estratégias diferenciadas eles utilizam mais chances têm de alcançar a significação para um maior número de estudantes (ANASTASIOU, 2009).

Foi perceptível também que a maioria dos trabalhos encontrados (78%) relatava o emprego de livro informativo, sendo que alguns deles, como os livros citados nas dissertações de Bilé (2021) e Fernandes (2019), apresentavam vários caminhos interativos para serem percorridos, como links de vídeos ou roteiros de experimentos e práticas.

A partir da pesquisa, também foi identificada a falta de materiais complementares para as questões regionalizadas, que precisam de materiais complementares a fim de que a parte

Foco do estudo nos artigos de materiais complementares no ensino de Ciências

A maior parte da produção e da publicação de materiais complementares no ensino de Ciências centra-se em trabalhos cujo foco está em materiais para uso geral em qualquer etapa da Educação

diversificada do currículo seja atingida, como é o caso dos biomas – de forma específica, o bioma Cerrado foi mencionado apenas em um único trabalho dentre os selecionados. Nesse sentido, em sua dissertação, Alves (2020) defende a importância de temas regionais para significação do conteúdo para o estudante.

Ainda no que diz respeito às estratégias, encontram-se trabalhos com êxito na utilização do material complementar, destacando-se os seguintes: Souza (2020) e Andrade (2016). Ciabotti (2015) também ressalta que os paradidáticos abordam de forma descontraída os assuntos, o que ajuda os estudantes e todos os cidadãos a terem uma melhor compreensão do mundo a partir da leitura do material.

Básica, ou então em materiais centrados no Ensino Médio ou, com um percentual um pouco menor, no Ensino Fundamental (Tabela 3).

Tabela 3 – Proporção de estudos sobre materiais complementares por nível e etapa de ensino.

Nível/ etapa de ensino	Número de artigos	Proporção
Educação Básica	28	34%
Ensino de Jovens e Adultos	2	2%
Ensino Fundamental	23	28%
Ensino Médio	26	32%
Ensino Superior	3	4%
TOTAL	82	100%

Fonte: Autor, 2021.

É importante ressaltar que o segundo maior percentual de produção de materiais complementares destina-se ao Ensino Médio; isso ocorre, pois sabe-se que, no ensino de Física (que é um componente do Ensino Médio), existem muitas pesquisas e produções de materiais complementares, como os encontrados no presente trabalho durante a revisão sistemática. Nesse sentido, pode-se citar como exemplo o trabalho de Silva (2018), o qual apresenta um material complementar digital que permite aprofundar os conteúdos de Física com

simuladores virtuais, já que esses recursos buscam envolver o estudante, reduzindo o temor que existe em relação às disciplinas de exatas.

A partir dos resultados apresentados, é perceptível que existe uma preocupação em relação ao complemento ao livro didático com o alcance de competências gerais e específicas da BNCC, as quais podem ajudar os estudantes em sua formação crítica. Os achados mostram que os materiais complementares possuem um caráter significativo de instigar a postura proativa no processo ensino-aprendizagem, permitindo que estudantes despertem para uma nova visão de mundo em diferentes escalas, do local ao global (CASTELLAR; VILHENA, 2010; AUSUBEL, 1980).

4. CONCLUSÃO

Os materiais complementares podem constituir possibilidades de trazer engajamento e protagonismo para educação, sendo que essas duas palavras estão enfatizadas até mesmo nos documentos oficiais citados ao longo do presente trabalho. O acesso do aluno a diversos materiais, inclusive a alguns complementares, sejam eles textuais ou interativos, é extremamente importante para melhorar o processo de aprendizagem e o foco na aprendizagem significativa. Ao longo dos anos, principalmente durante a pandemia da COVID-19, o professor tem procurado materiais diferenciados para utilizar com os estudantes a fim de promover essa significação, já que o foco agora nas escolas é o ensino híbrido e ativo.

O objetivo geral da pesquisa foi alcançado, mostrando o panorama das pesquisas com produção ou análise de materiais complementares, permitindo classificá-los entre interativos e textuais, ambos com temas que fazem a diferença

na aquisição de conhecimento científico. Esses materiais podem ainda complementar os livros didáticos e a restrição encontrada nos materiais escolares, sendo uma ótima fonte de pesquisa para o professor durante a elaboração de aulas com temas locais e gerais, sejam eles mais aprofundados ou não.

Utilizar diferentes materiais é importante para o processo educativo e, com a visão geral dos materiais complementares elencados no trabalho, é ressaltada a necessidade de produção e pesquisa de outros materiais. Isso se torna ainda mais relevante quando se trata de temas regionais, pois apenas um trabalho foi incluído durante a triagem: a pesquisa de Alves (2020), que estudou e criou um produto educativo – um livro informativo sobre o bioma Cerrado, o qual é um tema regional. Evidenciando a necessidade da criação desse tipo de material e a melhora na disponibilidade desse material para os professores.

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10317658. Acesso em: 17 jan. 2022.

REFERÊNCIAS

ALVES, I. C. **Educação científica em espaços não formais de ensino: um olhar sobre a biodiversidade do cerrado**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2020. Disponível em:

ANASTASIOU; L. das G. C. Profissionalização continuada do docente da educação superior: desafios e possibilidades. **Olhar de Professor**, v. 8, n. 1, fev. 2009. Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1424>. Acesso em: 18 nov. 2021.

ANDRADE, M. A. S. de M. **Investigação na sala de aula**: uma proposta contextualizada para o ensino de Ciências no 8º ano por meio da perícia criminal. 2016. Dissertação (Mestrado Formação Científica de Biologia Geral) – Instituto de Biofísica Carlos Chagas Filho, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4540719. Acesso em: 24 jan. 2022.

AUSUBEL, D. P. Schemata, cognitive structure, and advance organizers: a reply to Anderson, Spiro, and Anderson. **American Educational Research Journal**, v. 17, n. 3, p. 400-404, maio 1980. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00028312017003400>. Acesso em: 17 jan. 2022.

BILÉ, L de C. **Um curioso em duas barras**: uma proposta de divulgação científica e articulação entre a ciência popular e a ciência escolar. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Natureza) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10958277. Acesso em 14 jan. 2022.

BENJAMIN, A. A; TEIXEIRA, O. P. B. Análise do uso de um texto paradidático sobre energia e meio ambiente. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 23, n. 1, p. 74-82, mar. 2001. Disponível em: http://www.cepa.if.usp.br/efisica/apoio/artigosapoio/v23_74.pdf. Acesso em: 28 nov 2021.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Distrito Federal: Secretaria de Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 mar. 2021.

CAMPELLO, B. S.; SILVA, E. V. da. Subsídios para esclarecimento do conceito de livro

paradidático. **Biblioteca Escolar em Revista**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 1, p. 64-80. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/berev/article/view/143430/147738>. Acesso em: 21 jan. 2022.

CASTELLAR, S.; VILHENA, J. Um breve referencial teórico e a educação geográfica. In: CASTELLAR, S.; VILHENA, J. **Ensino de geografia**. 1. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2010. p. 1-22.

CIABOTTI, V. A utilização de livros paradidáticos para o ensino de probabilidade no ensino fundamental. In: Encontro de Pesquisa em Educação, 8., Congresso Internacional Trabalho Docente e Processos Educativos, 3., 2015, Uberaba-MG. **Anais [...]**, Uberaba, 2015. p. 1-15. Disponível em: <https://www.uniube.br/eventos/epeduc/2015/completos/10.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2022

COSTA, E. C. P. **"Jogando água" explorando as potencialidades do jogo como material paradidático**. 2013. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino em Biociências e Saúde) - Instituto Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/19684/2/elaine_costa_ioc_mest_2013.pdf. Acesso em: 21 jan. 2022.

FAZENDA, I. C. A. **Práticas interdisciplinares na escola**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FERNANDES, K. S. **Paradidático como estratégia pedagógica para o ensino de química**: aprendendo com uma planta chamada cana-de-açúcar. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais) – Instituto de Física, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8971821. Acesso em: 21 jan. 2022.

GALVÃO, T. F.; PANSANI, T. S. A.; HARRAD, D. Principais itens para relatar revisões sistemáticas e meta-análises: a recomendação PRISMA. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 24, n. 2, p. 335-342, abr./jun. 2015. Disponível em: <http://scielo.iec.gov.br/pdf/ess/v24n2/v24n2a17.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2022.

GONÇALVES PINTO, A. **Uma proposta de livro paradidático como motivação para o ensino de**

- Matemática.** 2013. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática) - Instituto de Ciências Exatas, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/1697>. Acesso em: 7 maio 2020.
- GUERRA, R. T.; GUSMÃO, C. R. de C. **A produção de material paradidático para implementação da educação ambiental em escolas públicas de João Pessoa.** 2002. Disponível em: http://www.dse.ufpb.br/ea/Masters/Artigo_3.pdf. Acesso em: 4 abr. 2020.
- JUSTINO, M. N. **Pesquisa e recursos didáticos na formação e prática docente.** Curitiba: Ibpex, 2011.
- KAWAMOTO, E. M.; CAMPOS, L. M. L. História em quadrinhos como recurso didático para o ensino do corpo humano em anos iniciais do ensino fundamental. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 20, n. 1, p. 147-158. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/hWkRW45NLSy7zTsPVGhVwb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jan. 2022.
- KITAMURA, M. Y.; RIBEIRO, D. P.; CASTRO, P. H. M. de. Aplicação do jogo Passa ou Repassa no ensino de conteúdos de Geografia. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 11, n. 21, p. 206-210, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N21/Rel3-v11-n21-Revista-Ensino-Geografia-Kitamura-Ribeiro-Castro.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2022.
- MATTOS, C. R.; DRUMMOND, A. V. N. Sensação térmica: uma abordagem interdisciplinar. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 21, n. 1, p. 7-34, abr. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/6437/5953>. Acesso em: 21 jan. 2022.
- MOREIRA, M. **Metodologias de pesquisa em ensino.** Editora Livraria da Física, 2011.
- RANGEL, E. O. Avaliar para melhor usar – avaliação e seleção de materiais e livros didáticos. In: BRASIL. MEC. **Salto para o Futuro.** TV Escola: Materiais didáticos: escolha e uso. Boletim 14, agosto 2005. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/151007MateriaisDidaticos.pdf>. Acesso em: 7 maio 2020.
- SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbfis/a/79nG9V3syHhNgY7VsB6jG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 maio 2020.
- SANTOS, W. L. P. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n. 36, p. 474-492, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/C58ZMt5JwnNGr5dMkrDDPTN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 maio 2020.
- SANTOS, W. L. P.; SCHNETZLER, R. P. **Educação em química: compromisso com a cidadania.** 4. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.
- SASSERON, L. H.; DE CARVALHO, A. M. P. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 16, n. 1, p. 59-77. 2016. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/246>. Acesso em: 7 maio 2020.
- SCHLICHTA, C. A. B. D. **Materiais didáticos.** Trabalho apresentado ao III Simpósio da Licenciatura em Artes Visuais da FAP, Curitiba, ago. 2010. Disponível em: http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/extensao/2-ENREFAEB_3-SimposioAV/01ConsueloAlcioni.pdf. Acesso em: 6 maio 2020.
- SILVA, A. N. **A ditadura em quadros e quadrinhos: aplicação escolar do paradidático “Piada Pronta” a partir da linguagem iconográfica da crítica ilustrada sobre a ditadura empresarial-militar brasileira (1975-1985).** 2018. Dissertação (Mestrado em História, Ensino e Narrativas) - Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2018. Disponível em: <https://repositorio.uema.br/bitstream/123456789/6371/ADRIANO%20NEGREIROS%20DA%20SILVA.pdf>. Acesso em: 7 maio 2020.
- SOUZA, J. P. Uma introdução dos livros paradidáticos no ensino de matemática. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO DE MATEMÁTICA, 6., 2013, Canoas-RS. **Anais [...]**. Canoas: Editora da Ulbra, 2013. Disponível em:

<http://www.conferencias.ulbra.br/index.php/ciem/vi/paper/view/826>. Acesso: 6 abr. 2020.

SOUZA, P. H. de. **Temas geradores no ensino de bioquímica: o caso do queijo e do doce de leite**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10309491. Acesso em: 7 maio 2020.

Maria Luisa Dias Batista.

Mestra em Ensino de Ciências (2022), graduada (Licenciatura/ 2019) em Ciências Biológicas, ambas pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Tem experiência na área de Biodiversidade do Cerrado, também em Ensino de Ciências criativo e lúdico. Minha trajetória acadêmica inclui pesquisas sobre divulgação científica e a publicação de um livro sobre biodiversidade do Cerrado. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/8586794951276997>

Hélida Ferreira da Cunha.

Doutorado em Ciências Ambientais (2006), mestrado em Biologia (área de concentração em Ecologia/ 2000) e graduação (Bacharelado e Licenciatura/ 1993) em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Goiás. Atualmente é docente de ensino superior em Regime de Dedicção Exclusiva da Universidade Estadual de Goiás. Atua como docente e orientadora no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Recursos Naturais do Cerrado e no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências. Avaliadora ad hoc do INEP-MEC. Líder de grupo de pesquisa no CNPq. Tem experiência na área de Ecologia (Isoptera, Cerrado, macroinvertebrados terrestres) e Ensino de Ciências. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/4200078844171756>



Revista da Universidade Vale do Rio Verde
ISSN: 1517-0276 / EISSN: 2236-5362
v. 22 | n. 1 | Ano 2023

Rodrigo Jorge Carneiro Leite
Aluno do curso de Mestrado em Administração
Pública – PROFIAP
Universidade Federal Rural do Semi-Árido
(UFERSA-RN).
rj.leite@hotmail.com

Napiê Galvê Araújo Silva
Docente do curso de Administração da
Universidade Federal Rural do Semi-
Arido (UFERSA-RN). pie@ufersa.edu.br

A DEFICIENTE PARTICIPAÇÃO FEMININA NO PODER POLÍTICO: REALIDADE QUE MASCARA A DEMOCRACIA E PREJUDICA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE

O presente estudo teve como objetivo principal apresentar uma explicação particular a respeito do deficiente quadro político-eleitoral envolvendo as mulheres brasileiras, bem como expor as maléficas consequências de tal realidade para a sociedade com um todo. Utilizou-se uma abordagem descritiva sobre a teoria que trata o assunto na ótica daquilo que se pretendeu exhibir, como também, para fins de consolidação teórica, manuseou-se dados relativos à representação feminina nos cargos políticos no Poder Legislativo municipal do Estado nordestino do Rio Grande do Norte. Dessa forma, concluiu-se que a mulher precisa com urgência ocupar ativamente seu espaço de atuação, para, com isso, promover avanços nos pleitos femininos. Uma forma de proporcionar tal mudança, talvez, a única com repercussão ampla e efetiva, seria justamente aumentar a participação da mulher nas vagas eletivas do quadro político nacional.

Palavras-chave: Representatividade feminina 1. Participação democrática 2. Poder político 3. Desenvolvimento social 4.

THE DEFICIENT PARTICIPATION OF WOMEN IN POLITICAL POWER: A REALITY THAT MASKS DEMOCRACY AND HARMS THE DEVELOPMENT OF SOCIETY

ABSTRACT

The present study had as main objective to present a particular explanation regarding the deficient political-electoral picture involving Brazilian women, as well as to expose the malefic consequences of such reality for society as a whole. It was used a descriptive approach on the theory that treats the subject in the optics of what it was intended to display, as well as, for theoretical consolidation purposes, it was handled data relating to the female representation in political positions in the Municipal Legislative Power of the Northeastern State of Rio Grande do Norte. Thus, we conclude that women urgently need to actively occupy their space of action in order to promote advances in women's demands. One way to provide such change, perhaps the only one with broad and effective repercussion, would be precisely to increase the participation of women in elective positions in the national political framework.

Keywords: Keyword 1. Keyword 2. Keyword 3. Keyword 4. Keyword 5.

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo teve como centelha principal de motivação para sua realização o famoso caso nacionalmente divulgado das “candidaturas laranjas” (G1-Política, 2019) nas Eleições Gerais de 2018 do Brasil. Investigações apontaram que os recursos do fundo de campanha destinados legalmente a financiar as candidaturas das mulheres, em um quantitativo mínimo definido pelo Tribunal Superior Eleitoral (TSE) de 30% do total, não foram efetivamente concretizados para este fim.

No que pese a irregularidade descrita acima ser considerada como um possível ilícito eleitoral, o polêmico fato serviu como ensejo para trazer à baila, como foco primordial desta análise investigatória, o desprestígio da mulher brasileira no que tange sua representatividade política, bem como intentar para a caracterização desse prejuízo em reflexo negativo ao desenvolvimento social dopaís (SEN, 2000).

Destaque-se que no Brasil, em momentos atuais, nutre-se significativo descrédito perante a classe política, a ponto de se considerar a existência de uma crise profunda de representatividade (Gustavo KFOURI, 2018).

Não obstante, do que previam os Liberais, de que a universalidade do sufrágio pudesse reduzir os privilégios das classes detentoras dos bens de capitais, favorecendo um maior equilíbrio social, não foi o que se confirmou, pelo menos no Brasil. Por certo, a ideia de um possível enfraquecimento das classes dominantes perpassava pela previsão lógica de que a massa proletária votante iria se

fazer representar politicamente no Estado e, conseqüentemente, fazer valer, através de sua maioria quantitativa, a priorização das suas demandas, todavia este cenário não se concretizou até então, tendo em vista tamanha desigualdade de toda ordem existente no país (ESPING-ANDERSEN, 1990).

A liberdade e igualdade asseguradas a todos os cidadãos, sem distinção de qualquer espécie, é condição basilar para a existência de uma nação democrática, sendo tal conjunção o que garante a proteção coletiva, principalmente àqueles mais vulneráveis, preservando assim, uma salutar estabilidade mínima nas condições de vida de toda população (SEN, 2010).

Em todo caso, há muito em que avançar na busca por uma sociedade brasileira menos desigual. Essa caminhada ao encontro do progresso social, inevitavelmente, exige maior e mais ativa participação de todos os cidadãos, quem dirá das mulheres, as quais representam mais da metade do eleitorado nacional (52,6%)¹. Sendo que os interesses femininos não significam algo individualista, pois o desenvolvimento da mulher propaga-se vertiginosamente na sociedade como um todo (SEN, 2000). Portanto, questiona-se, quais seriam as justificativas para essa baixa representatividade feminina na política nacional? E, em consequência, quais prejuízos derivariam dessa realidade existente?

Este estudo debruçou-se sobre os dados secundários estatísticos relativos às candidaturas e resultados do pleito eleitoral municipal do ano de 2016, informações públicas e disponibilizadas pela Justiça

Eleitoral, para, aliado à bibliografia e fundamentações teóricas focadas no cerne da questão, pudesse se concluir um resultado descritivo do objeto estudado. Refletindo-se, por fim, sobre a hipótese levantada de que o papel reprimido da mulher na política nacional, consequência de uma constituição histórico-cultural da sociedade brasileira, enseja em grande prejuízo no desenvolvimento da nação como um todo.

2. O PODER DA REPRESENTAÇÃO POLÍTICA NO ESTADO EMOCRÁTICO

A ideia de uma sociedade democrática faz-se em torno da concepção central de que, de alguma forma, todos os integrantes devem efetivamente participar das decisões que regem os rumos da própria sociedade. Na prática, este modelo de democracia é aplicado ao populoso Estado Moderno Ocidental, como o Brasil, por meio de uma estrutura política governamental constituída por representantes eleitos periodicamente (democracia indireta), os quais são incumbidos de converter os anseios dos grupos representados em ações que promovam reais mudanças e melhorias na vida de todos (DAHL, 2001).

Dahl (2001) também enumera os benefícios do sistema democrático de governo, dentre os principais frisam-se estes dois: a liberdade geral, representada pelo direito do indivíduo de participar plenamente do convívio social, sem que para isso precise renunciar aos seus interesses pessoais e; a igualdade política,

Nesse contexto de processo democrático representativo, importa-se fazer um parêntese para salientar o “Poder” significativo inerente ao papel desses representantes eleitos democraticamente. Mesmo sendo algo evidente, importa reforçar o enorme poderio incorporado aos cargos dos políticos eleitos. Não por outro motivo o cientista social Wrigth Mills (1981, p. 18) ressalta a extrema importância que o poder político detém:

Entendemos como poderosos naturalmente os que podem realizar sua vontade, mesmo com a resistência de outros. Ninguém será, portanto, realmente poderoso a menos que tenha acesso ao comando das principais instituições, pois é sobre esses meios de poder institucionais que os realmente poderosos são, em primeiro lugar, poderosos. Os altos políticos e autoridades chaves do governo controlam esse poder institucional, o mesmo ocorrendo com almirantes e generais, e os principais donos e executivos das grandes empresas. Nem todo o poder, é certo, está ligado e é exercido por meio dessas instituições, mas somente dentro delas e através delas o poder será mais ou menos contínuo e importante.

Dessa forma, o que fazer para amenizar as anomalias consequentes da concentração desse poder nas mãos de pouco indivíduos, principalmente no que se refere aos conflitos de interesses entre o individual e o coletivo? Dahl(2001) expõe essa problemática e propõe uma postura democrática moderna que priorize a inclusão social de todos os cidadãos abrangidos pela governabilidade. O autor defende que o Estado deve adotar diretrizes reais de inclusão social, para que indivíduos ou grupos excluídos da participação política possam ser considerados e agraciados pelas políticas públicas (DAHL, 2001). A questão particular abordada

neste trabalho, trata-se a respeito do desequilíbrio quantitativo de gênero no quadro político nacional. A anomalia ora pesquisada, caso sanada, não resolveria, por si só, as múltiplas expectativas das mulheres. Em outras palavras, não bastaria apenas que a agente política se fizesse presente em número significativo no Poder Estatal, seria necessário mais do que isso para se incluir uma agenda de políticas públicas voltada aos interesses feministas, pois outro embate se procederia em seguida, também de dificuldade considerável, qual seja, a capacidade efetiva da mulher eleita de influenciar o processo decisório no ambiente governamental (REZENDE, 2017). Assim, a deficiência inicial de representatividade numérica exige urgente resposta.

Na busca por um entendimento científico mais aprofundado, muitas vezes o óbvio é deixado de lado pelo pesquisador, mas, neste caso, a interpretação do estado de representatividade feminina em baixíssima quantidade no Poder Legislativo, nos remete à famosa elaboração marxista “não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência” (MARX, 2008, p. 47), nesse sentido, pode-se atribuir a negligência de diálogos de pautas essencialmente femininas justamente à ausência daquela que traria sua consciência para o debate em respeito às demandas da sua existência.

Em período recente, o Brasil possuía no cargo máximo da política nacional uma mulher, a Presidente Dilma Rousseff, não obstante, mesmo com a ascensão das mulheres

na política brasileira, a marginalização feminina pela reprodução de mecanismos de opressão de gênero, em uma misoginia velada representada nos estereótipos femininos consolidados pelo machismo estrutural, dificulta em demasia a possibilidade de uma mudança concreta (CARDOSO et al., 2014), pois, por certo, a simples presença das mulheres no campo político não garante automática priorização da agenda feminista. Entretanto, pressupondo que a relação entre representante e eleitor provenha, *a priori*, de uma identificação mútua, como acreditar que as ações públicas evoquem as demandas essencialmente femininas se a maioria dos eleitos não vivencia, na pele, tais necessidades (GORTARI, 2020)?

3. AS CANDIDATURAS, O VOTO E A ELEIÇÃO FEMININA NO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

Nesta parte do presente estudo exporemos, de maneira própria, os dados coletados no site do Superior Tribunal Eleitoral-TSE, analisando-os conjuntamente. A documentação virtual acessada foi relativa à eleição municipal brasileira em 2016, mais especificamente com relação ao cargo político eletivo de vereador. A pesquisa teve-se nesse formato por três razões principais: i) ser o Poder Legislativo aquele reconhecido e considerado como o principal representante do povo; ii) ser o Legislativo Municipal, na figura do vereador, a representatividade política mais próxima ao eleitorado local e; iii) ser vereador o cargo político em maior quantidade na política nacional.

A coleta de informações concentrou-se no que pudesse se referir à participação feminina como eleitora, candidata e política eleita. No manuseio dos dados pode-se comprovar, em muitos aspectos, a desproporcionalidade

existente com relação à representação democrática da mulher no Legislativo Municipal do Estado do Rio Grande do Norte, a Tabela 1 sintetiza várias dessas constatações:

Tabela 1 – Eleição Municipal de 2016 – Cargo eletivo de VEREADOR

Gêneros	Eleitores (%)**	Candidaturas de vereadores (%)**	Votos (nominais) em Candidaturas de vereadores(as) (%)	Vereadores(as) eleitos(as) (%)
Feminino	1.263.384 (52,6%*)	2.555 (33%*)	385.585 (21%*)	348 (21%*)
Masculino	1.138.487 (47,4%*)	5.186 (67%*)	1.436.869 (79%*)	1.292 (79%*)
Total	2.401.871 (100%)	7.741 (100%)	1.822.454 (100%)	1.640 (100%)

Fonte: elaboração própria com base nas informações estatísticas das eleições 2016 - Tribunal Superior Eleitoral-TSE:<http://www.tse.jus.br/eleicoes/estatisticas/estatisticas>.

* Quantitativo arredondado.

** Trata-se de eleitores aptos a votar, como de candidatos aptos a concorrer.

A realidade numérica se presta em evidenciar o quanto a participação feminina está bem abaixo de uma proporção equilibrada com a composição social da mulher no universo estudado, tendo em vista que a mulher sendo mais da metade do eleitorado existente, participa apenas com 33% das candidaturas concorrentes, número bem próximo dos 30% do quantitativo legal exigido², o que sugere, neste ponto particular, a existência de um interesse prático dos partidos políticos em somente atender à cota legal.

A suposição levantada acima se fortalece na medida em que se constata, por meio dos dados, que a porcentagem reduzida de candidaturas não se mantém proporcionalmente em comparação ao quantitativo de votos em candidatas femininas e nem de candidatas eleitas, decaindo dos 33% para 21%, em ambos os casos. Essa discrepância democrática se explica, quando se verifica nas leituras estatísticas que a participação feminina,

além de reduzida, possui considerável parcela de candidatas que, visivelmente, não demonstra estar envolvida verdadeiramente com o propósito de concorrer efetivamente no processo eleitoral, é o que indica os dados da Tabela 2:

Tabela 2 – Distribuição de Frequência entre a quantidade de votos *versus* números de candidaturas

Votos	Quantidade de Candidatas	Votos	Quantidade de Candidatos
[0 - 100]	1.728	[0 - 100]	1.942
[101 - 200]	317	[101 - 200]	1030
[201 - 300]	162	[201 - 300]	731
[301 - 400]	102		
[401 - 500]	66		
[501 - 600]	60	[301 - 400]	448
[601 - 700]	30	[401 - 500]	290
[701 - 800]	17		
[801 - 900]	15	[501 - 600]	214
[901 - 1000]	58		
Total	2.555	[601 - 700]	122

		[701 - 800]	83
		[801 - 900]	68
		[901 - 1000[258
		Total	5.186

Fonte: Elaboração própria com base nas informações estatísticas das eleições 2016 - Tribunal Superior Eleitoral - TSE: <http://www.tse.jus.br/eleicoes/estatisticas/estatisticas>.

Pesquisa desenvolvida também sobre a participação das mulheres aos cargos de vereador nas eleições de 2008, 2012 e 2016 em 441 municípios brasileiros com mais de 50 mil eleitores, concluiu que, apesar da maior participação feminina em registros de candidaturas com o passar dos pleitos, há menos mulheres entre os eleitos do que seria esperado estatisticamente (BUENO et al., 2020).

Em publicação Tribunal Superior Eleitoral-TSE, “A Construção da Voz Feminina na Cidadania” (2020), o Órgão Judiciário expôs alguns gráficos que retrataram e confirmaram a desigualdade evidenciada aqui. Registrando o percentual nacional de 13% de vereadoras diante do Poder Legislativo edílico, com base também na eleição municipal de 2016.

A reduzida presença da mulher eleita, remete o foco de concentração para ações que possam promover mudança nesse contexto, a fim de amenizar concretamente essa disparidade de representação, tendo em vista que apenas a igualdade formal de oportunidades não resultou em efeitos reais. A democracia partidária legal e procedimental não está sendo capaz de

promover mudanças verdadeiras na desigualdade acentuada de gênero da política nacional, assim, não é concebível que as condições formais existentes sejam aceitas como suficientes (SPOHR, 2016).

Diante desta permanência conjuntural, muitos pesquisadores vêm defendendo a incrementação de outras inovações no processo eleitoral brasileiro, visto que a exigência legal das cotas de candidaturas, sozinha, não se mostrou eficiente. Portanto, outras providências são sugeridas, que, associadas às cotas, podem repercutir positivamente numa gradativa e mais expressiva evolução da participação feminina na política nacional, como, por exemplo, as listas fechadas de candidaturas ordenadas por gênero e as vagas compulsórias reservadas às mulheres (SPOHR, 2016; SILVA; BRAGA, 2020; SILVA; AGUIAR, 2020).

4. COMBINANDO A CONJUNTURA ATUAL COM AS ORIGENS HISTÓRICAS

Fazendo-se uma sucinta retrospectiva histórica a respeito da participação feminina no processo eleitoral brasileiro e, mais especificamente, potiguar, em 1927, o Estado do RN através de seu governador à época, Juvenal Lamartine, concedeu às mulheres o direito ao voto, isso fez com que este Estado nordestino fosse o primeiro do país em tal atitude. No entanto, a ação inovadora do ente federativo não vingou, pois os votos femininos não foram reconhecidos e, por conseguinte, anulados. As mulheres norte-rio-grandenses tiveram que esperar um pouco mais, até 1932, com a edição do Código

Eleitoral que estabeleceria a universalização do voto a todo brasileiro maior de 21 anos.

Houve ainda outros acontecimentos marcantes na história do RN sobre a participação feminina no processo eleitoral, quais sejam: a primeira mulher a ser considerada eleitora em toda a América do Sul foi a potiguar Celina Guimarães Vianna; e a candidata Luiza Alzira Soriano de Souza foi a primeira mulher também em todo continente sul-americano a se eleger prefeita em 1928 de uma cidade - Lajes/RN (TRE/RN, 2015).

Por que os fatos significativos narrados acima não ensejaram o desencadeamento no desenvolvimento de uma realidade diferente das comprovações quantitativas evidenciadas nos dados expostos neste estudo? Impossível deixar de considerar como fator principal para tal estagnação, justamente, a influência das raízes da formação sociocultural do povo brasileiro que relegou à mulher um papel bastante secundárias diretrizes nacionais.

Na famosa obra da literatura nacional, *Casa-grande & Senzala* de Gilberto Freire (2006), o autor descreve a formação da sociedade brasileira forjada pela ordem patriarcal. O citado trabalho sociológico apresenta, de maneira clara e concisa, as origens das relações sociais em várias vertentes comportamentais do brasileiro, tendo o patriarcalismo como a raiz matricial de todas as demais construções sociais do Brasil. Dentre possíveis conjunturas sociais diversas, a linha mestra do desencadeamento da sociedade brasileira contemporânea seria,

sem dúvida, a família patriarcal rural, tendo neste núcleo familiar a figura do pai, chefe de família, como a única e incontestável voz na condução de todas as manifestações políticas, sociais e econômicas do restante dos seus membros. A mulher na sua reduzida participação social tem apenas dois papéis a desempenhar: o familiar de mãe, esposa e doméstica; e o de procriadora, responsável pelo povoamento territorial.

Em outra obra clássica brasileira, *Raízes do Brasil* de Sérgio Buarque de Holanda (1955), o autor retrata a formação psicossocial do cidadão brasileiro contemporâneo, abordando historicamente diversas influências que teriam moldado o comportamento e as atitudes dessa nossa “raça” latino-americana. Durante três séculos de colonização, XVI a XVIII, a relação social existente concentrou-se integralmente na produção latifundiária rural, onde toda grande fazenda revelava-se semelhante a um mini reinado, ambiente no qual cada proprietário imperava com poder ilimitado sobre tudo e todos, num modelo de uma grande família patriarcal que possuía relações de comportamento interpessoais ditadas pelo chefe de família.

Buarque de Holanda (1955) ainda descreve que a partir do século XIX, com uma maior urbanização do Brasil, as particularidades do meio rural migrariam para as cidades. A relação Sociedade-Estado nas suas convivências autoritárias e patriarcais existentes no meio rural, reproduziram-se para o espaço urbano, político e administrativo, do país.

Por mais que o referido autor não retrate efetivamente o papel da mulher brasileira na sociedade em formação, esta ausência, de forma peculiar, já retratada a pouca, ou quase nenhuma relevância da classe feminina nos ditames sociais por todo o período abordado, a não ser quando o faz, de maneira indireta, dizendo: “Mais estreitamente vinculada ao lar do que o homem, a mulher era aqui, como o tem sido em toda parte, o elemento estabilizador e conservador por excelência, o grande custódio da tradição doméstica.” (HOLANDA, 1955, p. 122), nesta passagem fica nítida a concepção dominante e naturalizada do papel social da mulher restrito aos afazeres do lar.

A condição de doméstica da mulher brasileira, exposta historicamente, ainda é muito presente na atual realidade social do país. Este aspecto pode ser observado nas fontes consultadas nesta pesquisa, uma vez que 375 candidatas se classificaram como “dona de casa” no quesito ocupação, número expressivo, haja vista que foi a 7ª ocupação com maior quantitativo, de um total de 171 tipos disponíveis para escolha da ocupação³.

Nesta perspectiva, a desigualdade histórica, no que se refere ao gênero feminino, continua a vigorar com bastante intensidade em tempos atuais, como descreve a pesquisadora Erica Canuto (2019), numa abordagem sobre a violência contra a mulher:

Violência motivada por questões de gênero significa que as desigualdades construídas historicamente e culturalmente se apresentam como fundamento da violência contra as mulheres. Quanto mais desigual, em questão de gênero, maior a violência de gênero contra as mulheres. A cultura

machista, hierarquizada, com hegemonia do poder do homem, manutenção de estereótipos de masculinidade e discriminação em relação às mulheres e meninas se constitui na principal motivação da violência de gênero contra mulheres. Essa violência está nos lares e nas instâncias de poder. Não há uma instituição que não sofra seus efeitos.

Contemporaneamente, identifica-se o debate de muitas questões feministas na América Latina e em muitas outras partes do mundo no tocante ao empoderamento da mulher, a fim de equalizá-la às condições de vida do homem. Essa “onda” ideológica defende que a mulher deva ter tratamento e oportunidades iguais aos homens, para com isso, ter acesso à educação, emprego, salário e assim seguir uma vida plena de escolhas e opções. Porém, seria essa exatamente a vontade feminina, ou algo imposto pelo liberalismo globalizante que dita o estilo materialista de vida de boa parte da sociedade mundial? Uma forma de responder a essa pergunta de maneira verdadeira é deixar a personagem principal decidir o que deseja para si mesma, só que essa possibilidade inevitavelmente passa pelo nível de representação feminina na estrutura política de poder (MEDINA-VICENT, 2020).

Amartya Sen (2000) reitera que toda sociedade perde em não ter a mulher como agente social de participação ativa, pois afirma o autor, que um maior envolvimento da mulher na vida socioeconômica da população, isso já seria, por si só, uma das melhores políticas públicas a se fazer.

5. CONCLUSÃO

Repercussões positivas se sucederam em resposta ao conflito judicial das candidaturas fictícias, tanto em âmbito processual, com a cassação de diplomas de vereadores eleitos (CONJUR, 2020), como também reflexos na origem do fenômeno, ocasionando mudanças partidárias, no sentido dos órgãos políticos promoverem candidatas ao pleito de maneira autêntica, evitando consequências jurídicas prejudiciais a todo o grupo político, bem como, não menos importante, atuem de forma lícita e verdadeira no jogo democrático (Folha SP, 2020).

Mesmo assim, por mais que a legislação eleitoral seja respeitada na sua integridade, e isso faça com que o número mínimo de candidaturas femininas (30%) seja autenticamente implementado, dificilmente, apenas o respeito à norma não garantirá, em curto prazo, representatividade feminina proporcional ao seu contingente populacional. Dessa forma, persistirá uma grave e flagrante falha no modelo democrático representativo brasileiro, em decorrência da baixíssima representatividade de uma classe que é a maioria do eleitorado existente, a mulher. Diante de tal realidade, necessário se faz avançar com outras medidas, a fim de corrigir tamanha discrepância apontada, para isso, há de se pensar em ações efetivas que imponham mudanças rápidas nesse cenário de desproporcionalidade democrática, prejudicial a toda sociedade.

A mulher necessariamente precisará derrubar muitas barreiras preconceituosas que

ainda minam o universo feminino, para, com isso, ter acesso pleno à educação, trabalho, saúde, propriedade de bens etc., reduzindo, assim, o desequilíbrio de ordens variadas existente em comparação ao homem. Uma forma de avançar consideravelmente em todas essas questões feministas seria justamente diminuir a grande desproporcionalidade de representação política evidenciada neste estudo. A mulher com maior poder político, participando ativamente das ações governamentais por dentro do sistema, poderá tornar realidade as mudanças sociais que a sua classe tanto almeja e necessita.

REFERÊNCIAS

- A Construção da Voz Feminina na Cidadania. Brasília: TSE, 2020.
- BUENO, Adriana A. M.; JUNCKES, Ivan J.; HOROCHOVSKI, Rodrigo R.; CLEMENTE, Augusto J.. Gênero e Política: A (Sub)Representação das Mulheres nas Eleições de 2008, 2012 e 2016 nos Municípios de Médio e Grande Porte no Brasil. *Revista Latino Americana de Geografia e Gênero*, v. 11, n. 1, p. 35-59, 2020. ISSN 21772886.
- CARDOSO, João G. M. S.; CÉ, João P.; BARCINSKI Mariana; PIZZINATO Adolfo: Em Casa que Mulher Manda, até Galo Canta Fino: análise da construção midiática da personagem Dilma Rousseff. *Revista Latino Americana de Geografia e Gênero*, Ponta Grossa v. 5, n. 2, p. 175-188, ago./dez/. 2014.
- DA SILVA, Christiane Oliveira Peter. AGUIAR, Letícia Coutinho. Mulheres e poder: cotas femininas para participação na política. *Estudos Eleitorais*. TSE. Brasília-DF, v. 14, n. 1, Edição especial, p. 88-107, jan./abr. 2020.
- DAHL, Robert A. Sobre a Democracia. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

ENTENDA o que são candidatos laranjas. G1-Política. Disponível em <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/02/16/enten-da-o-que-sao-candidatos-laranjas.ghtml>. Acesso em 09 de dez. de 2019.

ESPING-ANDERSEN, Gosta. As três economias políticas do welfare state – 1º capítulo do livro *The three worlds of welfare capitalism*, Princeton University, 1990.

Estatística do Eleitorado por sexo e faixa etária. TSE. Disponível em <http://www.tse.jus.br/eleitor/estatisticas-de-eleitorado/estatistica-do-eleitorado-por-sexo-e-faixa-etaria>. Acesso em 16 de dez. de 2019.

FREIRE, Gilberto. *Casa-grande e senzala: Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. São Paulo: Global, 2006.

GOMES, José Jairo. *Direito Eleitoral*. São Paulo: Atlas, 2017. Pag. 43-74.

GORTARI, Amanda dos Santos Neves. A podridão da candidatura laranja: ponderações acerca da participação feminina nas eleições brasileiras. *Estudos Eleitorais*.

TSE. Brasília-DF, v. 14, n. 1, Edição especial, p. 32-49, jan./abr. 2020.

HOLANDA, Sérgio Buarque. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1955.

KFOURI, Gustavo Swain. A crise de representatividade e a realização do modelo do Estado de partidos no Brasil. Brasília: Tribunal Superior Eleitoral-TSE. *Estudos Eleitorais*. v. 13, n. 3. Set.- Dez. 2018. p. 42-70.

MARX, Karl. *Contribuição à Crítica da economia política*. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MEDINA-VICENT, Maria. Os desafios dos feminismos no mundo neoliberal. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 28, n. 1, jun. 2020. MILLS, C. Wright. *A elite do poder*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. Pag. 11-40.

REZENDE, Daniela Leandro. Desafios à representação política de mulheres na Câmara dos Deputados. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 25, n. 3, p. 1199-1218, out. 2017.

Reinstalação da Justiça Eleitoral no Rio Grande do Norte: 1945-2015. Natal: TRE-RN, 2015.

SEN, Amartya. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SEN, Amartya; KLIKSBURG, Bernardo. *As pessoas em primeiro lugar: a ética do desenvolvimento e os problemas do mundo globalizado*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SPOHR, Alexandre Piffero et al. *Participação Política de Mulheres na América Latina: o impacto de cotas e de lista fechada*. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 417-441, jun. 2016.

SILVA, Adriana Campos. BRAGA, Sabrina de Paula. Uma política de reconhecimento: a lista fechada preordenada por gênero com posição competitiva da mulher. *Estudos Eleitorais*. TSE. Brasília-DF, v. 14, n. 1, Edição especial, p. 16-31, jan./abr. 2020.

OBIVIUM. *Revista de crimeanálise do OBVIO Observatório da Violência do Rio Grande do Norte – Instituto Marcos Dionísio de Pesquisa*. Ano 3. Edição especial n. 14: *Mortes Matadas de Mulheres*. Natal: ISSUU, 2019.

TSE confirma cassação de 20 por candidaturas laranjas no interior de SP. *Consulta Jurídica*. Disponível em <https://www.conjur.com.br/2020-fev-06/tse-confirma-cassacao-20-candidaturas-laranjas>. Acesso em 08 de jul. de 2020.

Para evitar laranjal na eleição, partidos buscam mulheres e reforçam preparação de pré-candidatas. *Folha de São Paulo*, 2020. Disponível em https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/06/pa-ra-evitar-laranjal-na-eleicao-partidos-buscam-mulheres-e-reforcam-preparacao-de-pre-candidatas.shtml?utm_source=mail&utm_medium=social&utm_campaign=compmail%3Floggedpaywall&origin=folha. Acesso em 08 de jul. de 2020.

NOTAS

¹ Estatística do Eleitorado por sexo e faixa etária. TSE. Disponível em:

<http://www.tse.jus.br/eleitor/estatisticas-de-eleitorado/estatistica-do-eleitorado-por-sexo>

[e-faixa-etaria](#)>. Acesso em: 16 de dez. de 2019.

2 Art. 10, § 3º, da Lei das Eleições – Lei nº 9.504/1997. ³ Estatística do Eleitorado por sexo e faixa etária. TSE. Disponível em <http://www.tse.jus.br/eleicoes/estatisticas/estatisticas-eleitorais>. Acesso em: 29 de Jun. de 2020.

Napiê Galvê Araújo Silva

Professor Adjunto IV da Universidade Federal Rural do Semiárido - UFRSA

Coordenador do Mestrado Profissional em administração Pública - PROFIAP/UFRSA

Dr. Ciências Sociais - UFRN

Mestre em Economia - UFC

Mestre em Políticas Públicas e Sociedade - UECe

Graduado em Economia - UFC

Graduado em Ciências Sociais - UFC

Graduado em Administração Pública - UNILAB

Rodrigo Jorge Carneiro Leite

Analista Judiciário do Tribunal Regional Eleitoral do Estado do Rio Grande do Norte – TRE/RN.

Mestre em Administração Pública (PROFIAP) – UFRSA

Graduado em Engenharia Mecânica – UFC

Graduado em Física-Licenciatura – UFRN



Revista da Universidade Vale do Rio Verde
ISSN: 1517-0276 / EISSN: 2236-5362
v. 22 | n. 1 | Ano 2023

Lincoln Frias

Docente do Bacharelado Interdisciplinar em
Ciência e Economia do Instituto de Ciências
Sociais Aplicadas da Universidade Federal de
Alfenas - campus Varginha
lincoln.frias@unifal-mg.edu.br

Patrícia de Siqueira Ramos

Docente do curso de Ciências Atuariais do Instituto
de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade
Federal de Alfenas - campus Varginha
patricia.ramos@unifal-mg.edu.br

COMO DIVIDIR A RENDA E OS GASTOS DO CASAL? TRÊS MODELOS DE FINANÇAS CONJUGAIS

RESUMO

As decisões financeiras são uma das principais fontes de conflito entre os casais. O objetivo deste artigo é realizar uma revisão da literatura narrativa sobre o tema e apresentar três modelos de gestão financeira conjugal, isto é, como os casais podem dividir receitas e despesas. Os três modelos apresentados são a separação completa das rendas com compartilhamento limitado de despesas, reunião parcial das rendas com criação de um fundo comum e reunião completa de rendas e despesas. A escolha do modelo deve levar em consideração a quantidade de despesas em comum, a diferença de renda entre os membros do casal, suas personalidades financeiras e o nível de confiança entre si.

Palavras-chave: Finanças conjugais. Educação Financeira. Finanças Familiares. Finanças. Economia.

How to share the couple's incomes and expenses? Three models of couple finance

ABSTRACT

Financial decision making is a central cause of conflict for couples. The purpose of this paper is to review narratively the literature on the subject and present three models of couple financial management, that is, how a couple could share incomes and expenses. The models in question are the complete separation of incomes with limited sharing of expenses, partial combination of incomes with the establishment of a common fund and complete combination of incomes and expenses. The model selection should take in consideration the range of shared expenses, the similarity of incomes, the financial personalities and the level of trust among the members of the couple.

Keywords: Couple finances. Financial literacy. Family finances. Finance. Economics.

1- INTRODUÇÃO

Os recursos financeiros são um componente muito importante na vida de um casal, pois são necessários para satisfazer as necessidades da vida cotidiana e concretizar diversos objetivos em comum, tais como viagens, filhos e casa própria. Justamente por isso, a falta desses recursos pode ser um causador de sofrimento, conflitos e até mesmo provocar o fim do casal.

Portanto, para alcançar seus objetivos e evitar problemas, é muito importante que os casais tenham clareza sobre suas finanças, o que exige que eles organizem receitas, despesas e a maneira em que ambas são compartilhadas entre os membros do casal. No entanto, essa tarefa é tediosa ou complexa demais para boa parte das pessoas. Além disso, as finanças se tornam ainda mais desafiadoras quando o casal é composto por pessoas que têm atitudes diferentes em relação ao dinheiro.

O objetivo deste artigo é apresentar três modelos de organização das finanças conjugais por meio de uma revisão narrativa da literatura. Para restringir a análise, será considerada apenas a situação em que ambos os cônjuges tenham renda e será desconsiderada a possibilidade de machismo (isto é, quando se considera que as opiniões do homem devem prevalecer). Dessa maneira, o foco do estudo estará em como duas pessoas vivendo em comum e em situação de igualdade decidem compartilhar receitas e despesas.

O texto está organizado em quatro seções. Após esta introdução, a segunda seção apresenta a metodologia empregada, ao passo que a seção seguinte detalha a importância das finanças para a vida dos casais. Em seguida, a quarta seção apresenta três maneiras de compartilhar receitas e despesas. Por fim, são feitas as considerações finais.

2- METODOLOGIA

A pesquisa aqui apresentada se baseia em uma revisão de literatura narrativa (Silva, 2019) sobre as finanças conjugais, utilizando o Google Acadêmico e as expressões “finanças conjugais” e, conjuntamente, “finanças” e “casais”, além de “finance” e “couple”. Foram analisados textos em português e inglês, dando preferência àqueles publicados nos últimos dez anos, mas sem excluir textos mais antigos que fornecessem contribuições para a investigação de como os casais podem melhorar a gestão de seus recursos financeiros.

3- A IMPORTÂNCIA DA ORGANIZAÇÃO FINANCEIRA CONJUGAL

O Código Civil brasileiro define o casamento como “a comunhão plena de vida” (Brasil, 2002, art. 1.511). Os casais se casam justamente para viver uma vida em comum, compartilhando alegrias e oferecendo apoio mútuo. Contudo, a vida em comum traz consigo o desafio de compartilhar diversas decisões: ter filhos, onde morar, quais bens

adquirir, as formas de lazer, o equilíbrio entre vida profissional e vida pessoal, os planos para o futuro etc. Uma tensão natural nessas decisões é aquela entre o que deve ser individualizado e o que deve ser compartilhado (Cenci et al., 2017).

Boa parte dessas escolhas envolvem decisões financeiras, aquelas que dizem respeito às receitas e despesas dos membros do casal. Por isso, um dos principais desafios do casamento é a tomada de decisão sobre a vida financeira do casal.

Ao viverem juntos, os indivíduos passam a compartilhar diversas despesas, pois muitos produtos e serviços passam a ser consumidos em conjunto: aluguel, móveis, alimentação no domicílio, limpeza do domicílio, água, energia, internet, combustível do automóvel etc. No entanto, o cenário é complicado pelo fato de que diversos produtos e serviços permanecem sendo consumidos apenas por um dos cônjuges, isto é, são despesas individuais: vestuário, produtos de higiene e beleza, alimentação fora do domicílio, combustível para viagens individuais, telefone, bares e restaurantes com os amigos, presentes, gastos com hobbies etc.

A essa primeira complicação se juntam duas outras, ambas do lado da receita. A segunda complicação é a possibilidade de que os cônjuges tenham salários muito diferentes (daqui em diante, para simplificar o texto, salários serão tratados como sinônimos de receitas, embora elas possam incluir diversas outras fontes de recursos). Isso pode acontecer

simplesmente porque um dos membros possui um emprego que paga menos ou, em situações mais complexas, porque ele está cuidando dos filhos, está estudando ou está desempregado.

Quando os salários são semelhantes, a divisão igual das receitas é natural. No entanto, quando os salários são muito diferentes aparece a necessidade de decidir se as receitas serão ajustadas ou não dentro do casal. Quem ganha mais pagará mais despesas em comum? Quem ganha mais transferirá parte do salário para o outro membro para que tenham níveis de consumo e poupança semelhantes?

Essa última questão tem relação íntima com a suposição de que o casamento tem “base na igualdade de direitos e deveres dos cônjuges” (Brasil, 2002, art. 1.511). Se a receita não for equalizada, a cada compra de bens de alto valor em comum será preciso decidir como os custos serão divididos. Por exemplo, suponha que um dos indivíduos possua um salário de R\$ 5 mil enquanto o outro tenha um salário de R\$ 2,5 mil. Se o casal fizer uma viagem em que a hospedagem custará R\$ 1 mil, se a dividirem ao meio (R\$ 500 para cada), o cônjuge com a receita menor pagará um quarto de seus rendimentos mensais, enquanto o outro pagará apenas um décimo de sua receita.

O mesmo se aplica em relação a poupar. Com salários muito desiguais, o montante poupado pelo indivíduo com menor salário será para sempre menor do que o de seu cônjuge, ainda que seu esforço financeiro seja idêntico. Essa é uma situação delicada que

pode pressionar o indivíduo de menor renda a gastar mais do que gostaria, gerar culpa por gastar o dinheiro do parceiro ou ressentimento no membro de maior renda por estar contribuindo mais (Askzeta, 2020).

O terceiro complicador vem do fato de que os cônjuges podem ter personalidades financeiras diferentes, isto é, diferentes atitudes em relação a consumo (p. ex., um prefere trocar de carro do que financiar uma casa ou apenas um gosta de viajar) e poupança (p. ex., um tem perfil de investimento arrojado e outro é conservador) e diferentes níveis de controle e responsabilidade financeira (p. ex., um é avesso a riscos, enquanto o outro tem histórico de endividamento e inadimplência).

A compatibilidade ou incompatibilidade dessas personalidades pode criar “um espaço de diálogo ou de silêncio sobre como cada indivíduo administra, sente e maneja o dinheiro” (Cenci et al., 2017, p. 388), podendo levar a sofrimentos cotidianos devido a tensões constantes sobre como adquirir ou gastar os recursos (Gonçalves; Caramaschi; Feijó, 2017). Por exemplo, há casais em que o parceiro não tem acesso à vida financeira do outro (saldo bancário, fatura do cartão de crédito, senhas do banco etc.) e há casais em que todas as contas bancárias são conjuntas. A incompatibilidade e a desconfiança podem levar até mesmo à “infidelidade financeira”, quando um dos cônjuges esconde informações sobre receitas e despesas (Hart.; Mosmann; Falcke, 2016; Reis et al. 2017).

Esses três fatores ajudam a explicar porque diversos estudos encontraram evidências de que as formas de gestão financeira do casal interferem na satisfação com o casamento (Cenci et al., 2017; Harth; Falke, 2017).

Um estudo longitudinal feito na Alemanha, com dados de 2004, 2005 e 2008, mostrou que o casamento aumenta a probabilidade de reunião das rendas em relação a casais que apenas moram juntos (Lott, 2017). Porém, o estudo verificou que o aumento da renda das mulheres tende a estimular a gestão individualizada das rendas.

Uma pesquisa com mais de 40 mil respondentes divididos entre França, Alemanha, Bulgária, Geórgia, Romênia e Rússia (Hiekel; Liefbroer; Poortman, 2014) também encontrou evidências favoráveis a essas duas hipóteses. A pesquisa acrescentou ainda a ausência de filhos, o nível de escolaridade elevado e o fato de ambos os cônjuges estarem empregados como fatores que aumentam a probabilidade de manter as rendas separadas. Além disso, no caso de casais que apenas vivem juntos, a ausência de intenção de casar também é um elemento que tende a manter as rendas separadas.

Dado o efeito que a variação da renda da mulher tem na gestão das finanças do casal como apontado por estudos como esses, LeBaron et al. (2019) ofereceram uma abordagem feminista para as finanças conjugais, dando centralidade para o papel das relações de poder baseadas no gênero dentro

do casal. Em uma pesquisa com 327 casais heterossexuais dos Estados Unidos, a pesquisa identificou que aumentos na renda da mulher tendiam a se refletir melhor nas avaliações da qualidade de vida do parceiro e do casal como um todo do que os aumentos na renda do homem.

O estudo de Addo e Sessler (2010) se concentrou em casais de baixa renda dos Estados Unidos. Dentre os principais achados estão o fato de que o uso de contas bancárias conjuntas está associado a diversas medidas de qualidade do relacionamento (em especial, para as mulheres) e que o uso de contas individuais tende a reduzir a satisfação com a relação e o sentimento de intimidade.

Por sua vez, estudando apenas casais que declararam ter um ótimo casamento, Skogrand et al. (2011) notaram como a importância da transparência e da comunicação entre os cônjuges foi um tema recorrente entre os 64 casais estudados.

Para lidar com os possíveis conflitos financeiros dentro de um casal, há institutos legais tais como o regime de comunhão de bens no casamento e a pensão alimentícia.

Na legislação brasileira, os três tipos mais comuns de regime de bens são:

- Separação total de bens: nenhum bem é compartilhado com o cônjuge, nem mesmo aqueles adquiridos após o casamento
- Comunhão parcial de bens (o regime padrão): apenas os bens adquiridos após o casamento são compartilhados;

- Comunhão universal de bens: os bens que os cônjuges já possuíam antes do casamento também são compartilhados (Brasil, 2002, arts. 1.658, 1.667 e 1.687).

Além disso, o Código Civil diz que a “direção da sociedade conjugal será exercida, em colaboração, pelo marido e pela mulher, sempre no interesse do casal e dos filhos” e que ambos “são obrigados a contribuir para as despesas do casal na proporção dos rendimentos de seu trabalho e de seus bens, salvo estipulação em contrário no pacto antenupcial” (Brasil, 2002, arts. 1.567 e 1568). Em outras palavras, a legislação indica que a gestão deve ser feita por ambos e que a contribuição deve ser feita proporcionalmente à renda, a menos que o casal tenha decidido adotar outro modelo. Com o intuito de auxiliar nessa decisão, a próxima seção apresenta três alternativas para a gestão financeira do casal.

4- TRÊS MODELOS DE FINANÇAS CONJUGAIS

Como dito acima, para restringir a análise, será considerada apenas a situação de casais em que os dois cônjuges tenham renda (embora elas possam ser diferentes), que sejam casados, morem no mesmo domicílio e será desconsiderada a possibilidade de machismo (a situação em que os interesses do homem prevalecem sobre os interesses da mulher). Dessa maneira, o foco desta pesquisa está em como duas pessoas (hetero ou homossexuais) vivendo em comum e em situação de igualdade decidem compartilhar receitas e despesas.

Uma tipologia completa, incluindo os casos não analisados aqui, pode ser encontrada em outros estudos (Coelho, 2013; Vogler; Brockmann; Wiggins, 2008; Vogler; Lyonette; Wiggins, 2008).

O Quadro 1 apresenta os três modelos de reunião da renda e compartilhamento das despesas, incluindo as variações desses modelos.

Quadro 1 - Modelos de finanças conjugais

Modelo de gestão da renda	Variação
Separação completa	igualitário
	proporcional
	misto
Reunião parcial	igualitário
	proporcional
	misto
Reunião completa	

Fonte: elaboração própria.

O primeiro modelo é a gestão com separação completa da renda e divisão de despesas específicas. Ele é o mais próximo possível da vida financeira de solteiro, pois a gestão é individualizada e há apenas a divisão de despesas comuns entre os membros. Por exemplo, um cônjuge paga o aluguel, a água e energia elétrica, enquanto o outro fica responsável pelo supermercado e o combustível. Sua principal vantagem é manter o poder de decisão de cada um dos indivíduos

sobre a própria renda e restringir as discussões apenas às despesas comuns.

A principal dificuldade desse modelo é justamente o fato de que a necessidade de discussão aumenta à medida que a quantidade de despesas comuns aumenta. Isso eleva a probabilidade de conflito e a complexidade da contabilidade das finanças conjugais, pois será necessário chegar a um consenso sobre cada uma das despesas. Além disso, quando há grande diferença entre as rendas dos cônjuges, esse modelo pode gerar desconfiança sobre a situação financeira do parceiro e fomentar a competição e a hierarquia dentro do casal, pois um dos membros pode considerar que seu esforço financeiro é maior do que o de seu parceiro.

Para evitar a complexibilidade que pode ser gerada no modelo de separação completa, o segundo modelo propõe a reunião *parcial* por meio da criação de um fundo comum. Essa estratégia de gestão divide os recursos do casal entre “o meu, o seu e o nosso” (Coelho, 2013). O “nosso dinheiro” é o fundo comum, composto por um montante de recursos mensais suficiente para cobrir os gastos e os objetivos de poupança do casal (viagens, móveis, eletrodomésticos, carro, casa etc.). Por exemplo, se a média mensal dos gastos comuns (mais o que pretendem poupar) é R\$ 4 mil, cada membro contribui com R\$ 2 mil.

Ele pode ser implementado por meio de uma conta conjunta ou pode existir apenas virtualmente. Embora a gestão do fundo possa

ser compartilhada ou exercida por um dos membros, o restante da renda de cada um dos cônjuges após a contribuição para o fundo será administrado individualmente.

A principal vantagem desse modelo é equilibrar a autonomia dos cônjuges em relação a sua renda com a facilidade de pagamento de despesas comuns. A criação de um fundo comum em separado das finanças individuais permite que gastos pessoais sejam feitos sem a sensação de estar gastando o dinheiro do parceiro (Askzeta, 2020). Além disso, esse tipo de gestão mantém um histórico muito claro das contribuições de cada um dos indivíduos ao casal, o que pode ser importante caso surjam conflitos sobre os gastos ou até mesmo em uma eventual separação.

Esse modelo admite algumas variações, na medida em que a composição do fundo pode ser feita de três maneiras:

- contribuições iguais: cada um dos membros contribui com metade do montante estipulado para o fundo, ainda que as rendas dos cônjuges sejam diferentes;
- contribuições proporcionais: cada parceiro contribui com a mesma porcentagem de sua renda (isto é, quem ganha mais, paga mais), com o intuito de equilibrar o nível de esforço financeiro; e
- contribuições mistas: uma combinação das anteriores, contribuições iguais para pequenos gastos e proporcionais no caso de grandes valores (móveis, viagens, financiamentos etc.).

Essas mesmas variações também se aplicam ao modelo anterior, da separação completa, mas em relação à divisão de despesas ao invés de se aplicar à criação do fundo.

A reunião parcial com fundo comum elimina a complexidade da gestão das despesas que acontece na separação completa. A estratégia de composição do fundo por meio de contribuições proporcionais tem o objetivo de evitar que o cônjuge com menores rendimentos seja sobrecarregado. Retomando o exemplo dado na seção anterior, se um dos cônjuges recebe R\$ 5 mil mensais enquanto o outro ganha R\$ 2,5 mil, o primeiro pagará o dobro das despesas (67%), pois detém dois terços da renda total do casal. Em outras palavras, para cobrir os R\$ 4 mil de despesas, ele pagará R\$ 2.680, enquanto o cônjuge de menor renda pagará R\$ 1.320.

Esse é um passo importante para estabelecer a harmonia entre os parceiros. No entanto, nem mesmo esse ajuste elimina a possibilidade de competição e hierarquia, pois a diferença financeira se mantém em relação aos recursos que ficam de fora do fundo.

O terceiro modelo, a reunião completa, soluciona esse problema, pois reúne todas as rendas e todas as despesas. Esse modelo também pode ser implementado com uma conta conjunta em algum banco ou apenas virtualmente (quando há contas separadas, mas elas são tratadas como se fossem uma só). Como nos casos anteriores, o controle financeiro pode ser compartilhado ou pode ser

feito por apenas um dos cônjuges, caso o outro assim prefira.

As principais vantagens da reunião completa são a simplificação da contabilidade (pois não há diferenciação entre as transações dos indivíduos) e o aumento da confiança entre cônjuges (pois pressupõe transparência completa, isto é, que ambos tenham acesso às finanças pessoais do parceiro).

No entanto, esse modelo também possui potenciais desvantagens. Ele pode criar conflitos cotidianos se as personalidades financeiras forem muito diferentes e pode também dificultar a divisão dos recursos em caso de divórcio, dado que não há registro do quanto cada um contribuiu (Askzeta, 2020).

Como se pode notar, os três modelos possuem vantagens e desvantagens. Por isso, a indicação de qual é o modelo mais adequado depende das características específicas do casal, em especial, a proximidade das rendas, a quantidade de despesas em comum, a similaridade das personalidades financeiras e o nível de confiança entre si.

Se as rendas e as personalidades são muito semelhantes e há muitas despesas em comum, a reunião completa é bastante adequada. Por outro lado, se há poucas despesas em comum e as personalidades e/ou rendas são muito diferentes, a separação completa com divisão de despesas é adequada. Por fim, no caso de muitas despesas comuns e rendas e/ou personalidades muito distintas, a reunião parcial com criação de fundo pode ser a melhor solução.

Além disso, o modelo de finanças conjugais adotado pode variar no tempo em resposta a mudanças no nível de receitas total, na diferença entre as rendas dos cônjuges, à quantidade de despesas em comum, ao nível de confiança entre eles, sua satisfação com o casamento etc. Por exemplo, a presença de filhos aumenta a quantidade de gastos comuns e dificulta a separação das contribuições individuais. Essa pode ser uma situação em que o casal passe da separação completa para a reunião parcial ou da reunião parcial para a reunião completa.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo apresentou a importância das finanças para a vida conjugal e discutiu três modelos de gestão financeira para casais, se restringindo à situação em que os dois cônjuges possuem renda. A revisão da literatura mostrou que os acordos financeiros, a percepção de propriedade do dinheiro, a atribuição de controle sobre a gestão da renda e das despesas e a transparência em relação à vida financeira do parceiro são muito relevantes para a satisfação com o casamento.

Os modelos apresentados foram a separação completa das rendas com divisão de despesas, a reunião parcial com criação de um fundo comum e a reunião completa. Nenhum modelo foi considerado superior, pois seu desempenho depende da quantidade de despesas em comum, da semelhança entre o nível de renda dos indivíduos e da

compatibilidade da personalidade financeira dos cônjuges.

Trabalhos futuros podem expandir o que foi apresentado aqui para investigar situações mais específicas, tais como rendas muito díspares, existência de dívidas pregressas, rendas instáveis e desemprego de um dos cônjuges. De qualquer maneira, os três modelos apresentados são pontos de referência a partir dos quais os casais podem escolher como organizar sua renda e suas despesas, evitando que conflitos financeiros prejudiquem a vida conjugal.

REFERÊNCIAS

Addo, F.; Sassler, S. Financial arrangements and relationship quality in low-income couples. *Family Relations*, v. 59, n. 4, 2010.

Askzeta. Zeta's guide to combining finances. Zeta, 2020. Disponível em: www.askzeta.com/combining-finances Acesso em: 23 de maio de 2022.

Brasil. Código Civil - Lei 10.406/2002. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406compilada.htm Acesso em: 23 de maio de 2022.

Cenci, C. et al. Dinheiro e conjugalidade: uma revisão sistemática da literatura. *Temas em Psicologia*, v. 25, n. 1, p. 385-399, 2017.

Coelho, L. O meu, o teu, o nosso dinheiro: Contributos para o estudo da gestão das finanças conjugais em Portugal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 101, p. 89-110, 2013.

Gonçalves, A.; Caramaschi, S.; Feijó, M. Conjugalidade e gestão do orçamento doméstico: um estudo qualitativo. *Pensando Famílias*, v. 22, n. 1, p. 29-43, 2018.

Hart, J.; Mosmann, C.; Falcke, D. Manejo do dinheiro pelo casal e infidelidade financeira.

Estudos e Pesquisas em Psicologia, v. 16, n. 1, p. 260-276, 2016.

Harth, J.; Falcke, D. Manejo do Dinheiro e Qualidade Conjugal. *Interação em Psicologia*, v. 21, n. 1, 2017.

Hiekel, N.; Liefbroer, A.; Poortman, A. Income pooling strategies among cohabiting and married couples: A comparative perspective. *Demographic Research*, v. 30, 2014.

Lebaron, A. et al. Feminism and couple finance: Power as a mediator between financial processes and relationship outcomes. *Sex Roles*, v. 81, n. 3, p. 140-156, 2019.

Lott, Y. When my money becomes our money: Changes in couples' money management. *Social Policy and Society*, v. 16, n. 2, 2017.

Reis, A. et al. Gerenciamento da renda familiar por jovens casais. *Pensando Famílias*, v. 21, n. 2, p. 28-44, 2017.

Silva, W. Contribuições e limitações de revisões narrativas e revisões sistemáticas na área de negócios. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 23, n. 2, 2019.

Skogrand, L. et al. Financial management practices of couples with great marriages. *Journal of family and economic issues*, v. 32, n. 1, p. 27-35, 2011.

Vogler, C.; Brockmann, M.; Wiggins, R. Managing money in new heterosexual forms of intimate relationships. *The Journal of Socio-Economics*, v. 37, n. 2, p. 552-576, 2008.

Vogler, C.; Lyonette, C.; Wiggins, R. Money, power and spending decisions in intimate relationships. *The Sociological Review*, v. 56, n. 1, p. 117-143, 2008.

Lincoln Frias

Doutor em Filosofia - UFMG

Professor da Unifal-MG, campus Varginha

Patrícia de Siqueira Ramos

Doutora em Estatística - UFLA

Professora da Unifal-MG, campus Varginha



Revista da Universidade Vale do Rio Verde
ISSN: 1517-0276 / EISSN: 2236-5362
v. 22 | n. 1 | Ano 2023

Letícia Bettoni Siqueira

Mestre pela Universidade Federal de Lavras-UFLA
leticialbs@hotmail.com

Fabiane Fidelis Querino

Doutoranda e Mestre pela Universidade Federal de
Lavras-UFLA
fabianequerino@hotmail.com

Cristina Lelis Leal Calegario

Docente do Departamento de Administração e
Economia (DAE) na Universidade Federal de
Lavras-UFLA
ccalegario@ufla.br

ANÁLISE DAS ESCOLHAS ESTRATÉGICAS DAS EMPRESAS MULTILATINAS NO PERÍODO DE 2012 A 2018

RESUMO

Estudos sobre as empresas Multinacionais da América Latina (multilatinas) têm ganhado relevância acadêmica nos últimos anos. Esse fato se justifica por essas empresas estarem se destacando no mercado exterior deixando para trás a visão de que empresas de mercados emergentes são focadas apenas no mercado doméstico. Diante disso, o objetivo desse artigo é analisar as combinações de negócios das empresas multilatinas, verificando quais são as principais escolhas dessas empresas para ganharem mais espaço no comércio internacional. Para isso utilizou-se do método qualitativo de pesquisa documental e a técnica de análise de conteúdo para analisar os dados dos relatórios financeiros das multilatinas no período de 2012 a 2018. Os resultados mostram que a atividade de aquisição foi a que apresentou o maior número de ocorrências no período analisado, ao contrário das ofertas públicas, que foram a menor escolha estratégica adotada pela multilatinas no referido período.

Palavras-chave: Multilatinas. Escolhas estratégicas. Internacionalização.

ANALYSIS OF THE STRATEGIC CHOICES OF MULTILATINUM COMPANIES IN THE PERIOD FROM 2012 TO 2018

ABSTRACT

Studies on Latin American multinational companies (multilatinas) have gained academic relevance in recent years. This fact is justified by the fact that these companies are standing out in the foreign market, leaving behind the view that companies from emerging markets are focused only on the domestic market. Therefore, the objective of this article is to analyze the business combinations of multilatinas companies, verifying which are the main choices of these companies to gain more space in international trade. For this, the qualitative method of document research and the content analysis technique was used to analyze the data from the financial reports of the multilatinas in the period from 2012 to 2018. The results show that the acquisition activity was the one with the highest number of occurrences in the period analyzed, unlike public offerings, which were the smallest strategic choice adopted by the multilatinas in that period.

Keywords: Multilatinas. Strategic choices. Internationalization.

1. INTRODUÇÃO

O estudo sobre as empresas multilatinas começou a ganhar relevância acadêmica nos últimos anos. Esse fato se justifica, pois, são poucas as empresas da América Latina que estão entre as maiores ou mais valiosas empresas do mundo. De acordo com ranking das 2000 maiores empresas do mundo, desenvolvido pela revista Forbes (2019), apenas 49 delas estão localizadas na América Latina (sendo 20 do Brasil, 13 do México, 7 do Chile, 6 da Colômbia, 2 do Peru e 1 da Argentina).

Além disso, esses países possuem algumas características em comum, como o fato de que durante a última década estavam focados apenas no desenvolvimento e consolidação das empresas no mercado doméstico (CUERVO-CAZURRA, 2016). Contudo, os autores Brenes, Ciravegna e Montoya (2015), destacam que empresas multinacionais apenas chegam à excelência quando internacionalizam suas atividades. Neste cenário é que se encontram os processos de fusões e aquisições (F&A) como uma estratégia frequentemente adotada pelas organizações que visam o aumento do porte e escala para a atuação no mercado global (PESSANHA et al., 2014).

Segundo Gaffney, Karst e Clampit (2016), as aquisições transfronteiriças aumentaram significativamente nos últimos 20 anos, motivada pela consolidação da indústria, privatização e liberalização de economias em todo o mundo. Entretanto, os mercados emergentes, como os países que compõem a América Latina, têm sido uma das principais fontes de aquisições após a recessão global de 2008.

Desta forma, o presente trabalho visa responder a seguinte pergunta: Quais são as

principais escolhas das empresas multilatinas para aumentar seu poder e escopo no mercado? Sendo assim, o objetivo geral é analisar as combinações de negócios das empresas multilatinas, verificando quais são as principais escolhas dessas empresas para ganharem cada vez mais espaço no comércio internacional. Tais objetivos se justificam principalmente pelo fato de que os estudos sobre as empresas multilatinas estão ganhando cada vez mais relevância devido à importância e ao destaque dessas empresas no mercado internacional (FINHELSTEIN, 2017; CUERVO-CAZURRA, 2016).

Desse modo, o presente trabalho visa contribuir com a literatura ao identificar as principais estratégias de modos de governança adotadas pelas empresas multilatinas para aumentarem seu porte e escopo perante o mercado internacional. O período a ser analisado será de 2012 a 2018. Optou-se em começar a análise em 2012, devido ao crescimento das estratégias de negócios ocorridas nesse período nos países emergentes (GAFFNEY, KARST e CLAMPIT, 2016). O objeto de estudo será composto pelas 50 empresas multilatinas que tiveram suas atividades internacionalizadas, segundo a revista AmericaEconomia (2019).

Para tratar do assunto proposto, o artigo está dividido em mais quatro seções além desta introdução. Fez-se uma breve abordagem sobre as multilatinas e sobre estratégias de governança que podem ser adotadas pelas empresas. Seguindo para a seção de discussão do método utilizado no estudo. Na quarta seção são destacados os principais resultados encontrados. Por fim, na quinta seção são apresentadas as considerações finais.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Os mercados emergentes são radicalmente diferentes dos mercados desenvolvidos, visto que carecem de instituições formais, infraestrutura física e regulação estável (ERNST et al., 2015). As empresas multinacionais da América Latina, denominadas de multilatinas, apesar de sediadas em países emergentes, estão moldando seu próprio futuro nas condições criadas pela globalização, buscando a internacionalização para garantir a competitividade mundial (MATHEWS, 2006).

As fusões e aquisições (F&A) estão cada vez mais presentes no mercado globalizado e tem dado uma nova forma para as redes organizacionais (MARION FILHO e VIEIRA, 2010). Uma atividade de fusão segundo Alves (2003, p.1) refere-se a “uma operação pela qual se unem duas ou mais sociedades para formar uma sociedade nova que lhes sucederá em direitos e obrigações”. Já uma aquisição caracteriza a atividade onde os ativos da empresa adquirida são incorporados aos ativos da empresa adquirente e a empresa adquirida desaparece (UNCTAD, 2000).

As atividades de fusões e aquisições (F&A) são essenciais para a expansão eficiente das empresas, pois podem evoluir para estágios sucessivos de crescimento e desenvolvimento das mesmas (WESTON, SIU e JOHNSON, 2001). Os autores ainda afirmam que essas operações econômicas aumentam o valor e a eficiência das indústrias, além de transferir recursos para seus usos ideais, aumentando assim o valor para os acionistas. Qualquer empresa interessada em participar do mercado globalizado, tende a realizar alguma combinação de negócios como medida estratégica, seja pelo lado dos compradores ou pelo lado dos vendedores (FREIRE, 2008).

Além de fusões e aquisições existem outras formas estratégicas para modos de governança ou formas de internacionalização de empresas. São elas:

- **Alienação:** o processo de alienação ou desinvestimento, ocorre quando há perda do controle de ativos pela controladora, ou seja, quando a empresa em exercícios anteriores investe em um determinado ativo e em exercícios subsequentes ela venda parcialmente ou totalmente o ativo adquirido anteriormente (VILLALONGA e MCGAHAN, 2005).

- **Joint-Venture:** parceria entre duas ou mais empresas para realizar uma atividade econômica por um determinado período de tempo, visando transferir conhecimento incorporado da organização que não pode ser adquirido facilmente no mercado. Esse tipo de parceria envolve a participação acionária (KOGUT, 1988);

- **Greenfield:** acontece quando uma empresa decide entrar em outro local/país através da criação de uma planta completamente nova, ou seja, sem parcerias com empresas locais (HARZING, 2002);

- **Aliança:** acordos onde dois ou mais parceiros assumem o compromisso de alcançar um objetivo em comum, unindo todas as suas capacidades e recursos e coordenando as suas atividades (TEECE, 1992);

- **Incorporação:** o art. 227, da Lei das Sociedades Anônimas conceitua a incorporação como sendo “a operação pela qual uma ou mais sociedades são absorvidas por outra, que lhes sucede em todos os direitos e obrigações.”

- **Oferta Pública:** de acordo Nascimento (2014, p.3) “são ofertas para compra de ações que estão em circulação na Bolsa de Valores, seja para fechar o capital de uma determinada empresa, cancelar seu registro, aumentar a participação

acionária de um investidor, ou até mesmo obter e/ou alienar o controle da mesma”.

Percebe-se através de novos estudos em relação à internacionalização de empresas e em específico às multilatinas que, levando em consideração o estudo de Gaffeney, Karst e Clampit (2016), aproximadamente 30% de todas as aquisições são consideradas transfronteiriças e estão crescendo tanto em número de transações quanto em valor.

Além disso, Chen (2011) constatou que as empresas têm maior probabilidade de optar por uma participação maior nas aquisições quando tentavam adquirir recursos complementares. Essas questões diferem, em relação às aquisições realizadas internacionalmente pelos países desenvolvidos e as realizadas por países em desenvolvimento, a exemplos das multilatinas.

A justificativa para o estudo das combinações de negócios entre as empresas multilatinas internacionalizadas - bem como a justificativa para o estudo de Multinacionais de Mercados Emergentes (EMNEs) de maneira mais geral - é o argumento, baseado na nova economia institucional, de que o contexto local é importante não apenas para as empresas que operam em um determinado mercado, mas também como um conjunto de fatores que moldam o tipo de firmas locais que se tornam multinacionais (AGUILERA, 2017).

De acordo com os estudos de Velez-Calle, Sanchez-Henriquez e Contractor (2018), as

3. METODOLOGIA

Para responder à pergunta que norteia essa pesquisa, utilizou-se do método qualitativo de pesquisa documental para verificar as combinações de negócios das empresas multilatinas. Segundo

multilatinas se beneficiam de sua expansão regional, ou seja, internacionalizando dentro da própria América Latina. Porém, com a internacionalização fora da América Latina, a expansão tem um efeito negativo no desempenho financeiro. Eles também mostraram que as empresas podem implementar diferentes tipos de estratégias de internacionalização em termos de intensidade e escopo para obter melhor desempenho.

As multilatinas, comumente diversificam sua internacionalização através de setores em que grupos empresariais dos países anfitriões são mediados tanto por políticas públicas tanto internas quanto externas (FINCHELSTEIN, 2017). Além disso, o contexto institucional do mercado anfitrião pode influenciar na escolha estratégica das multilatinas para expandirem seus negócios, visto que o mesmo pode oferecer riscos e incertezas à empresa que devem ser estudados (DE VILLA, 2019).

Soma-se a esses estudos, os resultados de James e Sawant (2019) em que foi constatado que as multilatinas que competem nas indústrias de alta tecnologia têm maior probabilidade de se envolver em aquisições em mercados desenvolvidos e aquelas que competem em outros setores, fazem outros modos de governança na própria América Latina. Contudo, todas essas questões devem ser levadas em consideração a fim de entender os fatores que determinam e explicam a internacionalização das empresas multilatinas.

Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), a pesquisa documental possui como objetivo a extração de informação dos documentos, fazendo investigações, examinando e usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise.

Além disso, é necessário organizar as informações para serem categorizadas e posteriormente analisadas. A técnica utilizada para a análise dos dados foi a análise de conteúdo, que segundo Minayo (2000), é uma técnica de pesquisa para a descrição objetiva, sistemática e quantitativa que irá permitir a codificação e categorização de dados primários das informações. Os dados foram analisados nas seguintes dimensões: (i) Total de combinações de negócios (ii) Combinações de negócios analisadas pelos anos e (iii) Combinações de negócios analisadas pelos setores.

Inicialmente foram definidas as multilatinas a serem estudadas. A amostra contemplou as 50 empresas multilatinas que tiveram suas atividades internacionalizadas, conforme listado na revista chilena AméricaEconomia (2019). Entretanto, ao verificar a disponibilidade de acesso aos relatórios financeiros foi constatado que apenas 47 empresas da amostra faziam a divulgação.

O período estudado foi de 2012 a 2018, devido ao aumento de fusões, aquisições e internacionalização que ocorreram nesse período pelas empresas da América Latina, conforme constatado por Gaffney, Karst e Clampit (2016). Dessa forma, a amostra final resultou em 47 empresas, com dados extraídos durante 7 anos. Com base nas informações extraídas dos relatórios financeiros, o restante deste estudo se concentra na análise e relatos dos resultados da pesquisa documental, por meio de uma análise descritiva dos dados.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foi realizado um levantamento documental sobre as combinações de negócios feitos pelas

multilatinas durante o período analisado. No Quadro 1, é possível verificar a totalidade de cada combinação de negócios de maneira individual. É possível observar que a atividade de aquisição foi a que apresentou o maior número de ocorrências no período analisado, com um total de 192 casos, evidenciando 73% do total das combinações. De maneira oposta, nota-se que a oferta pública foi a menor combinação realizada no período, com apenas 2 ocorrências.

Quadro 1: Total das combinações de negócios das multilatinas entre 2012 e 2018

Combinações de Negócios	Total	Percentagens
Aquisição	192	73%
Fusão	9	3%
Alienações	15	6%
<i>Joint-Ventures</i>	15	6%
<i>Greenfields</i>	22	8%
Aliança	5	2%
Incorporação	4	2%
Oferta Pública	2	1%
Total	264	100%

Fonte: Elaborado pelos autores (2019)

Dentre as aquisições do período analisado pode-se citar algumas que marcaram o mercado brasileiro como é o caso da Ambev, umas das maiores empresas brasileiras que atua no ramo de bebidas. Em 2015 a Ambev realizou a aquisição da Wäls Brewery, uma cervejaria artesanal localizada no estado de Minas Gerais e mais para a frente no mesmo ano adquiriu também a conhecida fabricante de bebidas Colorado. Em 2016 a Ambev ainda adquiriu a empresa brasileira de sucos "Do Bem", que conta com uma gama de sucos, chás e barras de cereais.

Outra grande multilatina brasileira é a WEG, uma das maiores fabricantes de equipamentos elétricos do mundo. A empresa também realizou várias aquisições no período analisado, como: de

empresa especializada na fabricação e comercialização de interruptores, de empresa de tintas, de fábrica de transformadores e subestações na África do Sul, de uma fábrica de motores elétricos nos EUA, dentre outras.

Outro ponto que merece destaque é o número de greenfields realizadas no período, as quais aparecem em segundo lugar no Quadro 1 e são altamente relacionadas com a internacionalização das empresas multilatinas, visto que todas essas foram feitas em países diferentes dos países de origem da multilatina. Esse resultado está de acordo com os achados de Anand e Delios (2002), onde os autores afirmam que o modo de entrada por greenfield é fortemente influenciado pela posição tecnológica relativa da empresa e o ambiente do país anfitrião. Ou seja, a empresa investidora tende a adquirir empresas domésticas quando o setor do país anfitrião é tecnicamente superior, do contrário é mais vantajoso realizar uma greenfield. Em seguida, ainda no Quadro 1 aparecem as atividades de alienações e Joint-Ventures com 15 ocorrências cada uma. Dentre as empresas que realizaram essas atividades cabe destacar a Gerdau, a qual realizou em 2016 uma joint venture com as japonesas Sumitomo Corporation e The Japan Steel Works (JSW) para criação da Gerdau Summit localizada em Pindamonhangaba (SP). Essa joint venture visa atender os mercados de energia eólica e as indústrias de açúcar e álcool, óleo e gás, assim como o segmento de mineração. Além disso, a

Gerdau também realizou uma alienação no mesmo ano em unidades na Espanha para operação de aços especiais. A Embraer, um conglomerado transnacional brasileiro e também multilatina, realizou algumas joint ventures durante o intervalo de tempo analisado. Em 2012 fez parceria com a Telebrás, em seguida com a empresa chinesa AVIC e a mais recente delas foi em 2018 com a Boeing, denominada Boeing Brasil-Commercial para a fabricação da linha de modelos comerciais da Embraer.

Também foram analisadas as combinações de negócios em cada ano que compõe o período de análise dessa pesquisa conforme o Quadro 2. Nota-se que o ano de 2014, foi o que apresentou o maior número de combinações de negócios. Esse fato é resultado da grande quantidade de aquisições ocorridas neste ano, as quais totalizaram 37 ocorrências. Já o ano de 2013 foi o que apresentou menor quantidade de combinações de negócios, com 19 aquisições, 1 fusão, 1 alienação, 1 joint venture, 4 greenfields, 1 aliança e 1 incorporação.

Quadro 2: Combinações de negócios analisadas pelos anos

Combinações de Negócios	Aquisição		Fusão		Alienações		Joint-Ventures		Greenfield		Aliança		Incorporação		Oferta Pública		Todas as combinações	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
2012	30	16%	2	22%	0	0%	3	20%	4	18%	1	20%	2	50%	0	0%	42	16%

2013	19	10%	1	11%	1	7%	1	7%	4	18%	1	20%	1	25%	0	0%	28	11%
2014	37	19%	3	33%	3	20%	1	7%	2	9%	0	0%	0	0%	0	0%	46	17%
2015	26	14%	1	11%	4	27%	0	0%	3	14%	2	40%	0	0%	2	100%	38	14%
2016	32	17%	1	11%	1	7%	1	7%	5	23%	0	0%	0	0%	0	0%	40	15%
2017	26	14%	0	0%	3	20%	3	20%	2	9%	1	20%	0	0%	0	0%	35	13%
2018	22	11%	1	11%	3	20%	6	40%	2	9%	0	0%	1	25%	0	0%	35	13%
Total	192	100%	9	100%	15	100%	15	100%	22	100%	5	100%	4	100%	2	100%	264	100%

Fonte: Elaborado pelos autores (2019)

É importante fazer uma comparação com estudo de Villalonga e Mcgahan (2005), onde as autoras examinaram as aquisições, alianças e alienações de um grupo de grandes empresas dos Estados Unidos durante os anos 90 para avaliar como elas optaram por realizar transações que expandiram e contraíram os limites da firma. Tais autoras afirmam que existem atributos que influenciam na escolha do modo de governança das empresas, como: atributos da empresa alvo/parceiro, atributos de transação e atributos de relacionamento entre empresas e transações focais.

Os resultados apontam que do ano de 1990 ao ano 1999, a principal estratégia adotada pelas empresas para expandirem os negócios foram as alianças, com 58% do total de combinações de negócios. Além disso, recursos tecnológicos da empresa focal, o nível de participação institucional, experiências com formas de governança e o nível de diversificação da empresa são fatores que influenciam positivamente na escolha de realizar ou não uma combinação de negócios.

No presente trabalho nota-se que durante os 7 anos de análise, as atividades de aquisição predominaram as estratégias de modo de

governança das multilatinas. Esse resultado aponta para uma mudança de paradigma comparado com a década de 1990 nos Estados Unidos onde as alianças eram mais eficazes para expansão da firma e corroborando com a visão dos autores Ernst et al., (2015) onde afirmam que os mercados emergentes são radicalmente diferentes dos mercados desenvolvidos, mesmo que analisados em período de tempo diferentes.

Além disso, analisou-se as combinações de negócios por setores das empresas multilatinas, conforme o Quadro 3. Observa-se que os setores de alimentos, manufatureiro, telecomunicações e diversificados foram os setores que apresentaram maior número de ocorrências de combinações de negócios. O setor de alimentos foi o que apresentou o maior número delas, de modo que ocorreram 72 combinações em 7 anos de análise, sendo que desse número de combinações, 63 foram aquisições.

Dessa forma, cabe destacar as multilatinas do segmento de alimentos que foram analisadas nesse estudo, são elas: Grupo JBS (Brasil); Gruma (México); Sigma (México); Grupo Bimbo (México); Marfrig (Brasil); Alicorp (Peru); Grupo Nutresa (Colômbia); Arcor (Argentina); e BRF (Brasil).

Quadro 3: Combinações de negócios analisadas pelos setores

Combinações de Negócios por Setores	Aquisição		Fusão		Alienações		Joint-Ventures		Greenfield		Aliança		Incorporação		Oferta Pública		Total	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Tecnologia da Informação	13	7%															13	5%
Alimentos	63	33%	2	22%	5	33%	1	7%					1	25%			72	27%
Bebidas	11	6%	2	22%			1	7%			1	20%					15	6%
Polpa e Papel	9	5%	1	11%	5	33%	1	7%	3	14%							19	7%
Manufatureiro	16	8%			2	13%			3	14%			1	25%			22	8%
Cimento	7	4%	1	11%	1	7%	1	7%	3	14%							13	5%
Metalurgia	7	4%					1	7%									8	3%
Companhia Aérea	5	3%			1	7%	3	20%			1	20%	2	50%			12	5%
Diversificados	15	8%	1	11%	1	7%	1	7%	2	9%							20	8%
Varejo	1	1%	1	11%			1	7%							1	50%	4	2%
Petroquímico	12	6%					1	7%	1	5%	1	20%					15	6%
Telecomunicação	21	11%					1	7%									22	8%
Peças de carro	1	1%	1	11%					5	23%					1	50%	8	3%
Eleticidade	1	1%															1	0%
Construção	3	2%							1	5%							4	2%
Financeiro	2	1%									1	20%					3	1%
Aeroespacial	2	1%					3	20%	4	18%	1	20%					10	4%
Mínério	3	2%															3	1%
Total	192	100%	9	100%	15	100%	15	100%	22	100%	5	100%	4	100%	2	100%	264	100%

Fonte: Elaborado pelos autores (2019)

Ainda analisando o Quadro 3 nota-se que no período aconteceram apenas 9 fusões, de modo que duas foram no setor de alimentos, duas no setor de bebidas e 1 nos setores de polpa e papel, cimento, diversificados, varejo e peças de carro. Além disso, aconteceram no total 22 greenfields nesse período e é possível visualizar que essas ocorreram em setores de alta tecnologia, como no de peças de carro (5), aeroespacial (4), polpa e papel, manufatureiro e cimento e (3). Contudo é possível constatar que as combinações que apresentaram menor número de ocorrências foram as incorporações e ofertas públicas com 4 e 2 ocorrências respectivamente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos sobre empresas multilatinas estão ganhando cada vez mais relevância no mercado internacional. Dessa forma, o presente artigo teve como objetivo identificar as principais escolhas das empresas multilatinas para aumentar seu poder e

escopo no mercado. Para isso realizou-se uma pesquisa descritiva, documental e com abordagem qualitativa com uma amostra de 47 multilatinas que internacionalizaram suas atividades durante o período de 2012 a 2018.

Os resultados mostraram que a atividade de aquisição foi a que apresentou o maior número de ocorrências no período analisado, com um total de 192, casos evidenciando 73% do total das combinações. Ao contrário das ofertas públicas, que foram a menor combinação realizada no período, com apenas 2 ocorrências.

O ano que apresentou o maior número de combinações de negócios foi 2014 com uma grande quantidade de aquisições ocorridas que totalizaram 37 ocorrências. Já o ano de 2013 foi o que apresentou menor quantidade de combinações de negócios com um total de 28 casos.

Em relação aos setores analisados, nota-se que o de alimentos, manufatureiro, telecomunicações e diversificados apresentaram maior número de ocorrências de combinações de negócios. Em destaque para o setor de alimentos

que apresentou 72 combinações em 7 anos de análise, sendo que desse número de combinações, 63 foram aquisições.

O estudo possui algumas limitações como a indisponibilidade de acesso aos relatórios financeiros de 3 multilatinas que poderiam compor a amostra deste trabalho. Dessa forma, sugere-se a realização de outros estudos para uma análise comparativa de multinacionais de outros mercados emergentes com o propósito de verificar quais são as estratégias de modo de governança adotadas por essas empresas no processo de internacionalização de suas atividades.

REFERÊNCIAS

- AGUILERA, Ruth V. et al. Multilatinas and the internationalization of Latin American firms. **Journal of World Business**, v. 52, n. 4, p. 447-460, 2017.
- ALVES, Adler Anaximandro de Cruz e. A legalidade da fusão, cisão e incorporação de empresas como instrumentos de planejamento tributário. **Jus Navigandi**, Teresina, a. 7, n. 61, jan. 2003.
- AmericaEconomia. Ranking Multilatinas 2019. <<https://www.americaeconomia.com/negocios-industrias/multilatinas/estos-son-los-resultados-del-ranking-multilatinas-2019>> .Acesso em 30 de set, 2019.
- ANAND, Jaideep; DELIOS, Andrew. Absolute and relative resources as determinants of international acquisitions. **Strategic Management Journal**, v. 23, n. 2, p. 119-134, 2002.
- BRENES, Esteban R.; CIRAVEGNA, Luciano; MONTOYA, Daniel. Super Selectos: Winning the war against multinational retail chains. **Journal of Business Research**, v. 68, n. 2, p. 216-224, 2015.
- CHEN, Wenjie. The effect of investor origin on firm performance: Domestic and foreign direct investment in the United States. **Journal of International Economics**, v. 83, n. 2, p. 219-228, 2011.
- CUERVO-CAZURRA, Alvaro. Multilatinas as sources of new research insights: The learning and escape drivers of international expansion. **Journal of Business Research**, v. 69, n. 6, p. 1963-1972, 2016.
- DE VILLA, Maria A. *et al.*, To engage or not to engage with host governments: Corporate political activity and host country political risk. **Global Strategy Journal**, v. 9, n. 2, p. 208-242, 2019.
- ERNST, Holger et al. The antecedents and consequences of affordable value innovations for emerging markets. **Journal of Product Innovation Management**, v. 32, n. 1, p. 65-79, 2015.
- FINCHELSTEIN, Diego. The role of the State in the internationalization of Latin American firms. **Journal of World Business**, v. 52, n. 4, p. 578-590, 2017.
- FORBES. The world's biggest public companies.2019. <https://www.forbes.com/global2000/>. Acesso em 15 de out. 2019.
- FREIRE, P. S. A vida (e as fusões) vem em ondas: os grandes erros a evitar nas F&A. **Revista Amanhã**, p. 26- 27, 30 nov. 2008.
- GAFFNEY, Nolan; KARST, Rusty; CLAMPIT, Jack. Emerging market MNE cross-border acquisition equity participation: The role of economic and knowledge distance. **International Business Review**, v. 25, n. 1, p. 267- 275, 2016.
- HARZING, Anne-Wil. Acquisitions versus greenfield investments: International strategy and management of entry modes. **Strategic management journal**, v. 23, n. 3, p. 211-227, 2002.
- JAMES, Barclay E.; SAWANT, Rajeev J. Norte o sul/sur? Multilatinas' choice of developed versus developing countries for foreign acquisitions. **Journal of Business Research**, 2017.
- KOGUT, Bruce. Joint ventures: Theoretical and empirical perspectives. **Strategic management journal**, v. 9, n. 4, p. 319-332, 1988.
- Lei n.º 6.404, de 15 de dezembro de 1976. Dispõe sobre as sociedades por ações - Lei das Sociedades Anônimas, 3. ed. São Paulo: Atlas, 1997. Manuais de Legislação.
- MARION FILHO, Pascoal José; VIEIRA, Gisele Magalhães. Fusões e aquisições (F&A) de empresas no Brasil (1990-2006). **Revista de Administração da UFSM**, v. 3, n. 1, p. 109-130, 2010.
- MATHEWS, John A. Dragon multinationals: New players in 21 st century globalization. **Asia Pacific journal of management**, v. 23, n. 1, p. 5-27, 2006.
- MINAYO, M. C. de S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 7º Ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: **Abrasco**, 2000. 269 p.
- NASCIMENTO, Raquel de Carvalho. Análise das metodologias aplicadas em avaliação de empresas no contexto brasileiro: um estudo sobre as ofertas públicas de aquisição (OPA). **Revista de Finanças Aplicadas**, v. 1, p. 1- 15, 2014.
- PESSANHA, Gabriel Rodrigo Gomes et al. Influências das fusões e aquisições no valor de mercado das instituições bancárias adquirentes. **Contabilidade, Gestão e Governança**, v. 17, n. 3, 2014.
- SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristovão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de história & ciências sociais**, v. 1, n. 1, p. 1- 15, 2009.
- TEECE, D. J. Competition, cooperation, and innovation: organizational arrangements for regimes of rapid technological progress. **Journal of Economic Behavior and Organization**, v. 18, p. 1-25, 1992.
- UNCTAD. World Investment Report 2000: crossborder mergers and acquisitions and development. **United Nations: New York and Geneva**, 2000.

VELEZ-CALLE, Andres; SANCHEZ-HENRIQUEZ, Fernando; CONTRACTOR, Farok. Internationalization and performance: The role of depth and breadth. **Academia Revista Latinoamericana de Administración**, v. 31, n. 1, p. 91-104, 2018.

VILLALONGA, Belen; MCGAHAN, Anita M. The choice among acquisitions, alliances, and divestitures. **Strategic management journal**, v. 26, n. 13, p. 1183-1208, 2005.

WESTON, J. Fred; SIU, Juan A.; JOHNSON, Brian A. Takeovers, restructuring, & corporate governance. 3.ed. New Jersey: Prentice Hall, 2001.

Leticia Betttoni Siqueira

Mestre em Administração pela Universidade Federal de Lavras. Graduada em Engenharia de Produção pela Universidade do Estado de Minas Gerais (2017). Também possui curso Técnico em Edificações - SENAI (2012). Trabalhou como auxiliar de PCP (Planejamento e Controle da Produção).

Fabiane Fidelis Querino

Doutoranda em Administração na área de Estratégia de Negócios Globais e Finanças Corporativas pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Mestre em Administração na área de Gestão de Negócios, Economia e Mercados pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Possui graduação em Ciências Econômicas com ênfase em Controladoria (2018) e em Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia (2016) pela Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG).

Cristina Leis Leal Calegario

Doutorado em Economia Aplicada no Departamento de Agricultural and Applied Economics - University of Georgia/USA (2005) e Estágio Sênior financiado pela Capes no Departamento de Management & Global Business na Rutgers University, Newark, NJ/USA (2015-2016). Consultora Ad hoc da Capes. Pesquisadora do CNPq (PQ-2) desde 2015. Professora da Universidade Federal de Lavras com experiência na área de Economia Industrial e Negócios Internacionais



Revista da Universidade Vale do Rio Verde
ISSN: 1517-0276 / EISSN: 2236-5362
v. 22 | n. 1 | Ano 2023

Tânia Marta Amaral Dos Santos

Centro de Educação a Distância da Universidade
Estadual de Montes Claros (CEAD/Unimontes).
marthinhamaral10@gmail.com

Wellington Danilo Soares

Centro de Educação a Distância da Universidade
Estadual de Montes Claros (CEAD/Unimontes).
wellington.soares@unimontes.br

Vivianne Margareth Chaves Pereira Reis

Centro de Educação a Distância da Universidade
Estadual de Montes Claros (CEAD/Unimontes).
viola.chaves@yahoo.com.br

Ronilson Ferreira Freitas

Centro de Educação a Distância da Universidade
Estadual de Montes Claros (CEAD/Unimontes).
ronnypharmacia@gmail.com

Alenice Aliane Fonseca

Centro de Educação a Distância da Universidade
Estadual de Montes Claros (CEAD/Unimontes).
alenicealiane@gmail.com

ADESÃO DE ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL ÀS ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO FÍSICA REMOTA NO PERÍODO DE PANDEMIA

RESUMO

Este estudo buscou analisar a adesão de alunos dos anos finais do ensino fundamental às aulas de educação física remota (EFR) durante o isolamento social pela pandemia de Covid-19. Trata-se de um estudo transversal, realizado com 286 alunos de escolas públicas do norte de Minas Gerais. A coleta de dados foi realizada online pelo *Google Forms*. 48,95% dos alunos relatam participar sempre, 36,01% às vezes e 15,03% não participam das aulas de EFR. A adesão às aulas presenciais, preferência, satisfação com as aulas remotas, incentivo do professor, opinião sobre as aulas remotas, empenho, satisfação com o conteúdo, ter conexão com internet e materiais para uso nas aulas, apresentaram associação com a adesão às aulas remotas. Conclui-se que os alunos participam com frequência das aulas de EFR. No entanto, a não adesão às aulas está associada a fatores pessoais e de infraestrutura da residência.

Palavras-chave: Pandemia de Covid-19. Atividades Remotas. Educação Física Escolar. Adesão.

ADHERENCE OF STUDENTS IN THE FINAL YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL TO REMOTE PHYSICAL EDUCATION ACTIVITIES IN THE PANDEMIC PERIOD

ABSTRACT

This study sought to analyze the adherence of students in the final years of elementary school to remote physical education (EFR) classes during social isolation by the Covid-19 pandemic. This is a cross-sectional study, carried out with 286 students from public schools in the north of Minas Gerais. Data collection was performed online using *Google Forms*. 48.95% of students report they always participate, 36.01% sometimes and 15.03% do not participate in EFR classes. Adherence to face-to-face classes, preference, satisfaction with remote classes, teacher encouragement, opinion about remote classes, commitment, satisfaction with the content, having internet connection and materials for use in classes, were associated with adherence to remote classes. It is concluded that students frequently participate in EFR classes. However, non-adherence to classes is associated with personal factors and infrastructure of the residence.

Keywords: Covid-19 pandemic. Remote Activities. School Physical Education. Accession.

1. INTRODUÇÃO

O mundo se deparou, no ano de 2020, com um dos maiores desafios sanitários do século: a proliferação do vírus SARS-CoV2 (Covid-19). Advindo da cidade de Wuhan, na China, o vírus se espalhou de maneira alarmante, primeiramente, por grande parte do território chinês e depois pelo continente asiático, até ganhar proporções mundiais (SENHORAS, 2020). Com a rápida proliferação do Corona vírus pelo mundo, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou, em março de 2020, a doença como pandemia, levando muitos países a tentativas de controle da taxa de contágio através de medidas de distanciamento social e fechamento de, praticamente, todas as atividades não essenciais (KHAN et al., 2020).

Com os números de casos crescentes, as instituições de ensino brasileiras suspenderam as atividades presenciais como forma de combate ao Covid-19. Diante disso, foi proposto que os líderes das organizações educacionais desenvolvessem estratégias para dar continuidade aos estudos, prezando pelo isolamento social (BARRETO; ROCHA, 2020). Já que as instituições educacionais contam com muitos indivíduos convivendo em espaços relativamente restritos, por longos períodos, interromperam suas atividades e passaram a pensar em estratégias para a condução desse processo de ensino e aprendizagem na modalidade remota (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020). Onde professores/as e alunos/as tiveram que se reinventar e se adaptar ao ensino remoto, reconfigurando a educação presencial.

De acordo com Senhoras (2020) durante o surto da pandemia da Covid-19, os educadores necessitaram de formas alternativas para dar continuidade no processo de ensino-aprendizado, sendo as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) a forma predominante de estratégia de ensino remoto são plataformas como: Google Classroom, Hangoout Meet, Zoom, Teams, Sway, Flipgrid, Youtube, Instagram, WhatsApp, entre outras ferramentas.

Dentre as disciplinas curriculares, a Educação Física (EF) sofreu de forma singular os efeitos da pandemia, principalmente por ser uma disciplina de caráter “teórico e prático”. E segundo Skowronski (2021) durante o período de aulas remotas, as dificuldades em realizar atividades práticas são bem significativas. Limitou-se o uso de espaços e equipamentos escolares, redimensionando a dinâmica dos momentos e atividades coletivas, bem como o contato socioafetivo entre alunos, professores e demais colaboradores educacionais.

A EF no ambiente escolar promove o desenvolvimento integral do aluno. Sendo importante no processo de socialização, no entendimento das emoções, na criatividade, na autonomia (OLIVEIRA et al., 2020). Ela melhora a aptidão física, equilíbrio, aprimoramento de habilidades motoras, esquema corporal, estrutura espacial e outros elementos ligados à saúde física (GÓIS et al., 2021).

Diante das evidências que sugerem que quando as crianças e os adolescentes estão fora da escola (BRAZENDALE et al., 2017), sem a oferta de AF orientada e sem suporte presencial por parte dos professores, eles tendem a adotar hábitos não

saudáveis e um estilo de vida inadequado. Dessa forma, durante o período de isolamento social, provavelmente, os efeitos sobre a saúde dos adolescentes são mais intensos, tendo em vista o confinamento em suas casas, sem atividades ao ar livre e sem interação com os amigos (MALTA et al., 2021).

Assim, durante as aulas remotas o professor de EF teve que adequar os seus conteúdos a essa nova realidade, tendo que se reinventar. Uma vez que a manutenção da EF é considerada fundamental no isolamento social, corroborando com o bem-estar e qualidade de vida das crianças e adolescentes. Lima, Falcão e Lima (2020) relatam que os professores de EF possuem dificuldades, principalmente, nas aulas práticas, pois por mais que haja conteúdos bem adaptados para entendimento, alguns precisam de vivência e experimentação. Além disso, a distância e a falta de contato, também, impossibilitam a correção e verificação de diferentes comportamentos e movimentos corporais.

Dessa maneira, por mais que haja diversas dificuldades e limitações, as aulas precisam ser dinâmicas e lúdicas para manter a participação dos alunos, e explorar diversas dimensões como os aspectos motores, cognitivos e afetivo-sociais (OLIVEIRA; FERREIRA; SILVA, 2020). Assim, analisar a adesão de alunos às atividades de educação física remotas no período de pandemia é de grande valia para traçar métodos e estratégias de ensino para atividades remotas durante períodos pandêmicos. Neste contexto, o objetivo do presente estudo foi analisar a adesão de alunos dos anos finais do ensino fundamental as aulas de Educação Física Remotas (EFR) durante o isolamento social pela pandemia de Covid-19.

2. MATERIAL E MÉTODOS

Trata-se de um estudo descritivo de corte transversal e caráter quantitativo, desenvolvido como parte do projeto de pesquisa “Impacto da pandemia de Covid-19 no comportamento, estilo de vida, e na motivação de alunos do ensino fundamental II”. Submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Montes Claros Minas Gerais, sob parecer número 5.105.614/2021.

A população alvo deste estudo foi composta por alunos matriculados no ensino fundamental II de escolas públicas do norte de Minas Gerais. O processo de seleção foi realizado por conveniência de forma não probabilística e intencional, e os alunos que atenderam aos pré-requisitos de participação foram selecionados de acordo com os critérios de inclusão: alunos regularmente matriculados, que não possuíam nenhum transtorno mental ou alimentar diagnosticado, que possuam acesso à internet, e que concordarem em participar voluntariamente da pesquisa. Foram excluídos do estudo alunos que não finalizaram o formulário.

Inicialmente, foi enviada para a direção das escolas estaduais, municipais uma carta de apresentação do estudo solicitando autorização para realização da pesquisa, e convidando-as a colaborarem com o estudo através do envio de um link para pais e adolescentes das respectivas comunidades escolares.

Em seguida os pais e/ou responsáveis receberam o termo de consentimento livre e esclarecido com explicações sobre o estudo, contatos para esclarecimentos sobre a pesquisa, e a solicitação de consentimento de participação do menor sob a sua responsabilidade, através de um link enviado via @Whatsapp. Após o aceite pelo

responsável, o aluno recebeu um termo de assentimento livre e esclarecido, e então deu início ao preenchimento de um questionário estruturado e autoaplicável dividido em módulos temáticos, através de um software de pesquisa online pelo *Google Forms*.

As respostas dos participantes são anônimas e confidenciais, além disso, os participantes poderiam interromper a participação no estudo e sair do questionário em qualquer estágio antes do processo de envio, onde suas respostas não seriam salvas.

Para avaliar a participação dos alunos nas aulas de EFR, foi aplicado um questionário elaborado pelos pesquisadores, contendo questões como: participação nas aulas remotas; como as aulas são realizadas; frequência de aula; satisfação; preferência entre aulas presenciais e remotas; espaço físico para as aulas; materiais disponíveis; acesso à internet; empenho durante as aulas e satisfação com o conteúdo.

Para a análise dos dados foi utilizado o programa *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) for Windows versão 25.0*. Inicialmente, foi realizada uma análise descritiva, com distribuição de frequências das variáveis do estudo. Em seguida foram realizadas análises bivariadas, buscando-se associações entre o desfecho estudado (Adesão as aulas) e as variáveis independentes, através do teste Qui-quadrado de Pearson. O nível de significância adotado foi $p \leq 0,05$.

3. RESULTADOS

Participaram do estudo 286 alunos, com média de idade de 12,97 DP±1,30 anos, sendo 60,5% (n=173) do sexo feminino e 39,5% (n=113) masculino. Os alunos eram regularmente matriculados no sexto (23,4%), sétimo (24,1%), oitavo (26,2%) e nono ano (26,2%), de escolas estaduais (79,4%) e municipais (20,6%), localizadas na zona urbana (78,3%) e rural (21,7%) de 23 cidades do norte de Minas Gerais.

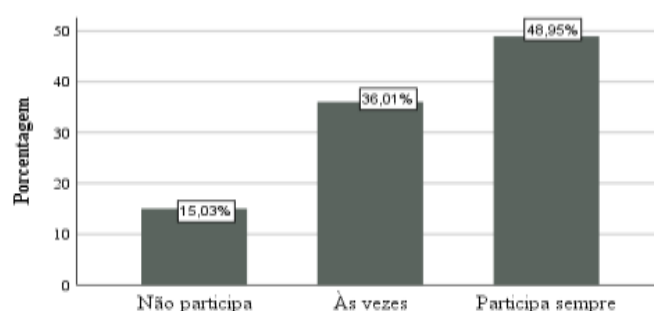


Figura 1. Adesão de alunos dos anos finais do ensino fundamental às aulas remotas de Educação Física (n=286).

Os resultados indicam que a maioria dos alunos que não participam das aulas remotas, também não participam das aulas de EF práticas na escola (35,0%), que preferem (21,7%), mas não estão satisfeitos (37,5%) com as aulas remotas, não se sentem incentivados pelo professor da disciplina (42,9%), que consideram as aulas péssimas (40,0%) e estressantes (24,0%), não se empenham nas aulas (34,1%), não são satisfeitos com o conteúdo (50,0%), relatam não ter espaço físico (19,0%) e nem materiais para realizar as práticas em casa (21,6%).

Observou-se na tabela 1 que, a adesão às aulas presenciais ($p=0,000$), preferência ($p=0,017$), satisfação com as aulas remotas ($p=0,000$), incentivo do professor ($p=0,002$), opinião sobre as

aulas remotas ($p=0,000$), empenho nas aulas ($p=0,000$), satisfação com o conteúdo ($p=0,000$), ter conexão com internet em casa ($p=0,008$) e materiais para uso nas aulas remotas ($p=0,000$),

apresentaram associação significativa com a adesão as aulas remotas.

Tabela 1 – Fatores associados a adesão dos alunos as aulas remotas de Educação Física ($n=286$)

	Adesão as aulas remotas de Educação Física				p
	Total	Não participa	Às vezes	Participa Sempre	
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	
Característica das aulas					
<i>Modalidade das aulas</i>					0,124
Atividades Impressas	177 (61,9)	30 (16,9)	56 (31,6)	91 (51,4)	
Aulas Gravadas ou Online	109 (38,1)	13 (11,9)	47 (43,1)	49 (45,0)	
<i>Frequência de aula/semana de EF</i>					0,234
Até duas aulas	263 (92,0)	40 (15,2)	91 (34,6)	132 (50,2)	
≥ 3 aulas	23 (8,0)	03 (13,0)	12 (52,2)	08 (34,8)	
Características pessoais					
<i>Adesão a aulas presenciais</i>					0,000*
Não Participa	20 (7,0)	07 (35,0)	05 (25,0)	08 (40,0)	
Às vezes	57 (19,9)	12 (21,7)	33 (57,9)	12 (21,7)	
Participa Sempre	209 (73,1)	24 (11,5)	65 (31,1)	120 (57,4)	
<i>Preferência</i>					0,017*
Aulas Presenciais	263 (92,0)	38 (14,4)	101 (38,4)	124 (47,1)	
Aulas Remotas	23 (8,0)	05 (21,7)	02 (08,7)	16 (69,6)	
<i>Satisfação com as aulas remotas</i>					0,000*
Satisfeito	222 (77,6)	19 (08,6)	77 (34,7)	126 (56,8)	
Não satisfeito	64 (22,4)	24 (37,5)	26 (40,6)	14 (21,9)	
<i>Incentivo do professor (a)</i>					0,002*
Não incentiva	14 (04,9)	06 (42,9)	06 (42,9)	02 (14,3)	
Às vezes	64 (22,4)	10 (15,6)	30 (46,9)	24 (37,5)	
Incentiva Sempre	208 (72,7)	27 (13,0)	67 (32,2)	114 (54,8)	
<i>Opinião sobre as aulas remotas</i>					0,000*
Estimulantes	46 (16,1)	08 (14,4)	11 (23,9)	27 (58,7)	
Interessantes	124 (43,4)	09 (07,3)	36 (29,0)	73 (63,7)	
Estressantes	25 (08,7)	06 (24,0)	10 (40,0)	09 (36,0)	
Nada de mais	71 (24,8)	12 (16,9)	37 (52,1)	22 (31,0)	
Péssimas	20 (07,0)	08 (40,0)	09 (45,0)	03 (15,0)	
<i>Se empenha nas aulas</i>					0,000*
Não	41 (14,3)	14 (34,1)	24 (58,5)	03 (07,3)	
Sim	245 (85,7)	29 (11,8)	79 (32,2)	137 (55,9)	
<i>Satisfação com o conteúdo das aulas</i>					0,000*
Satisfeito	244 (85,3)	22 (09,0)	88 (36,1)	134 (54,9)	
Não satisfeito	42 (14,7)	21 (50,0)	15 (35,7)	06 (14,3)	
Infraestrutura					
<i>Espaço Físico em casa para realização das aulas</i>					0,168
Não	58 (20,3)	11 (19,0)	25 (43,1)	22 (37,9)	
Sim	228 (79,7)	32 (14,0)	78 (34,2)	118 (51,8)	
<i>Conexão com internet em casa</i>					0,008*
Não	68 (23,8)	05 (07,4)	19 (27,9)	44 (64,7)	
Sim	218 (76,2)	38 (17,4)	84 (38,5)	96 (68,6)	
<i>Materiais para uso nas aulas em casa</i>					0,000*
Não tem	116 (40,6)	25 (21,6)	51 (44,0)	40 (34,5)	
Tem	170 (59,4)	18 (10,6)	52 (30,6)	100 (58,8)	

Fonte: Os autores.

Nota: EF: Educação Física; * $p \leq 0,005$ Teste Qui-quadrado de Person.

4. DISCUSSÃO

Este estudo buscou avaliar a adesão de alunos dos anos finais do ensino fundamental as aulas remotas de EF durante a pandemia de Covid-19. A proporção de alunos que não participam ou participam as vezes das aulas de EFR, se equipara aos alunos que participam sempre das aulas. Sendo a participação associada a fatores pessoais e de infraestrutura.

Para muitos alunos, as aulas de EF desempenham um papel fundamental para se tornarem ativos e estabelecerem rotinas saudáveis. Mas quando as escolas fecharam durante a pandemia de Covid-19, essas aulas se tornaram uma das disciplinas mais difíceis de se adaptar a um ambiente online e com menor participação dos alunos (WEBSTER et al., 2021; AKALIN; GÜMÜŞ, 2020).

Observou-se que a maioria dos alunos são satisfeitos e se empenham nas aulas de EFR, no entanto, os alunos que não participam das aulas relatam desinteresse e insatisfação com o conteúdo. Silva e França (2021) corrobora mostrando que de acordo com professores de EF, apesar da frequência da maioria dos alunos, poucos participam das discussões. No entanto, os alunos argumentam sobre a participação dos docentes e criticam as metodologias pedagógicas empregadas.

Neste estudo alunos que não aderem as aulas de EFR também não aderem as aulas presenciais. De acordo com Silva et al. (2020) a participação dos alunos nas atividades remotas não estava de acordo com a quantidade de alunos cadastrados, onde eles podem não estarem acessando os conteúdos com frequência. A falta de participação dos alunos nas aulas presenciais é relatada por Tenório e Silva (2013) como um problema que pode estar relacionado à falta de diretividade e intervenção pedagógica nas aulas, falta de conteúdos diversificados, e desinteresse por parte dos alunos. E no contexto das aulas de EFR, além desses fatores, a

falta de incentivo do professor, falta de empenho e satisfação com o conteúdo são associados a falta de participação dos alunos.

Os comportamentos e os formatos pedagógicos dos professores de EF que promovem a AF dos alunos dentro e fora da escola (RODRIGUES; SANTOS, 2020). E a falta de interação evidencia outra preocupação. Mercier et al. (2021) relataram que 20% dos professores de ED se sentiram menos eficazes ao ensinar seus alunos online durante a pandemia. O desafio de oferecer atividades dinâmicas e prazerosas, mesmo à distância, alia-se a necessidade do resgate dos vínculos de afeto (MACHADO et al., 2020), para que aqueles alunos desmotivados e evadidos das aulas estejam satisfeitos e se empenhe durante as aulas.

Este estudo mostrou que a falta de acesso à internet e materiais para serem usados durante as aulas estava associado a participação nas aulas de EFR. Estudo realizado por Silva et al. (2020) mostrou que 85% dos alunos participantes relataram não possuir internet em casa, 10% relataram que o celular não tem acesso à internet e 5% relataram não ter nenhum aparelho eletrônico que possa acessar à internet. Além disso, durante as aulas remotas a falta de TICs, e a falta de conhecimento no uso das TICs pelos alunos e professores se mostraram como potenciais limitações (DÍAZ-ARCE; LOYOLA-ILLESCAS, 2021).

Em uma revisão integrativa realizada por Silva e Silva (2022) a falta de acesso às aulas por falta de tecnologia, dificuldade financeira, falta de habilidade com tecnologia, dificuldade de planejamento de atividades em ambientes remotos e desinteresse pelas aulas, foram observados em cinco estudos.

Estes resultados trazem à tona a relevância do chamado analfabetismo digital, referindo-se ao

fato de que embora muitos alunos tenham acesso às novas tecnologias, elas não sabem como utilizá-las. Além disso, observa-se a necessidade de investimentos na tentativa de lidar com a lacuna digital, fornecendo dispositivos e conexões de internet aos alunos, com treinamento adicional sobre o uso adequado das novas tecnologias para maximizar o aprendizado para os alunos que mais precisam (LÓPEZ-FERNÁNDEZ; BURGUEÑO; GIL-ESPINOSA, 2021).

5. CONCLUSÃO

Conclui-se que mesmo não concordando com o modelo de aulas remotas, os alunos participam com frequência das aulas de EF. No entanto, a não adesão as aulas estão associadas a fatores pessoais e de infraestrutura da residência. Neste sentido, se faz necessário a elaboração de estratégias de ensino das aulas de EF em situações emergenciais, para que o número de evasões das aulas seja reduzido.

REFERÊNCIAS

AKALIN, T. C.; GÜMÜŞ, M. Investigation of secondary school students' participation in physical education lessons with distance education in the pandemic process African Educational. **Research Journal Special**, v. 8, n. 2, p. S266-S272, 2020.

BARRETO, A. C. F.; ROCHA, D. S. Covid 19 e educação: resistências, desafios e (im) possibilidades. **Revista encantar - educação, cultura e sociedade**, v. 2, p. 1-11, jan./ dez., 2020

BRAZENDALE, K. et al. Understanding differences between summer vs. school obesogenic behaviors of children: the structured days hypothesis. **Int J Behav Nutr Phys Act**, v. 14, n. 1, p.100, 2017.

DÍAZ-ARCE, D.; LOYOLA-ILLESCAS, E. Digital competence in the context of COVID 19: A

view from education. **Rev. Innova Educ**, v. 3, p.120–150, 2021.

FERREIRA, V. M. S.; OLIVEIRA, T. R. H. de.; SILVA, M. I. F. D. da. Desafios em tempos de pandemia: o ensino remoto emergencial da educação física no ensino fundamental. **Anais do CIET:EnPED:2020**, 2020.

GÓIS, P. K. M et al. Reflexões sobre impacto da pandemia na Educação Física Escolar. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v.8, n 3, p. 220-227, 2021.

KHAN, S. et al. The emergence of a novel coronavirus (SARS-CoV-2), their biology and therapeutic options. **Journal of Clinical Microbiology**, v.58, n. 5, p. e00187-20, 2020.

LÓPEZ-FERNÁNDEZ, I.; BURGUEÑO, R.; GIL-ESPINOSA, F. J. High school physical education teachers' perceptions of blended learning one year after the onset of the COVID-19 pandemic. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 18, n. 21, p. 11146, 2021.

MACHADO, R. B. et al. EF escolar em tempos de distanciamento social: panorama, desafios e enfrentamentos curriculares. **Movimento (Porto Alegre)**, v. 26, p. e26081, Jan./Dec. 2020.

MALTA, D. C. et al. A pandemia de COVID-19 e mudanças nos estilos de vida dos adolescentes brasileiros. **Rev Bras Epidemiol**, v. 24, e210012, 2020.

MENDES, M. J.; GOMES, A. C. S. F. Desafios da docência no ensino superior em tempos de pandemia: relato de experiência. **Glob Acad Nurs**, v. 2, n.2, 2021.

MERCIER, K. et al. Physical education teachers' experiences with remote instruction during the initial phase of the COVID-19 pandemic. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 40, n. 2, p. 337-342, 2021.

RODRIGUES, A. **Ensino Remoto na Educação Superior**: desafios e conquistas em tempos de pandemia. SBC Horizontes, jun. 2020.

SANTOS JUNIOR, V. B. DOS; MONTEIRO, J. C. DA S. Educação e Covid-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. **Revista Encantar**, v. 2, p. 01-15, 15 maio 2020.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Praxis Educativa**, v. 15, p. 1-24, 2020.

SENHORAS, E. M. Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos. **Boletim de conjuntura (BOCA)**, v. 2, n. 5, 2020.

SILVA, I. R. da; SILVA, A. M. B da. O impacto da pandemia covid-19 na educação física escolar: uma revisão integrativa da literatura. **Revista Pensar a Prática**. v.25, p. e66952, 2022.

SILVA, A. J. F. da, et al. Adesão dos alunos às atividades remotas durante a pandemia: realidades da Educação Física Escolar **Corpoconsciência**, v. 24, n. 2, p. 57-70, 2020.

SKOWRONSKI, M. Práticas corporais para além das quadras: educação física escolar ao alcance de todos no ensino remoto. **Simpósio Internacional de Educação e Comunicação (SIMEDUC)**, n. 10, 2021.

TENÓRIO, J. G.; SILVA, C. L. DA. Educação Física Escolar e a não participação dos alunos nas aulas. **Ciência em Movimento**, v. 15, n.31, 2013.



Revista da Universidade Vale do Rio Verde
ISSN: 1517-0276 / EISSN: 2236-5362
v. 22 | n. 1 | Ano 2023

Andrei Muller Duarte

Bacharel em Administração da Universidade de
Passo Fundo (UPF-RS)
170630@upf.br

Dr. Ana Claudia Machado Padilha

Docente do curso de Administração e Programa de
Pós-Graduação em Administração da Universidade
de Passo Fundo (UPF-RS)
anapadilha@upf.br

Dr. Erlaine Binotto

Docente do curso de Administração e Programa de
Pós-Graduação em Agronegócios da Universidade
Federal da Grande Dourados
(UFGD-MS)
erlainebinotto@ufgd.edu.br

BENEFÍCIOS DE ASSOCIAR-SE ÀS COOPERATIVAS DE CRÉDITO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS ASSOCIADOS DO SEGMENTO DO AGRONEGÓCIO

RESUMO

O estudo tem como objetivo identificar e analisar, sob a ótica dos produtores rurais, os benefícios de associar-se as cooperativas de crédito em detrimento a bancos públicos e privados, e quais os ganhos em seus empreendimentos em razão dessa escolha. Com isso, a proposta da pesquisa visa esclarecer os diferenciais das cooperativas para fidelizar os seus associados e de que forma o crédito rural concedido por cooperativas de crédito impulsiona o crescimento no setor agropecuário. Quanto ao procedimento metodológico, a pesquisa é caracterizada como do tipo qualitativa, e os dados da pesquisa foram coletados através de um questionário aplicado a produtores rurais que possuem vínculo com cooperativas de crédito, escolhidas aleatoriamente. O resultado da análise indicou que atendimento do gestor da carteira e respeito e cordialidade das pessoas são considerados os mais relevantes benefícios de associar-se a estas instituições financeiras, revelando que os produtores rurais reconhecem os benefícios para obter ganhos em seus empreendimentos, e ainda, gerar valor e crescimento na região em que atuam.

Palavras-chave: Cooperativas de crédito, Benefícios, Crescimento.

BENEFITS OF JOINING WITH CREDIT COOPERATIVES: AN ANALYSIS FROM THE PERCEPTION OF MEMBERS IN THE AGRIBUSINESS SEGMENT

ABSTRACT

The study aims to identify and analyze, from the perspective of farmers, the benefits of joining credit cooperatives instead of public and private banks, and the gains in their enterprises as a result of this choice. Therefore, the research proposal aims to clarify the differences between cooperatives in terms of retaining their members and how rural credit granted by credit cooperatives boosts growth in the agricultural sector. Regarding the methodological procedure, the research is characterized as qualitative, and the research data were collected through a questionnaire applied to farmers linked to credit cooperatives, chosen randomly. The result indicated that service from the portfolio manager and respect and cordiality from people are considered the most relevant benefits of associating with these financial institutions, revealing that farmers recognize the benefits of obtaining gains in their enterprises, and generate value and growth in the region in which they operate.

Keywords: Credit Cooperatives, Benefits, Growth.

1. INTRODUÇÃO

As cooperativas de crédito possuem importância dentro do sistema financeiro nacional, além de transacionar recursos entre agentes deficitários e superavitários, colaboram para o crescimento e desenvolvimento na região em que atuam.

Essas instituições financeiras estão muito presentes em regiões onde o setor bancário não atua, devido a essa penetração em regiões pouco conhecidas, as cooperativas colaboram no crescimento econômico e social, praticando uma política creditícia com taxas de juros mais justas, facilitando assim a concessão do crédito para a população.

Acompanha também este pensamento, Abraão (2005, p.35) “as cooperativas são sociedades de pessoas com formação jurídica própria, de natureza civil, sem finalidade lucrativa, não sujeito à falência, organizadas para prestação de serviços ou exercício de outras atividades de interesse comum dos associados”, deste modo podemos notar que as cooperativas de crédito contribuem para o desenvolvimento da agricultura, um dos pilares da nossa economia.

O movimento cooperativista teve os primeiros passos na Inglaterra, no século XIX, com a fundação dos Probos Pioneiros de Rochdale, em 1844, sendo considerado um acontecimento histórico do cooperativismo no mundo. No Brasil, o padre Theodor Amstad fundou a primeira cooperativa de crédito brasileira, em 1902 na cidade de Nova Petrópolis no estado do Rio Grande do Sul, o feito é tão importante que o município possui o título de Capital Nacional do Cooperativismo. Segundo Schardong (2002, p.65) “o cooperativismo de crédito chegou ao Brasil,

trazido da Europa com o objetivo de reunir as poupanças das comunidades de imigrantes e coloca-las a serviço do seu próprio desenvolvimento”.

Dessa forma, a pesquisa busca identificar as percepções dos produtores rurais de quanto à escolha de se associarem às cooperativas de crédito em detrimento de bancos públicos e privados, bem como os ganhos alcançados em seus empreendimentos rurais com relação a esse tipo de escolha.

Estas instituições financeiras vêm se desenvolvendo rapidamente, num acelerado ritmo de expansão e cada vez mais inserido nas finanças das pessoas. Com isso, a proposta da pesquisa visa esclarecer os diferenciais das cooperativas para fidelizar os seus associados e de que forma o crédito rural concedido por cooperativas de crédito impulsiona o crescimento no setor agropecuário.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Cooperativismo e seus Princípios

Segundo a OCB (2021), o cooperativismo é desenvolvido independente do país, língua ou religião, por ter como características o incentivo da participação ativa da população e sua adesão a valores, como solidariedade e respeito. Nesse sentido, para compreender a doutrina cooperativista, é necessário ressaltar os princípios que são norteadores das cooperativas (Figura 1).

Figura 1 – Princípios do Cooperativismo



Fonte:

<https://www.cooperativismodecredito.coop.br/cooperativismo/historia-do-cooperativismo/os-7-principios-do-cooperativismo/>

Acerca destes princípios, Rosa (2006) menciona como vantagens de uma cooperativa, os benefícios sociais e educativos aos cooperados, através de programas de inclusão e atividades com a comunidade, assim gerando um impacto positivo na região onde atua, diferenciação tributária em alguns casos e principalmente a gestão com democracia, onde os associados definem o rumo de seu empreendimento, pois a cooperativa é controlada por seus cooperados, provendo não só o próprio sustento com a atividade econômica, como também de uma coletividade. Sendo assim o cooperativismo possui mecanismos satisfatórios, gerando respostas as necessidades no âmbito econômico e social (SILVA FILHO, 2001).

Nesse sentido, pode-se notar que o cooperativismo é um movimento social formado por um grupo de pessoas com o mesmo objetivo e sonhos, buscando a cooperação mútua, para sanar dificuldades. Crúzio (2005, p.13) conceitua cooperativa como a “união de trabalhadores ou profissionais diversos, que se associam por iniciativa própria, sendo livre o ingresso de pessoas, desde que os interesses individuais em produzir, comercializar ou prestar um serviço, não

sejam conflitantes com os objetivos gerais da cooperativa”.

Dessa forma, Eker (2006, p. 17-18) afirma que “vivemos num mundo de dualidades e que os seus rendimentos crescem na mesma medida que você cresce”, em resumo, a cooperação gera resultados através do esforço mútuo, em prol do objetivo para que todos sejam recompensados.

2.2 Diferenciais de uma Cooperativa de Crédito

As cooperativas de crédito se diferenciam dos bancos privados pois não visam o lucro como ideia a central, e sim a cooperação mútua para que todos ganhem na mesma proporção. Nesse sentido, Souza (2017) afirma que cooperativismo é um sistema de organização econômica que visa eliminar intermediação comercial e a ideia de “lucro acima de tudo” características do sistema capitalista.

Fica claro que cooperativa de crédito não é banco, tampouco deve ser tratada como tal, Schardong (2002 p.101) acrescenta:

Os bancos comerciais são constituídos sob forma de sociedade anônimas, de capital público ou privado, autorizados a captar recursos sob forma de depósitos, destiná-los sob a forma de empréstimos e prestar serviços de natureza bancária a sociedade. São sociedade de capital que objetivam o lucro com a exploração da atividade bancária.

De acordo com o Quadro 1, elaborado pelo Portal do Cooperativismo financeiro, fica explícito as principais diferenças entre um banco privado ou público diante de uma cooperativa de crédito. Podemos notar que o sistema financeiro

cooperativista vai além de simplesmente realizar operações bancárias.

Quadro 1 – Diferença de bancos privados e públicos versus cooperativas de crédito

<p>Bancos privados e públicos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Foco no capital - Tem clientes - Capital fixo - Os usuários não participam das decisões - Poder é proporcional ao número de ações - Não priorizam os investimentos locais - Gestão feita por acionistas e controladores externos - Distribuição de lucros aos acionistas
<p>Cooperativas de Crédito</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Foco nas pessoas - Tem associados - Capital variável - Os associados ajudam nas decisões - Cada associado possui direito a um voto - Focadas no desenvolvimento das regiões em que atuam - Gestão feita pelos próprios cooperados - Distribuição de sobras financeiras aos cooperados

Fonte:
<https://cooperativismodecredito.coop.br/2021/01/nao-somos-melhores-somos-diferentes-por-solon-stapassola-stahl/>

Fica evidente os diferenciais de uma cooperativa de crédito perante a bancos privados e públicos, destaca ainda Pagnussat (2004, p.13) “além da prestação de serviços comuns, visam diminuir desigualdade sociais, facilitar o acesso a serviços financeiros e difundir o espírito de cooperação”.

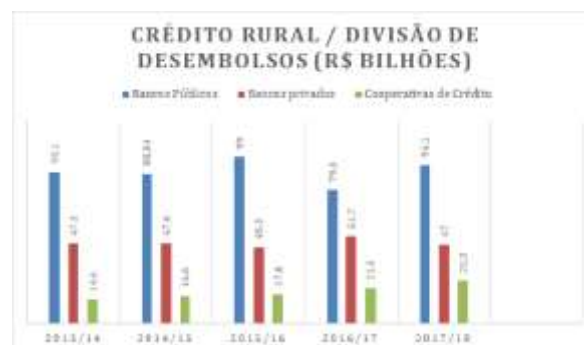
2.3 Concessão de Crédito no Âmbito Rural

Dentre os setores da nossa economia um dos que mais se destaca é o agronegócio por ser visto como uma das principais atividades econômicas de nosso país, onde possui uma cadeia produtiva muito diversificada com muito potencial de crescimento e expansão, gerando cada vez mais oportunidades.

Conforme o contexto, o crédito pode ter vários sentidos, mas em finanças é definido como um instrumento de política financeira a ser utilizado por uma empresa comercial ou industrial na venda a prazo de seus produtos ou por banco comercial, na concessão de empréstimos, financiamento ou fiança (SILVA, 1988). Conforme dados do BCB (Banco Central do Brasil), de 07/2020 a 06/2021, o montante de crédito rural contratado foi de R\$ 248,3 bilhões, valor 30% maior que o contratado no mesmo período do ano agrícola anterior. Segundo (SANTOS, 2009) a necessidade de crédito para pessoas físicas está voltada a necessidade de aquisição de bens e gastos pessoais, como saúde, lazer, educação moradia, reforma de um imóvel. Nas empresas e propriedades rurais vincula-se a aquisição de insumos, máquinas e equipamentos, demais construções e capital de giro.

Segundo dados do Portal do Cooperativismo Financeiro, as cooperativas vêm ganhando mais ênfase no sistema financeiro, no que diz respeito a desembolso para operações de crédito rural podemos notar um crescimento gradual nos últimos anos perante a bancos privados e públicos (Figura 2).

Figura 2: Crescimento das cooperativas de crédito ao longo dos anos



Fonte:
<https://cooperativismodecredito.coop.br/2020/12/partic>

Laimer (2012) conceitua que o crescimento das cooperativas se deve ao fato humano ultrapassar o monetário e que os princípios cooperativistas ganham mais força, assim fomentando ainda mais a vida no campo e contribuindo para o crescimento da economia. Conforme Colle (2011), as cooperativas são formadas por uma sociedade de pessoas, sustentado por dois alicerces, ações econômicas e sociais, repassando a ideia de ser uma cooperativa de crédito da comunidade para a comunidade.

2.4 Benefícios de Associar-se em uma Cooperativa

As cooperativas de crédito desempenham um papel muito importante na economia das pessoas, essas instituições financeiras têm como objetivo gerar benefícios ao seus cooperados. Deste modo, Bialoskorski Neto (2006) enfatiza que o fato do associado ser ao mesmo tempo “dono do negócio” acarreta em decisões que beneficiam a sua própria remuneração na organização cooperativa.

Tendo como objetivo gerar valor econômico ao seus cooperados, Emmons e Schmid (2000) ressaltam que três benefícios são muito importantes (Quadro 2).

Quadro 2 – Benefícios de valor econômico

Política de preços	As cooperativas visam obter maior taxa de retorno perante a depósitos a prazo
Menores taxas de juros	Taxa de juros reduzidos na concessão de empréstimos, devido as cooperativas de

	crédito não possuem fins lucrativos
Distribuição de sobras	Destinação de valores obrigatório aos cooperados, rateados proporcionalmente aos atos cooperativos, decidido em Assembleia

Fonte: Emmons e Schmid (2000).

Dessa forma podemos notar que as cooperativas de crédito possuem benefícios que podem contribuir para o crescimento financeiro de seus associados e contribuindo para a economia na qual estão inseridos. Bialoskorski Neto (2006, p.51) analisando a maximização do lucro ou de serviços dos cooperados concluiu que “sob a ótica microeconômica, a empresa cooperativa é, por um lado, interessante ao produtor rural, elevando a sua renda média e trazendo utilidade, possivelmente devido à prestação de serviços e ao preceito doutrinário da distribuição pro rata das sobras”.

No entanto, Oliveira (2009) afirma que as cooperativas de crédito devem concentrar seus esforços no aumento dos lucros, ou seja, a maximização das (sobra), juntamente com o pensamento de redução de custos, dessa forma satisfazendo seus cooperados, a partir do fornecimento de produtos ou serviços de qualidade. Na perspectiva de Bialoskorski Neto (2006, p.164) “a cooperativa somente terá sucesso social, [...] se esta for necessariamente um empreendimento econômico de sucesso de forma a permitir o crescimento conjunto e igualitário de seus cooperados”. Contribuindo na busca de fatores determinantes para escolha de uma cooperativa de crédito em detrimento a um banco, Viana (2011) aponta como determinantes no processo decisório, quais sejam: respeito e cordialidade no momento do atendimento; velocidade na solução de

problemas; gama de ofertas de produtos; estrutura física da unidade de atendimento; e, linhas de crédito conforme o desejo do usuário.

Com isso, Meinen (2016) ressalta que um ponto muito importante para a escolha de uma cooperativa de crédito é que usuário não é tratado como um cliente, e sim como dono do negócio, gerando ainda mais valor econômico. Outra situação é que parte dos benefícios gerados de investimentos ao longo do tempo são incorporados ao capital social da organização cooperativa, sendo assim um ativo coletivo, Putnam (2006) define que o capital social é definido como conjunto de recursos sociais, adquirido através de redes de trabalho, o autor ainda destaca que esse ativo possibilita cumprir determinados objetivos, que se sozinhos, não se teria êxito.

Outra vantagem é os benefícios com ações sociais e culturais, que segundo Limberger (1996) são fatores que leva os cooperados a participarem do sistema cooperativista, beneficiando as pessoas com o desenvolvimento de atividades solidárias, partindo do princípio da ajuda mútua.

O cooperativismo de crédito se mostrou como importante ferramenta para inserção social de agricultores e contribuindo para economia local, porém, os benefícios devem ter bastante monitoração afim de tornar a organização cooperativa ainda mais competitiva no cenário econômico.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo objetivou a percepção de produtores rurais em associar-se em cooperativas de crédito em detrimento a bancos públicos e privados e quais os benefícios contribuíram para esse tipo de escolha. Segundo Marconi (2008) a coleta das

informações é a etapa em que se aplica as técnicas e instrumentos selecionados, afim de obter os dados previstos. Para alcançar o objetivo, foi realizada uma pesquisa qualitativa com abordagem exploratória.

A população utilizada no estudo foi composta por produtores rurais que possuem vínculo com cooperativas de crédito, o que totalizou 44 respondentes, associados que possuem a renda proveniente da agricultura especializados nas mais diversas etapas do processo produtivo e demais atividades ligadas ao setor.

A amostra inicial foi de produtores rurais escolhidos através do critério de acessibilidade, intencionalidade e por conveniência, ou seja, as pessoas escolhidas são as que se dispuseram a participar do estudo. Disponibilizou-se a estes produtores um questionário, a ser respondido com um prazo de cinco dias para devolução do instrumento de pesquisa preenchido.

Quanto ao instrumento de coleta de dados, o questionário, ele foi integrado por uma pergunta aberta que incluía a percepção do associado com relação aos benefícios de associar-se à cooperativa. A segunda pergunta, quantitativa, elaborada com escala de importância que variou de 1 – nenhuma importância; 2 – pouco importante; 3 – mais ou menos importante; 4 – muito importante e 5 – altamente importante, foi integrada por 13 variáveis que emergiram da revisão da literatura. Adicionalmente, incluiu-se uma última pergunta, também qualitativa, com o objetivo de capturar necessidades de melhorias em cooperativas de crédito.

A aplicação do questionário ocorreu sem a presença do pesquisador no intuito de deixá-lo à vontade para imprimir sua opinião. Transcorridos os cinco dias, retornaram 30 questionários

respondidos, os quais foram considerados para fazer a análise dos dados.

O questionário foi composto por duas perguntas abertas e uma questão com grau de importância, elaboradas a partir das categorias de análise, baseadas na revisão da literatura, sendo elas:

Diferencias de uma cooperativa de crédito – Consiste em demonstrar quais as diferenças de uma cooperativa de crédito perante a bancos, quais os atributos que compõem o sistema cooperativista.

Benefícios de associar-se as cooperativas de crédito – Refere-se aos aspectos que fazem os produtores rurais associar-se ao sistema cooperativista, e de que maneira eles são recompensados por isso.

Quanto à análise dos dados, a técnica utilizada foi a análise de conteúdo das entrevistas realizadas. Para Bardin (2007), na análise de conteúdo, o texto é um meio de expressão do sujeito, com o qual o analista busca categorizar as unidades de texto (palavras ou frases) que se repetem, inferindo uma expressão que as represente.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Caracterização dos Pesquisados

A pesquisa foi aplicada para produtores rurais que possuem vinculado associativo com cooperativas de crédito, sendo que foi obtido 41 questionários, sendo que dos respondentes 99% são homens e 1% mulher. Identificou-se também que quanto ao tempo médio de associação é de 12 anos, sendo que deste total o tempo mínimo é de 01 anos e o máximo 42 anos de associação. Deste modo podemos observar que a maior parte dos entrevistados já estão neste meio há muitos anos.

Referente ao grau de escolaridade dos entrevistados, pode-se identificar maiores especificidades na Tabela 2.

Tabela 2 – Escolaridade dos entrevistados

Escolaridade	Número de pesquisados
Fundamental incompleto	8
Fundamental Completo	2
Médio Incompleto	1
Médio Completo	19
Superior Incompleto	3
Superior Completo	11
Total	42

Fonte: Dados do estudo (2021)

Os dados expressos na Tabela 2 indicam que o nível de escolaridade dos entrevistados representa como maioria o nível de ensino médio completo, com 16 respondentes, o segundo mais significativo foi o ensino superior completo, totalizando 11 respondentes e com ensino fundamental incompleto, oito respondentes. Em relação a este aspecto, pode-se considerar que a atividade rural não requer um alto grau de escolaridade.

Sobre o os municípios de residência dos associados podemos notar na Tabela 3 que a grande maioria está nos arredores de Passo Fundo e região.

Tabela 3 – Municípios de residência

Município	Estado	Frequência	%
Passo Fundo	RS	11	26
Santa Cruz do Sul	RS	2	5
Sinimbu	RS	1	2
Jacuzinho	RS	2	5
Casca	RS	1	2
Coxilha	RS	1	2
Marau	RS	2	2
Mato Castelhano	RS	1	2
Ibirapuitã	RS	1	2
Pontão	RS	7	17
Getúlio Vargas	RS	1	2
Sertão	RS	1	2
Cacique Doble	RS	1	3
Imbuia	SC	3	9
Petrolândia	SC	1	2
Colorado	RS	1	2

David Canabarro	RS	2	5
Sagrada Família	RS	1	2
Tapera	RS	1	2
Carazinho	RS	1	2
Almirante Tamandaré do Sul	RS	1	2
Victor Graeff	RS	1	2
Total		44	100

Fonte: Dados do estudo (2021)

Ao se reportar à Tabela 3, percebe-se que o maior percentual corresponde aos moradores da região de Passo Fundo, alcançando 26% e 11 associados; seguido por Pontão, com 17% e 7 associados que residem na região.

4.2 Benefícios de Associar-se à Cooperativa

Oliveira (2009) afirma que as cooperativas de crédito devem concentrar seus esforços no aumento dos lucros, ou seja, a maximização das (sobras), juntamente com o pensamento de redução de custos, dessa forma satisfazendo seus cooperados, a partir do fornecimento de produtos ou serviços de qualidade.

Quando questionado aos associados sobre o que eles consideram como principais benefícios de associar-se às cooperativas de crédito, a Tabela 4 resume os dados coletados na pesquisa.

Tabela 4 – Benefícios de associar-se em cooperativas de crédito

Variáveis	1	2	3	4	5
Taxas de juros mais acessíveis		1	5	16	22
Atendimento do gestor de carteira		1	2	3	39
Estrutura física da agência		1	3	11	29
Velocidade na solução de problemas		1	3	9	31
Ações sociais desenvolvidas		1	6	16	21
Linhas de crédito variadas		1	2	18	23

Respeito e cordialidade das pessoas			3	2	38
Maior retorno sobre os investimentos		1	8	10	25
Distribuição de sobras		1	6	6	31
Localização da agência	1	2	6	8	27
Você como dono do negócio	1	1	6	17	19
Atividades solidárias		1	8	16	19
Interesse pela comunidade			3	12	29

Fonte: Dados do estudo (2021)

* Legenda: 1 (nenhuma importância), 2 (pouco importante), 3 (mais ou menos importante), 4 (muito importante), 5 (altamente importante).

Percebe-se que os benefícios (Tabela 4) que os associados consideram no vínculo associativo com cooperativas de crédito. Uma das variáveis que mais obteve destaque foi o atendimento do gestor da carteira, onde 39 respondentes consideram como altamente importante, ou seja, o relacionamento com o gestor é muito importante para geração de negócios. Outra variável importante é o respeito e cordialidade das pessoas, sendo que 38 respondentes consideram como relevante esse aspecto, deste modo fica explícito que os produtores rurais priorizam um bom atendimento, buscando firmar parcerias e adquirindo confiança na cooperativa que está inserido.

Na sequência pode-se notar que os respondentes consideram as variáveis distribuição de sobras e velocidade na solução de problemas como alta importância, pois as sobras são valores que retornam aos cooperados de acordo com a participação e normas estabelecidas por tal cooperativa de crédito, ou seja, é um valor que retorna ao associado através de sua conta corrente. Ainda temos a velocidade na solução de problemas como um aliado muito importante, na qual, as cooperativas de crédito deveriam dar um enfoque

maior, pois a agilidade na solução de problemas melhora o nível de satisfação do associado em relação à cooperativa.

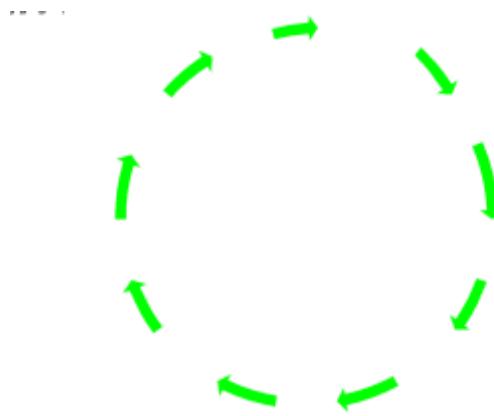
Foi possível identificar também que a estrutura física da unidade de atendimento também é uma variável importante para manter o elo, sendo que as cooperativas de crédito buscam aumentar o prazer de ir até a agência, fazendo com que seu cooperado se sinta confortável e acolhido. Em relação ao interesse pela comunidade, 29 respondentes consideram como altamente importante, reconhecendo que as cooperativas de crédito desempenham ações que geram valor a comunidade que os associados estão inseridos.

Dentre as variáveis com menor expressão tem-se associado como dono do negócio, podendo concluir que os cooperados não possuem um sentimento alto nesse quesito, muito se deve ao fato das cooperativas não focalizarem tanto nesse aspecto, talvez, se realizarem um trabalho que faça o associado estar mais dentro da cooperativa, essa variável se torne mais importante.

Em complemento às variáveis delimitadas na etapa quantitativa, a pesquisa também contemplou uma pergunta aberta que também busca identificar outras variáveis relacionadas aos benefícios de associar-se às cooperativas de crédito que, por ventura, não foram incluídas na análise.

De acordo com os dados coletados na pesquisa de campo realizada com associados de uma cooperativa de crédito que possui 21 agências localizadas nos estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, 44 respondentes contribuíram com a questão, sendo as respostas transcritas e os dados sistematizados na Figura 3.

Figura 3 – Benefícios identificados pelos cooperados



Fonte: Dados do estudo (2021)

Ao analisar a Figura 3 e compará-la com as variáveis delimitadas na Tabela 4, os pesquisados informaram que, dentre os benefícios de associar-se às cooperativas, está o custeio de crédito agrícola, bem como o papel que as cooperativas assumem no desenvolvimento da região em que atuam. Estas questões são importantes, especialmente pela região que possui vocação para o agronegócio, sendo a maioria de seus associados também produtores rurais, eles entendem que as cooperativas têm um papel fundamental no desenvolvimento da região, com destaque para a geração de renda e apoio ao surgimento de novos negócios. Talvez, esses aspectos coletados nessa etapa, sejam um dos mais importantes da atuação das cooperativas.

4.3 Necessidades de Melhorias em Cooperativas de Crédito

Foi aplicado um questionário solicitando as melhorias que o associado propõe na cooperativa na qual ele está inserido, dos 44 associados que responderam, poucos sugeriram melhorias, os demais estão satisfeitos pelos serviços prestados pela cooperativa de crédito, deste modo não

sugerindo ideias. As contribuições inferidas pelos associados estão demonstradas no Quadro 3.

Quadro 3 - Melhorias propostas pelos associados

Infraestrutura/Tecnologia <ul style="list-style-type: none">- Ampliação do espaço físico da agência.- Sistema que libere valor do custeio direto no <i>Internet Banking</i>.- Caixas eletrônicos em pontos comerciais no interior.- Estacionamento de carros/motocicletas mais facilitado.- Aperfeiçoamento de funcionalidades no <i>Internet Banking</i>.
Produtos <ul style="list-style-type: none">- Revisão das tabelas de precificação, sugerindo uma análise profunda do que pode ser mais competitivo no mercado.- Maior facilidade em movimentar os valores aplicados.- Maior retorno sobre o capital investido.- Maior valorização da poupança.- Taxas de juros menores para construção em imóveis rurais.
Gestão <ul style="list-style-type: none">- Maior desburocratização de processos.- Aumentar os horários de atendimento.- Recebimento da cota capital de imediato.- Desburocratização de processos e documentos.- Maior inserção do gestor da carteira na propriedade rural, conhecendo o outro lado e as reais necessidades.
Desenvolvimento do Quadro Social <ul style="list-style-type: none">- Criar programas para estar inserido nas propriedades rurais conhecendo a rotina e necessidades.- Gerar mais benefícios a sociedade com investimentos.- Ações sociais voltadas a jovens, aliados à tecnologia.

Fonte: Dados do estudo (2021)

De acordo com as respostas qualitativas informadas pelos entrevistados (Tabela 4), evidencia-se aspectos a serem melhorados nas cooperativas, os quais referem-se à infraestrutura/tecnologia, produtos, gestão e desenvolvimento do quadro social.

Tais informações são importantes para a melhoria das ações de desenvolvimento das cooperativas, uma vez que esse tipo de organização possui objetivos que permeiam o financeiro e avançam para o social, ou seja, as cooperativas precisam conhecer as expectativas e necessidades de seus associados para ampliar seu papel na sociedade e,

especialmente, identificarem novos tipos de atuação se respaldando em seus objetivos sociais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo desse estudo foi entender os fatores que fizeram os produtores rurais a criarem vínculo associativo com cooperativas de crédito, e quais os benefícios que essas instituições financeiras propõem aos seus associados, bem como os ganhos alcançados em suas propriedades rurais.

Além disso, os resultados obtidos dessa pesquisa se mostram muito importantes para as cooperativas de crédito entenderem os motivos que fazem um produtor rural iniciar um relacionamento, e quais os benefícios no ponto de vista deles são mais importantes para que esse laço cresça ainda mais.

Foi possível identificar que a maioria dos produtores rurais consideram o respeito e atendimento do gestor da carteira como principais motivos de manter o vínculo, visto que essas duas variáveis são premissas básicas que uma cooperativa de crédito deve ter com seus associados, dentre os demais citados: velocidade na solução de problemas, distribuição de sobras, estrutura física da unidade de atendimento e interesse pela comunidade.

No que tange as melhorias, os respondentes, em sua maioria contribuíram que as cooperativas de crédito devem focalizar aperfeiçoar seus produtos e serviços, melhorar a infraestrutura/tecnologia das unidades de atendimento e também na desburocratização de processos.

Por fim, o estudo contribuiu para entender as percepções dos produtores rurais em associar-se

as cooperativas de crédito em razão dos seus benefícios, deste modo podemos concluir que as cooperativas de crédito desempenham um papel muito importante para o sistema financeiro nacional, oferecendo muitas vantagens aos seus cooperados, gerando valor não somente para as pessoas, mas sim para a comunidade que estão inseridos, e que essas instituições financeiras não realizam somente operações bancárias, mas sim é levado em conta o fator humano, que atualmente, muitas instituições financeiras deixam a desejar.

REFERÊNCIAS

- Abraão, N. Direito bancário. São Paulo: Saraiva, 2005.
- Bardin, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1997.
- Banco Central do Brasil (BCB). Disponível em <https://www.bcb.gov.br/publicacoes/boletimderop>. Acesso em: 19 ago. 2021.
- Bialoskorski Neto, S. Aspectos econômicos das cooperativas. Belo Horizonte: Mandamentos, 2006.
- Colle, G.; colle, G. O. R. Sicredi Planalto Médio RS: 30 anos de história. Passo Fundo: Passografic, 2011.
- Cruzio, H. O. Como organizar e administrar uma cooperativa: uma alternativa para o desemprego. Rio de Janeiro: FGV, 2005.
- Eker, T. H. Os segredos da mente milionária. Rio de Janeiro: Sextante, 2006.
- Emmons, W. R.; Schmid, F. A. Políticas de preços e dividendos em cooperativas. São Paulo: Méritos, 2000.
- Laimer, C. G. Gestão estratégica e financeira estudos em cooperativas de crédito. Passo Fundo: Méritos: 2012.
- Limberger, E. Cooperativa empresa socializante. Porto Alegre: Imprensa Livre, 1996.
- Marconi, M. A; Lakatos, E. M. Técnicas de pesquisa. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- Meinen, Ê. Cooperativismo financeiro: virtudes e oportunidades. Ensaio sobre a perenidade do empreendimento cooperativo. 1. ed. Brasília: Confedbrás, 2016.
- Organização das Cooperativas Brasileiras (OCB). Disponível em <http://www.ocb.org.br>. Acesso em: 18 ago. 2021.
- Oliveira, D. P.R. Manual de gestão das cooperativas: Uma abordagem prática. São Paulo: Editora Atlas, 2009.
- Pagnussatt, A. Guia do cooperativismo de crédito: organização, governança e políticas corporativas. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 2004.
- Portal do Cooperativismo Financeiro. Disponível em <https://cooperativismodecredito.coop.br/2021/01/nao-somos-melhores-somos-diferentes-por-solon-stapassola-stahl/>. Acesso em: 19 ago. 2021.
- Putnam, R. Comunidade e Democracia: a experiência da Itália moderna. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 2006.
- Rosa, H. H. F. Constituição de cooperativas: vantagens e desvantagens. Boletim Jurídico, 2006. Uberaba/MG, a. 4, no 172. Disponível em: <http://boletimjuridico.com.br/doutrina/texto>. Acesso em 08/2021
- Santos, J. O. Análise de crédito: empresas, pessoas físicas, agronegócio e pecuária. São Paulo: Atlas, 2009.
- Souza, L.R. Cooperativas de crédito: Regulação do CMN e os valores cooperativos. Curitiba: Juruá Editora, 2017.
- Schardong, A. Cooperativa de crédito: instrumento de organização econômica da sociedade. Porto Alegre: Rigel, 2002.
- Silva, C. V. F. Cooperativas de trabalho. São Paulo: Atlas, 2001.
- Silva, J. P. Análise e decisão de crédito. São Paulo: Atlas, 1988.

Viana, J. J. S. et al. Fatores de escolha e compra de produtos: um levantamento entre os consumidores dos Bancos e Cooperativas de Crédito da cidade de Dourados-MS. In: Congresso Internacional de Administração, 2011, Ponta Grossa. Anais Eletrônicos... Ponta Grossa: [s.n.], 2011.

Andrei Muller Duarte

Bacharel em Administração (UPF)
Assistente de Negócios na Sicredi Integração RS/MG,
Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil

Dr. Ana Claudia Machado Padilha

Docente do Curso de Administração e Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade de Passo Fundo (UPF-RS)

Dr. Erlaine Binotto

Docente do Curso de Administração e Programa de Pós-Graduação em Agronegócios da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD-MS)



Revista da Universidade Vale do Rio Verde
ISSN: 1517-0276 / EISSN: 2236-5362
v. 22 | n. 1 | Ano 2023

Élida Karine Pereira de Lima

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
E-mail: elida.Karine@ufpe.br

Maria Benegelania Pinto

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
E-mail: maria.benegelania@ufpe.br

Mariane Barbosa Araújo

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
E-mail: marianebaraujo@outlook.com

Marclineide Nóbrega de Andrade Ramalho

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
E-mail: marclineide.andrade@ufpe.br

Maria Amélia de Souza

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
E-mail: amelia.souza@ufpe.br

Eliane Rolim de Holanda

Universidade Federal da Paraíba, Brasil
E-mail: eliane.rolim@ufpe.br

PERSPECTIVA DE PROFESSORES SOBRE A INFLUÊNCIA DE MÍDIAS DIGITAIS NA SAÚDE DO ESCOLAR

RESUMO

Objetivo: Analisar a concepção de professores do ensino fundamental sobre a influência do uso de mídias digitais na saúde dos estudantes. Método: Estudo qualitativo, ancorado na Teoria Social do Discurso de Norman Fairclough. Participaram sete professores do ensino fundamental de uma escola municipal no estado de Pernambuco. Resultado: As falas dos participantes carregam os discursos da escola tradicional e escola emancipadora, das quais emergiram três categorias temáticas: 1. Pontos positivos e negativos quanto a utilização das mídias digitais/redes sociais pelos estudantes; 2. A influência das mídias digitais/redes sociais na saúde, aprendizado e comportamento dos estudantes e 3. O impacto do uso das mídias digitais/redes sociais nas atitudes interpessoais e familiares dos estudantes. Considerações finais: A partir da identificação de pontos negativos e positivos, influências e impacto do uso das mídias digitais sobre os escolares, na perspectiva de professores, é possível pensar alternativas e estratégias para o auxílio da comunidade escolar quanto a conscientização sobre o uso racional e moderado desses recursos, de forma a mediar os estudantes sobre o saber/fazer uso das mídias digitais de maneira equilibrada e saudável.

Palavras-chave: Mídias Digitais. Educação. Enfermagem. Professores. Estudante.

TEACHERS PERSPECTIVE ON THE INFLUENCE OF DIGITAL MEDIA ON SCHOOL HEALTH

ABSTRACT

Objective: To analyze the conception of elementary school teachers about the influence of the use of digital media on students' health. Method: Qualitative study, anchored in the Social Theory of Discourse by Norman Fairclough. Seven elementary school teachers from a municipal school in the state of Pernambuco participated. Result: The speeches of the participants indicated that they carry the discourses of the traditional school and the emancipatory school, from which three thematic categories emerged: 1. Positive and negative points regarding the use of digital media/social networks by students; 2. The influence of digital media/social media on students' health, learning and behavior and 3. The impact of digital media/social media use on students' interpersonal and family attitudes. Final considerations: From the identification of negative and positive points, influences and impact of the use of digital media on schoolchildren, from the perspective of teachers, it is possible to think of alternatives and strategies to help the school community regarding the awareness of the rational and moderation of these resources, in order to mediate students about knowing/making use of digital media in a balanced and healthy way.

Keywords: Digital Media. Education. Nursing. Teacher. Student.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos o cenário global tem sido favorável à aceleração do uso das mídias digitais nas diferentes esferas sociais, determinando uma série de modificações no cotidiano das pessoas e coletividades. Especialmente os adolescentes são influenciados, por estarem numa fase peculiar de construção da identidade, a qual sofre influência na forma de relacionar-se, comportar-se, com resultados na saúde e relações interpessoais. Tal influência converge na direção dos espaços educacionais, sendo a escola o cenário de construção de saberes. Nesse contexto destaca-se as relações digitais, como o uso das mídias digitais, incluindo as sociais nos seus processos pedagógicos, dentro de uma sociedade progressivamente mais dependente desses recursos (Rocha et al., 2020).

Ao passo que as mídias digitais evoluem, os adolescentes acabam sendo os primeiros a acompanhar esse processo, o que é visto positivamente, pois tal experiência apresenta novas oportunidades de se viver no mundo, oportunidades de aprendizado, quando se tem em perspectiva o seu caráter pedagógico. Por outro lado, a utilização sem propósitos definidos, critérios e supervisão, pode ocasionar problemas que variam da desinformação ao consumo de conteúdos impróprios, discurso de ódio, entre outros, e levar a conflitos familiares, devido à falta de diálogo, o que pode favorecer a construção de relações superficiais, déficit de atenção, bem como, problemas no aprendizado e até mesmo quadros de ansiedades (Silva, 2017).

Silva (2016) aborda como as redes sociais tornaram-se parte do cotidiano das pessoas, tendo o potencial de conectar, bem como levar a uma mobilização como não ocorria antes. Na maioria das vezes a meta é obter o máximo de amigos, uma busca incansável por curtidas e comentários nas publicações postadas. Para o adolescente essa interação nas redes sociais, através de textos postados, fotos e vídeos compartilhados sobre a sua vida, com pessoas muitas vezes desconhecidas, remete ao anseio de pertencimento, próprio dessa fase. Entretanto, a exposição também oferece sérios riscos, como por exemplo o *cyberbullying* e outros que podem ter consequência e levar os adolescentes a enfrentarem sofrimentos morais e angústias que se traduzem em quadros de adoecimento mental (Ostendorf et al., 2020; Allen et al., 2017).

Especialmente no contexto de pandemia do COVID-19, que emergiu em 2020, com a estratégia do isolamento social as plataformas digitais consolidaram-se como espaço para o aprendizado e desenvolvimento de habilidades educacionais, assim como ambientes virtuais de encontros e lazer. O desafio, entretanto, está no equilíbrio entre o uso dessas tecnologias, de forma a favorecer o aprendizado, o entretenimento, as relações interpessoais e a saúde mental. (Magis-Weinberg et al., 2021).

Nesse sentido, questiona-se: Qual a concepção de professores sobre a influência do uso das mídias digitais, incluindo as redes sociais pelos estudantes e a repercussão dessas sobre sua saúde, aprendizado e comportamento? O estudo objetivou analisar a concepção de professores do ensino

fundamental sobre a influência do uso das mídias digitais na saúde, aprendizado e comportamento de estudantes adolescentes.

MÉTODO

Pesquisa qualitativa, ancorado na Teoria Social do Discurso de Norman Fairclough. Participaram do estudo, sete professores do ensino fundamental de uma escola municipal da zona da mata do estado de Pernambuco, no mês de julho de 2021. Foram incluídos professores com vínculo institucional de pelo menos dois anos, e excluídos aqueles que estavam afastados, por licença ou férias. Todos os participantes consentiram as entrevistas, com autorização através da assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A coleta de dados aconteceu após parecer favorável do Comitê de Ética, sob parecer nº 24051519.1.0000.9430. As entrevistas foram agendadas previamente com os participantes e realizadas através da plataforma Google Meet. Para tal, foi elaborado um roteiro com cinco perguntas sobre o uso das mídias digitais pelos estudantes: 1. Você poderia descrever um dia da sua rotina de professor do Ensino hoje, no contexto da pandemia? 2. Na sua opinião quais são os pontos positivos e negativos quanto a utilização das mídias digitais/redes sociais pelos estudantes?; 3. Como as mídias digitais/redes sociais influenciam os estudantes na saúde, aprendizado e comportamento? 4. De que forma as mídias digitais/redes sociais tem impactado o processo ensino-aprendizado nesses tempos de pandemia?; 5. Quais são os principais desafios vivenciados por professores e estudantes nesse processo de ensino remoto?

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas na íntegra e tiveram uma duração média

de 30 minutos. Seguindo os critérios éticos que norteiam pesquisas com seres humanos, garantiu-se a privacidade e anonimato dos participantes. Para tanto criou-se um código alfanumérico utilizado para identificar as falas dos professores, com a letra P, seguido com um número que indica a ordem que as entrevistas foram realizadas.

O processo de análise ocorreu pela Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO) proposta por Norman Fairclough. Essa análise volta-se para o debate de um determinado problema social, fazendo sua contribuição no que tange à reflexão sobre o mesmo, diferenciando-se das demais abordagens, sobretudo, por permitir apresentar além do conhecimento crítico, a emancipação dos sujeitos das formas dominantes, mediante a autorreflexão.

Para operacionalizar a análise, construiu-se um esquema constituído por três etapas: 1. Transcrição dos dados; 2. Codificação e categorização; e 3. Análise crítica do discurso e crítica explanatória, onde são identificados os discursos carregados nas falas dos participantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As falas dos participantes apontaram três categorias temáticas, nas quais é possível identificar os discursos da escola tradicional e da escola emancipadora. As categorias temáticas foram: 1. Pontos positivos e negativos quanto a utilização das mídias digitais/redes sociais pelos estudantes; 2. A influência das mídias digitais/redes sociais na saúde, aprendizado e comportamento dos estudantes e 3. O impacto do uso das mídias digitais/redes sociais nas atitudes interpessoais e familiares dos estudantes.

Pontos positivos e negativos quanto a utilização das mídias digitais/redes sociais pelos estudantes

A atual geração de estudantes está introduzida no mundo globalizado e em pleno contato com as mídias digitais, desde as redes sociais, vídeos, programas de TV, que acabam impactando-os de modo direto em sua postura e opiniões no ambiente familiar, escolar e sala de aula.

A partir do momento que as mídias digitais são levadas para a escola, haverá opiniões positivas e negativas quanto a utilização destas pelos estudantes. Nesse sentido, presume-se que as opiniões dos professores possam apresentar-se ora mais tradicionais, ora emancipadas, ou seja, haverá aqueles que serão resistentes quanto a funcionalidade e contribuição das mídias digitais para o processo ensino-aprendizado e crescimento dos alunos, mas também haverá aqueles que sabem reconhecer os ganhos no aprendizado que tais tecnologias podem agregar, conforme veremos nas falas dos participantes.

[...] temos que ensinar ao aluno a pensar criticamente quando estão nesses ambientes. E eu sempre tenho trabalhado com eles para eles analisarem as informações criticamente, ver o que é verdade, o que mentira, o que é certo e errado porque tem muita informação, mas é necessário avaliar [...] (P02).

[...] as mídias elas podem surgir não só para utilização pelos estudantes, mas que eles podem fazer a mídia acontecer e levar para o aprendizado deles, essas ferramentas elas acabam auxiliando nas metodologias, para o estudante ser o protagonista, ter autonomia no seu processo ensino-aprendizado [...] (P03)

[...] usar as mídias, as redes sociais não só para o entretenimento, mas para a educação também,

antes da pandemia mesmo eu trabalhei com eles um projeto de educação ambiental [...] o que eram mais ativos nas redes sociais, tinham uns mais desenrolados que já demonstravam isso nas redes e foram esses que coloquei como os monitores digitais para eles movimentarem o instagram e os outros alunos, da escola toda, começaram a seguir [...] foi usado de forma de aprendizado (P06).

Percebe-se que as opiniões de alguns professores refletem o discurso da escola emancipadora, na qual o modelo de ensino destaca o educador como aquele que desperta a atenção e curiosidade do estudante, conduzindo-o indiretamente no processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, os participantes destacam os pontos positivos do uso das tecnologias digitais, quando consideram a inclusão dessas ferramentas nas atividades do cotidiano da escola, permitindo que os estudantes protagonizem experiências de inovações educacionais, com a utilização e apropriação das mídias digitais, como potencial estratégia metodológica. Dessa forma a escola, que seria base para construção de conhecimentos, consciência críticas, existe também para a construção colaborativa de conhecimento mútuo entre alunos e professores com engajamentos para um ideal de ampliações de paradigma e uma formação de emancipação (FERNANDA, 2019).

Em uma sociedade global, com uma gama de informações, os espaços escolares e profissionais de educação, tornam-se indispensáveis para a adequação para novos modelos de ensino e aprendizado, sendo legitimado a aplicação das mídias digitais no campo educacional, através dos projetos e atividades para construção de saberes.

Nesse contexto de ensino remoto, as tecnologias digitais somam a favor do aprendizado, da redefinição das políticas nos espaços educacionais,

com possibilidades de potencial incentivo a uma participação mais ativa dos estudantes, ressaltando os sujeitos educandos como protagonistas de ações que melhore problemas sociais como as formas de violência, preconceito, racismo, assédios, como desafio para construção das identidades compreendida com os direitos, a singularidade e com o valor de democracia de cada indivíduo (IVENICKI, 2019).

Conforme evidencia, Moran (2017), é diante do protagonismo estudantil, através da capacidade de gerar o pensamento crítico sobre sua realidade, que se amplia o conceito da sala de aula, quebrando o modelo que é voltado para o professor no centro, aquele que passa o conteúdo e o aluno só aprende, quebra o paradigma do quadro negro e giz, para não se limitar a isso, mas estrapolar os muros da escola e mudar realidades na comunidade.

Entretanto, se por um lado alguns participantes reconhecem que às tecnologias digitais potencializam o saber na escola, por outro lado, há aqueles que destacam o lado negativo dessas, constituindo um complexo contraditório que move as peças necessárias para a construção de saberes na escola, conforme evidenciam as falas que seguem:

[...] precisa de um equilíbrio e eles estão exageradamente nas redes sociais, nas mídias e não necessariamente para o bom uso, muito tempo no bate papo, vídeos das redes, mas estudar, isso daí a gente percebe pouco tempo principalmente a ausência nas atividades. Vejo menos leitura, menos escrita, levando a dificuldade no aprendizado (P01).

[...] repercutem na forma que eles pensam, eles não leem livro, não aprofundam informações. Às vezes é necessário se ausentar um pouco das mídias, ler mais, para ficar preparado para determinado

assunto e não ser manipulado pelo que está vendo [...] (P04).

[...] não estavam preparados quando falando sobre o novo modelo de aula, e acabou que foi forçado a se virar a força, aprender sobre a plataforma, tendo que buscar o material e cumprir os prazos e agora não tem o professor que chega na banca dele cobrando a atividade de casa [...] o aluno precisa estar preparado para isso e também eles podem ter mais acesso a outras mídias durante as aulas já que estão de câmeras fechadas (P05).

Essas falas baseiam-se, num estilo com foco na sala de aula e resultados, remetem ao discurso da escola tradicional, em que os exercícios curriculares devem ser baseados no uso de livros, textos e atividades visando uma avaliação do aprendizado baseado em testes. O educador passa o conteúdo e como forma de avaliar o que foi transmitido é necessário ter esse contato com o educando para reafirmar. Quando o educador encontra-se diante de um novo conceito de aula, através das mídias digitais, aborda essa questão como uma barreira.

O aprendizado deve superar a lógica de que o saber consiste na retenção de conteúdos e sua devolutiva sob a forma de testes. As mídias digitais já fazem parte do contexto escolar, somam para o aprendizado e o contexto de pandemia revelou o quão importante é incluí-la como instrumento pedagógico. Conforme reafirma Rojo e Melo (2017), a utilização de diferentes tecnologias digitais abordou uma nova forma de teorias de gêneros, sejam textuais ou discursivos, com outros desafios, podendo se adequar a ambientes digitais com os hipertextos e hiper mídias, permitindo formatos múltiplos com uma variedade de fontes e caráter educativo.

Ainda, Menezes (2019) corrobora com esse entendimento, quando associados leitura com as

mídias digitais, diante da facilidade que é observada para o mundo virtual, cria-se uma comunicação com diferentes formas textuais, que pode fortalecer a competência para determinar novos comportamentos, uma nova forma de ler e um novo leitor.

Frente às afirmações de que o uso dessas tecnologias pelos estudantes interferem no aprendizado desses, conforme algumas falas apontaram, fica a reflexão sobre como são orientadas e conduzidas as atividades nas quais os estudantes participam, o que deve ser discutido e acordado com os mesmos, ao se utilizar as mídias digitais com fins de práticas educativas, visto que essas, podem sim auxiliar nas aulas e contribuir com formas diferentes de aprendizado, sendo imprescindível a direção dos professores e alunos a participação dos estudantes.

A influência das mídias digitais/redes sociais na saúde, aprendizado e comportamento dos estudantes

Quando o limite do uso racional das mídias digitais é ultrapassado, os sintomas aparecem e passam a ser algo possível de ser observado no espaço educacional. Nessa categoria os participantes revelam como percebem as repercussões negativas do uso das mídias digitais/redes sociais na escola.

[...] o preconceito, as vulnerabilidades e isso começa a surgir problemas psicológicos, depressão, ansiedade [...] tem privação de sono e os horários de ficar nas redes sociais para lazer é refletido durante as aulas, quando as notas são baixas (P07).

[...] uma questão ruim, é que as próprias mídias digitais, as redes sociais e que leva ao aluno a lê cada vez menos e isso é o que preocupa. Fez essa

geração ser mais preguiçosa, adolescentes cada vez mais preguiçosos para ler, isso acaba influenciando o aprendizado deles [...] (P01).

[...] os estudantes estão sempre nas redes sociais, assistindo tudo, acabam absorvendo aquilo que assistem e ficam mecanizados, robotizados, são movidos pelo movimento das redes [...] (P04).

Ramos et. al. (2018), no seu estudo aponta que muitos dos sintomas do uso irracional das mídias digitais acabam sendo relacionados a falta de uma rede de apoio dentro da própria casa dos estudantes, através do distanciamento familiar, do meio no qual está inserido, o que leva entre outras coisas, a pessoa apresentar baixa autoestima e até mesmo desprezo pela vida. Somados ao uso sem moderação das mídias/redes, leva aos problemas na saúde mental, como ansiedade, quadros de depressão e pensamentos suicidas (Souza; Cunha, 2019).

Existe evidências, de que o uso irracional das mídias digitais apenas potencializa esses sintomas, não necessariamente, isoladamente os ocasionam (Twenge & Campbell, 2019). Corroborando, Orben e Przybylski (2019), apontam que essa associação tem uma porcentagem de apenas 0,4%, afirmando que são danos pequenos para justificar, que apenas eles são responsáveis por problemas de saúde mental dos estudantes. Entretanto, associadas a outros fatores, como os genéticos e socioculturais, constitui-se em risco de adoecimento.

Outro fato apontado por P04 sobre utilização da internet, redes sociais, tem a ver com a influência no comportamento dos adolescentes. Estudos como de Lei et al., (2018); Tumeleiro et al., (2018) e (Chung; Sum; Chan, 2019) apontam que esses adolescentes, estão em buscas do seu próprio eu, e quando isso acontece através da internet, em ter

aquilo que é passado nas redes sociais, pode ocasionar as emoções negativas, como resultado surgem os comportamentos compulsivos e até mesmo violentos.

Nesse sentido, políticas de promoção da saúde mental deveriam ser dirigidas aos adolescentes escolares, no sentido de minimizar sintomas e promover encaminhamentos a tratamentos quando instalados quadros de adoecimento. Visto que isoladamente o uso de tecnologias não ocasiona os sintomas, mas a conjunção de fatores sociais e genéticos, o que torna essencial envolver a família e a comunidade em ações de promoção à saúde na escola.

O impacto do uso das mídias digitais/redes sociais nas atitudes interpessoais e familiares dos estudantes

Seguindo nessa perspectiva foi discutido sobre o impacto do uso das mídias digitais/redes sociais nas atitudes interpessoais e familiares dos estudantes. Quanto a essa categoria, se sobrepuseram os problemas de relacionamentos interpessoais e o isolamento, conforme evidenciase nas falas a seguir:

[...] hoje saindo menos, se relacionando menos com as pessoas, agora estamos no período de pandemia agora só se tornou mais necessário, o que mesmo antes eles já passavam muito tempo em jogos, redes sociais, na frente do computador e menos aproximação com outro, mais tempo dentro de casa isolado. Até mesmo uma desconexão familiar começa a existir (P01).

[...] principalmente para um adolescente que ainda está em formação, formação de caráter, formação das suas habilidades e acaba influenciando negativamente a construção da mentalidade desse adolescente, muitas vezes leva ao distanciamento

social na família em casa, quando está na escola, não teve a formação de laços, de amizades que tinha antes das mídias[...] (P06).

[...] muitas vezes ficam distante de amigos e família para ficar usando a mídia isso influencia o convívio deles, passam a ter menores relações, conversas e acho que é quando começa as ansiedades (P07).

Nessas falas, foi possível observar como as mídias podem afetar o convívio dos adolescentes, quando o uso é indisciplinado, podendo afetar as relações pessoais e o convívio familiar, evidenciado com a diminuição dos diálogos e disposição para participar de atividades que não estejam ligadas ao uso de mídias. De acordo com Silva e Silva (2017), as inovações das mídias e a sua popularização, aumentou o tempo de jovens conectados ao mesmo tempo em que diminuiu o convívio social, refletindo em questões sérias da vida real.

Nessa perspectiva, o estudo de Dufloth (2021) demonstra que o período dedicado por estudantes para utilizar as mídias digitais e também as redes sociais, é bem elevado, onde 27,2 % dos respondentes relataram cerca de 10 horas do seu dia fazendo uso das rede, ao passo que 55,8% acessam até 5 horas por dias. Os resultados também apontam que o um comportamento mais voltado para mídias digitais, leva a relações sociais superficiais.

Estudo da Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) (2016), apontou que 11% das famílias (pais ou responsáveis), desconheciam que os filhos utilizavam a internet e 41% conheciam mais ou menos as atividades desses, nas mídias digitais. Demonstrando que na maioria das vezes o uso dessas mídias é desregrado. Para tanto, é necessário um diálogo aberto, com adoção de regras quanto ao tempo de uso das mídias, assim como uma supervisão mais eficiente por parte da família

visando o uso saudável e construtivo das mídias sociais pelos adolescentes.

A comunicação no ambiente familiar é o caminho para atenuar os fatores de risco da utilização desregrada das mídias digitais pelos adolescentes.

As estratégias podem ser construídas juntamente com eles, como por exemplo, definir o tempo de uso de tela, identificar os horários para a escola e horários para fazer outras atividades, sob a supervisão de pais e ou responsáveis. Cabe mencionar que a escola participa também, principalmente através da atuação de professores para orientações apropriadas e positivas quanto ao uso das mídias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo contribui para a identificação de pontos negativos e positivos, influências e impacto do uso das mídias digitais pelos escolares, na perspectiva de professores, sendo possível pensar alternativas e estratégias para o auxílio da comunidade escolar quanto a conscientização sobre o uso racional e moderado desses recursos, de forma a mediar os estudantes sobre o saber/fazer uso das mídias digitais de maneira harmônica e saudável.

Nessa perspectiva os professores devem atuar de forma a intermediar o uso das mídias/redes sociais na prática educativa dos adolescentes. Destaca-se que o crescimento das mídias, emerge como uma oportunidade de desenvolvimento do ensino-aprendizado, para o desenvolvimento de estudantes políticos, críticos e cientes da sua realidade social. Os papéis do professor, assim como da escola e da família, deve ser o de contribuir com a formação do indivíduo, e assim, realizar o devido acompanhamento desse público para a utilização moderada e adequada das mídias/redes sociais.

REFERÊNCIAS

ALLEN, K., Ryan, T., Gray, D., McInerney, D., & Waters, L. (2017). **Social Media Use and Social Connectedness in Adolescents: The Positives and the Potential Pitfalls**. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 31(1), 18-31. doi:10.1017/edp.2017.2.

CHUNG, T., Sum, S., & Chan, M. (2019). Adolescent Internet Addiction in Hong Kong: Prevalence, Psychosocial Correlates, and Prevention. **The Journal of adolescent health** : official publication of the Society for Adolescent Medicine, 64(6S), S34-S43. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2018.12.016.

DAHL RE, Allen NB, Wilbrecht L., Suleiman AB (2018). Importância de investir na adolescência a partir de uma perspectiva da ciência do desenvolvimento. *Nature* 554, 441-450. 10.1038 / nature25770 .

DIORIO API, Costa MAF, Santana GCA. A teoria das Representações Sociais como referencial teórico metodológico na pesquisa em Ensino de Biociências e Saúde. **Rev Práxis** [Internet]. [cited 2017 Nov 21];9(17):23-32. Available from: <http://revistas.unifoa.edu.br/index.php/praxis/article/view/685/1220>.

IVENICKI, A. A escola e seus desafios na contemporaneidade. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 102, p. 1-8, mar. 2019. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002700001>.

SILVA, Ana Paula Areias da. As implicações do uso da rede social Facebook para a felicidade dos adolescentes. **Dissertação (Mestrado em Gestão Comercial)** – Faculdade de Economia, Universidade do Porto, Portugal.2016

SILVA, Kátia Karine Duarte da. A nova Pedagogia da hegemonia: educação e ensino de Sociologia no contexto neoliberal. In: BODART, Cristiano das Neves (org.). *Sociologia e Educação: debates necessários*, 1. ed., v. 2, Maceió, AL: Café com Sociologia, 2020.

SILVA, Thayse de Oliveira, & Silva, Lebiã Tamar Gomes. (2017). Os impactos sociais, cognitivos e afetivos sobre a geração de adolescentes conectados às tecnologias digitais. **Revista Psicopedagogia**, 34(103), 87-97. Recuperado em 16 de agosto de 2021, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862017000100009&lng=pt&tlng=pt.

SOUZA, k.; Cunha, M. X. C. (2019). Impactos do uso das redes sociais virtuais na saúde mental dos adolescentes: uma revisão sistemática da literatura. **Educação, Psicologia e Interfaces**, v. 3, n.3, p. 204-217. https://doi.org/10.37444/issn-2594-5343.v3i3.156.

Sociedade Brasileira de Pediatria (2019). #MENOS TELAS #MAIS SAÚDE, p. 11.

https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/_22246c-ManOrient_-_MenosTelas__MaisSaude.pdf.

GERWIN R. L., Kaliebe K., Daigle M. (2018). The interplay between digital media use and development. *Child Adolesc. Psychiatr. Clin. N. Am.* 27, 345–355. [10.1016/j.chc.2017.11.002](https://doi.org/10.1016/j.chc.2017.11.002).

GREENBERG, MT, Weissberg, RP, O'Brien, MU, Zins, JE, Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, MJ (2016). Melhorar a prevenção baseada na escola e o desenvolvimento da juventude por meio do aprendizado social, emocional e acadêmico coordenado. *American Psychologist*, 58 (6-7), 466–474. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>.

GIOVANELLI A, Ozer EM, Dahl RE. Leveraging Technology to Improve Health in Adolescence: A **Developmental Science Perspective**. *J Adolesc Health*. 2020 Aug;67(2S):S7-S13. doi: 10.1016/j.jadohealth.2020.02.020. PMID: 32718517.

LEI, HAO & LI, Shunyu & Chiu, Ming & Lu, Ming-Hui & Minghui, Lu. (2018). Social support and Internet addiction among mainland Chinese teenagers and young adults: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior*. 85(18):200-209 <https://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2018.03.041>.

MAGIS-WEINBERG L., Gys C., Berger E., Domoff S., Dahl R. (2021). Associações separáveis entre experiências online positivas e negativas percebidas e solidão em adolescentes peruanos durante o isolamento físico em resposta ao COVID-19. *OSF [Preprints]*. [10.31219/osf.io/mv8rw](https://doi.org/10.31219/osf.io/mv8rw).

MAGIS-WEINBERG L, Ballonoff Suleiman A, Dahl RE. Context, Development, and Digital Media: Implications for Very Young Adolescents in LMICs. *Front Psychol*. 2021 Apr 21;12:632713. doi: 10.3389/fpsyg.2021.632713. PMID: 33967899; PMCID: PMC8097039.

ORBEN, A., Dienlin, T., & Przybylski, A. K. (2019). Social media's enduring effect on adolescent life satisfaction. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 116(21), 10226–10228. <https://doi.org/10.1073/pnas.1902058116>.

OSTENDORF, S., Wegmann, E., & Brand, M. (2020). Problematic Social-Networks-Use in German Children and Adolescents-The Interaction of Need to Belong, Online Self-Regulative Competences, and Age. *International journal of environmental research and public health*, 17(7), 2518. <https://doi.org/10.3390/ijerph17072518>.

PATTON, G. C., Sawyer, S. M., Santelli, J. S., Ross, D. A., Afifi, R., Allen, N. B., Arora, M., Azzopardi, P., Baldwin, W., Bonell, C., Kakuma, R., Kennedy, E., Mahon, J., McGovern, T., Mokdad, A. H., Patel, V., Petroni, S., Reavley, N., Taiwo, K., Waldfogel, J., ...

Viner, R. M. (2016). Our future: a Lancet commission on adolescent health and wellbeing. *Lancet (London, England)*, 387(10036), 2423–2478. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)00579-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)00579-1).

RAMOS, Aline Sharlon Maciel Batista et al. (2018). Depressão na adolescência e comportamento suicida: Uma **revisão integrativa**. *Enciclopédia Biosfera*, Centro Científico Conhecer, Goiânia, v. 15, n. 17, p. 1437-1447. https://doi.org/10.18677/EnciBio_2018A123.

ROCHA, R. de A., Fiscarelli, S. H., & Rodrigues, R. A. (2020). Caminhos para a inovação no contexto educativo e escolar: o papel da mídia-educação. *Revista on Line De Política E Gestão Educacional*, 24(1), 270–284. <https://doi.org/10.22633/rpge.v24i1.13422>.

ROJO, Roxane; MELO, Rosineide de. Letramentos contemporâneos e a arquitetônica Bakhtiniana. *Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada -DELTA*. São Paulo, v. 33, n. 4, p. 1271-1289, 2017. <https://doi.org/10.1590/0102-445057781725543649>.

TUMELEIRO, Lucas Franco, Costa, Aline Bogoni, DebastianiHalmenschlager, Geovana, Garlet, Márcia, & Schmitt, Jeovani. (2018). Dependência de internet: um estudo com jovens do último ano do ensino médio. *Gerais : Revista Interinstitucional de Psicologia*, 11(2), 279-293. <https://dx.doi.org/10.36298/gerais2019110207>.

TWENGE, J. M., & Campbell, W. K. (2019). Media Use Is Linked to Lower Psychological Well-Being: Evidence from Three Datasets. *The Psychiatric quarterly*, 90(2), 311–331. <https://doi.org/10.1007/s11126-019-09630-7>.

WEGMANN, E., Brand, M. (2019). A narrative Overview About Psychosocial Characteristics as Risk Factors of a Problematic Social Networks Use. *Curr Addict Rep* 6, 402–409. <https://doi.org/10.1007/s40429-019-00286-8>.

Élida Karine Pereira de Lima

Enfermeira. Bacharela em Enfermagem pela Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico de Vitória, Vitória de Santo Antão, Pernambuco. Pós-Graduada Enfermagem na Saúde Pública com Ênfase em Vigilância em Saúde.

Maria Benegelania Pinto

Enfermeira. Doutora em Enfermagem. Professora Adjunta da Universidade Federal de Pernambuco. Vitória de Santo Antão, Pernambuco.

Mariane Barbosa de Araújo

Enfermeira. Graduada em Enfermagem pela Universidade Federal de Pernambuco no Centro Acadêmico de Vitória, Vitória de Santo Antão, Pernambuco.

Marclineide Nóbrega de Andrade Ramalho

Enfermeira. Doutora em Enfermagem. Professora Adjunta da Universidade Federal de Pernambuco. Vitória de Santo Antão, Pernambuco.

Maria Amélia de Souza

Enfermeira. Doutora em Enfermagem. Professora Associada da Universidade Federal de Pernambuco. Vitória de Santo Antão, Pernambuco.

Eliane Rolim de Holanda

Enfermeira. Doutora em Enfermagem. Professora Associada da Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências da Saúde, João Pessoa, Paraíba.



Revista da Universidade Vale do Rio Verde
ISSN: 1517-0276 / EISSN: 2236-5362
v. 22 | n. 1 | Ano 2023

Cristiana Maria da Silva
Centro Universitário Vale do Rio Verde
crismariaprof@gmail.com

Cristiana F. De Muyllder
Universidade Federal de Uberlândia e
Universidade FUMEC
crismuylder@hotmail.com

Dirceu Antônio Cordeiro Júnior
Centro Universitário Vale do Rio Verde
dirceucordeiro70@gmail.com

ENSINO HÍBRIDO: RELATO DE EXPERIÊNCIA ENVOLVENDO NOVOS PARADIGMAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÓS- PANDEMIA

RESUMO

O ensino híbrido é um dos novos paradigmas educacionais que avançaram após a pandemia do covid-19. Todavia, esse novo modelo educacional é permeado por dúvidas. O presente trabalho apresenta um relato de experiência, em uma escola estadual de Goiás, entre 2021 e 2022, que propõe uma reflexão sobre as atividades do ensino híbrido aplicadas no ensino fundamental, compreendendo as exigências das Atividades Pedagógicas Complementares elaboradas pela Secretaria Estadual de Educação. A revisão teórica foi realizada por meio da busca de artigos indexados no banco de dados da SCIELO e Periódicos CAPES. Também foram utilizados livros e documentos do Ministério da Educação. Esse novo paradigma educacional mostrou-se desafiante, uma vez que os estudantes estiveram distantes da escola por quase dois anos. Portanto, com o término do afastamento compulsório dos alunos, busca-se novas estratégias para que todos os estudantes possam aprender de maneira igualmente significativa. A experiência vivenciada apontou novas questões relevantes, que devem ser foco de novas discussões para a educação, como problemas de exclusão digital, de defasagem de material didático específico, de insuficiência de verba destinada à escola e de dificuldades de professores e alunos em lidar com as ferramentas do ensino remoto.

Palavras-chave: Ensino híbrido. Educação básica. Inovação.

HYBRID TEACHING: EXPERIENCE REPORT INVOLVING NEW PARADIGMS IN POST-PANDEMIC BASIC EDUCATION

ABSTRACT

Blended learning is one of the new educational paradigms that advanced after the covid-19 pandemic. However, this new educational model is permeated by doubts and reflections. This paper presents an experience report in a state school in Goiás, between 2021 and 2022, that propose a reflection on hybrid teaching activities applied in elementary school, including the requirements of Complementary Pedagogical Activities prepared by the State Department of Education. The literature review was carried out by searching articles indexed in the SCIELO and Periodics CAPES database. Books and documents from the Ministry of Education were also used. This new educational paradigm proved to be challenging, since students were away from school for almost two years. Therefore, with the end of compulsory removal of students, new strategies are sought so that all students can learn in an equally meaningful way. The lived experience pointed to new relevant issues, which should be the focus of new discussions for education, such as problems of digital exclusion, lack of specific

didactic material, insufficient funds allocated to the school and difficulties of teachers and students in dealing with the tools of remote teaching.

Keywords: Hybrid teaching. Basic education. Innovation.

1. INTRODUÇÃO

A educação contemporânea construiu-se dentro de uma nova perspectiva, cujo contexto social exige inovação, e impulsiona o uso de novas ferramentas tecnológicas em sala de aula. As chamadas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC são entendidas como um conjunto de técnicas, desenvolvimentos e dispositivos avançados de *software*, *hardware* e dos meios de informação e canais de comunicação que integram funcionalidades de armazenamento, processamento e transmissão de informação digitalizada (VIDAL & MIGUEL, 2020).

A partir de março de 2020, com a pandemia do covid-19, o ensino em todo o mundo precisou adotar tecnologias de transmissão remota, diante do isolamento – imposto como uma das medidas de segurança para conter a disseminação do vírus SARS-CoV-2. Assim, tanto os professores quanto os estudantes se viram diante do desafio de mediar o ensino e aprendizagem por meio de dispositivos eletrônicos, como o computador e o celular. Depois de um período de isolamento de seis meses, com ensino remoto, algumas atividades foram liberadas e, gradativamente, as escolas começaram a ofertar o ensino híbrido, pelo qual ocorreu a transição da educação remota para este novo modelo, que envolve atividades à distância e presenciais, para parte das turmas, alternadamente (MORAN, 2015).

Diante deste cenário, novas discussões, a partir de experiências reais, surgem e instigam o compartilhamento de experiências. Assim, o objetivo do presente estudo é descrever e analisar, a partir de um relato de experiência, o modo como o ensino híbrido foi trabalhado e recebido pelos alunos e professores do ensino fundamental de uma escola estadual do interior de Goiás. Especificamente, pretendeu-se descrever as estratégias adotadas frente às características socioeconômicas dos alunos, os recursos disponibilizados pelo poder público e os caminhos traçados pela escola, através das diretrizes da Secretaria de Estadual de Educação – SEDUC. Foram analisadas as estratégias envolvendo o ensino híbrido aplicadas, compreendendo as exigências das Atividades Pedagógicas Complementares - APC, elaboradas pela SEDUC e a Superintendência de Ensino do Estado de Goiás e sua relação com o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem das crianças e jovens. Assim, tendo como pano de fundo, uma pandemia que ceifou a vida de milhares de brasileiros, a construção deste artigo se mostra duplamente desafiadora, uma vez que aborda o elemento basilar do futuro, a educação (MARTIN-NÚÑEZ *et al.*, 2022)

2. REVISÃO TEÓRICA

O ensino híbrido como possibilidade do uso das tecnologias digitais na escola

O ensino híbrido tem respaldo na proposta de lei da inclusão digital na escola¹, tendo ganhado vulto e grande adesão pedagógica após a pandemia por Covid-19, e a necessidade impreterível do uso das tecnologias digitais para a realização das aulas remotas. Antes mesmo do retorno às aulas presenciais, houve um período intermediário, no qual o ensino híbrido começou a ganhar destaque. Com a retomada das aulas presenciais, uma das estratégias para seguir os protocolos de segurança foi tornar o ensino híbrido, ou seja, mesclado, misturado, assim como é a educação. Com a utilização cada vez maior da conectividade e mobilidade, o ensino híbrido torna-se muito mais evidente, “[...] é um ecossistema mais aberto e criativo” (MORAN, 2015, p. 1), que permite ao aluno adquirir mais autonomia ao deixar de ser um mero espectador.

Como toda proposta nova, o modelo híbrido gerou dúvidas e expectativas, tanto para os professores quanto para os estudantes, que se viram diante do desafio de ensinar e aprender com a mediação das tecnologias da informação. O ensino híbrido é composto por modelos de aula que integram atividades presenciais e *online*, no qual os recursos digitais são utilizados para melhorar o ensino. “Híbrido significa misturado, mesclado, *blended*. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos” (BACICH, TANZI NETO & TREVISANI, 2015, p. 41).

Estudos recentes ressaltam que as inquietações que esta nova modalidade trouxe se explica em razão de sua complexidade

(SANTOS, SILVA & PICINATO, 2021; MARTINS-NÚÑEZ *et al.*, 2022), pois, nem todos estavam preparados para mudar repentinamente as práticas tradicionais de ensino, antes caracterizadas pelo uso de recursos e ferramentas analógicas, como a lousa e as explanações do professor. Além dos problemas do ensino remoto, a dificuldade de acesso às tecnologias também se tornou um problema, fazendo com que aqueles que não tivessem condições de adquirir uma ferramenta tecnológica passassem a fazer parte dos excluídos deste processo, pois “[...] a falta de acesso a esta tecnologia, e seus inúmeros recursos, gerou um novo tipo de exclusão, a digital” (MARTINS, 2020, p. 244). Também existe a necessidade de maior respaldo aos docentes, sobre essa nova modalidade de ensino, em documentos do Ministério da Educação, como na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, em suas competências gerais (BRASIL, 2017).

Ações eficientes de personalização do ensino e da aprendizagem, associadas ao uso de tecnologias digitais, viabilizam ao estudante mover-se, de maneira gradativa, para o papel de protagonista no processo de construção de conhecimento e, conseqüentemente, a promoção da autonomia e da responsabilidade do aluno são características importantes do ensino híbrido (BACICH, TANZI NETO & TREVISANI, 2015).

O ensino é híbrido porque não se reduz ao que é planejado institucional e intencionalmente. Aprende-se por meio de processos organizados, junto com processos abertos, informais.

¹ O [Projeto de Lei \(PL\) 4.538/2020](#) prevê o acesso à internet e equipamentos tecnológicos para alunos de baixa renda da educação

Aprende-se com um professor e aprende-se sozinho, com colegas, com desconhecidos. O sujeito aprende ainda de modo intencional e espontâneo, tanto quando se estuda, quanto quando se diverte (BACICH, TANZI NETO & TREVISANI, 2015).

No ensino híbrido, a aprendizagem acontece por meio do equilíbrio entre compartilhar e personalizar.

A aprendizagem se constrói em um processo equilibrado entre a elaboração coletiva – por meio de múltiplas formas de colaboração em diversos grupos – e a personalizada – em que cada um percorre roteiros diferenciadores. A aprendizagem acontece no movimento fluido, constante e intenso entre a comunicação grupal e a pessoal, entre a colaboração com pessoas motivadas e o diálogo de cada um consigo mesmo, com todas as instâncias que o compõem e definem, em uma reelaboração permanente (BACICH, TANZI NETO & TREVISANI, 2015, p. 49).

A proposta do ensino híbrido rompe com os modelos tradicionais caracterizados por uma sala de aula com disposição única das carteiras, a lousa e o professor, do qual o aluno, em grande parte, apenas recebe os conteúdos. Ao conceber esta modalidade desta maneira, os autores reconhecem que estruturalmente a escola atual não se diferencia daquela que marcou o início do século passado, mas os estudantes contemporâneos não aprendem do mesmo modo daqueles que frequentaram a escola tradicional, pois, estão sempre em busca de algo novo (BACICH, TANZI NETO & TREVISANI, 2015).

O aluno e o ensino híbrido

A retomada das aulas tem como principal característica um novo estudante, que passou um longo período longe do professor, da escola, dos

colegas, da sociabilidade do mundo real; por outro lado, esse estudante manteve muito tempo em contato com mundo por meio das tecnologias da informação. Além de já ter nascido numa era mais tecnológica, a fatalidade da pandemia intensificou o contato do jovem em idade escolar com o ciberespaço. Eles são diferentes, voltaram mais diferentes ainda, e buscam sempre algo inovador, pois o “mundo” no qual vivem as coisas – todas elas – acontecem de modo muito rápido.

Nesse sentido, Moran (2015) associa todo esse processo de mudanças ao ensino híbrido, que se constitui em meio a tantos contextos considerados que envolvem, tanto aspectos físicos quanto emocionais.

A educação é híbrida também porque acontece num contexto de uma sociedade imperfeita, contraditória nas políticas, nos modelos, entre os ideais afirmados e as práticas efetuadas, onde muitas das competências socioemocionais e valores apregoados não são coerentes com o comportamento cotidiano de uma parte dos gestores, docentes, alunos e famílias. Numa sociedade em mudança, em construção, contraditória, com profissionais em estágios desiguais de evolução cognitiva, emocional e moral, tudo é mais complexo e difícil. Uma escola imperfeita é a expressão de uma sociedade também imperfeita, híbrida, contraditória. Muitos gestores, docentes e alunos são “híbridos”, no sentido de contraditórios, pela formação desbalanceada (mais competências cognitivas que socioemocionais) e pelas dificuldades em saber conviver e aprender juntos (MORAN, 2015, p. 14).

A reflexão proposta por Moran envolve todo um contexto do modelo híbrido que está para além do ensino em si, já que as pessoas e a própria sociedade também são referenciadas como parte desse “movimento” próprio da hibridez. Nesse sentido, pensar o ensino híbrido é vislumbrar novas possibilidades de práticas, de evolução, de trabalho, de sociabilidade, de lazer e todos os aspectos que compõem a vida de todo o

corpo social. Nesta esteira, a escola o ambiente no qual o indivíduo despertará suas habilidades para lidar com o mundo, posteriormente o que nos faz retornar à questão do ensino híbrido, pela sua grande capacidade de personalização e desenvolvimento de práticas educativas que levam em consideração a subjetividade do aluno.

Na mesma linha de raciocínio, Bacich, Tanzi Neto & Trevisani (2015) afirmam que:

A educação é híbrida também porque acontece no contexto de uma sociedade imperfeita, contraditória em suas políticas e em seus modelos, entre os ideais afirmados e as práticas efetuadas; muitas das competências socioemocionais e valores apregoados não são coerentes com o comportamento cotidiano de uma parte dos gestores, docentes, alunos e famílias (BACICH, TANZI NETO & TREVISANI, 2015, p. 41).

Assim, o ensino híbrido no Brasil passou, de uma ferramenta adaptada para um determinado momento, como medida sanitária no período da pandemia por Covid-19, para um modelo de pedagogia extremamente sofisticado e eficaz (DAKIR & FAUZI, 2022).

O professor e o ensino híbrido

Ao se considerar que essas ferramentas, utilizadas desde o ensino remoto, é importante ressaltar que tanto o aluno quanto o professor precisam desenvolver competências digitais, sem, no entanto, levar a cargo as deficiências da inclusão digital escolar, principalmente no ensino público. Logo, há que se pensar na necessidade de criação de políticas públicas voltadas a este propósito, e junto a ele, ao desenvolvimento da educação digital, de modo a ensinar professores a alunos a trabalharem com essas novas ferramentas, adquirindo e potencializando competências específicas da área.

As competências digitais podem ser estruturadas da seguinte maneira: 1. Competência Informacional; 2. Competência Tecnológica; 3. Competência da Alfabetização Múltipla; 4. Competência da Alfabetização Cognitiva; e 5. Competência da Cidadania Digital. A primeira refere-se à uma cadeia de conhecimentos e habilidades necessárias para trabalhar com uma determinada informação, ou seja, é preciso ser capaz de acessar um problema, analisar, gerenciar, organizar, avaliar criticamente; depois, criar e divulgar (ADELL, 2005; SILVA & BEHAR, 2019). A competência tecnológica se traduz nas ferramentas que abarca toda a tecnologia que é utilizada atualmente, como *e-books*, câmeras, *tablets*, computadores, telefones celulares e outros. Já a competência cognitiva genérica é basicamente converter informações em conhecimento ou em estratégias para resolver problemas. Notadamente, essas competências são também referenciais para o desenvolvimento do ensino híbrido. Nesse sentido, essa modalidade pode ser trabalhada sob diferentes perspectivas, e uma delas é o triângulo interativo, professor - aluno - tecnologia. Nessa relação o professor tende a se tornar o mediador, propiciando a construção do conhecimento por meio das TDIC. Este triângulo constitui-se um dos pilares do ensino híbrido (BACICH, TANZI NETO & TREVISANI, 2015; MARTINS-NÚÑEZ *et al.*, 2022).

Também é importante mencionar a cidadania digital, que é uma espécie de treino para viver em um mundo mesclado entre experiências reais o mundo *online*, contexto no qual se inserem as relações sociais e a conduta comportamental.

A escola pode integrar-se aos espaços significativos da cidade e do mundo pelo

contato físico e digital: centros produtivos, comerciais e culturais – museus, cinemas, teatros, parques, praças, ateliês, entre outros. Podem organizar também os currículos com atividades profissionais ou sociais, com apoio da comunidade, além de todos os ambientes virtuais disponíveis. Um dos muitos modelos interessantes para pensar como organizar de forma diferente a “sala de aula” é olhar para algumas escolas inovadoras. [...] Há que se refletir, nesse contexto, que a cada dia as pessoas estão cercadas de mais dispositivos digitais, o que as força a aprender a lidar com elas, e, avaliar se seu uso é necessário ou não, também é uma competência básica para os indivíduos da sociedade atual (BACICH, TANZI NETO & TREVISANI, 2015, p. 51).

O ambiente virtual e a aprendizagem

Os ambientes de aprendizagem são considerados um conjunto de fatores, que envolvem os espaços físicos, tecnológicos, educacionais, sociais e econômicos, nos quais as pessoas aprendem em diferentes momentos e espaços (SILVA & ALVES, 2009; MARTINS-NÚÑEZ *et al.*, 2022).

Os ambientes nos quais se realiza a aprendizagem, mediados pelas TDIC, podem ser tradicionais e presenciais, contudo, incorporaram elementos e ferramentas tecnológicas ao seu planejamento, com finalidade não apenas técnica, materiais tecnológicos, como computadores e conexão de internet, mas também com o objetivo de inovar as práticas educacionais para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e o aprender acontecem em uma interligação simbiótica, profunda e constante entre os chamados mundo físico e digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso, a educação formal é cada vez mais *blended*, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do

cotidiano, que incluem os digitais. O professor precisa seguir comunicando-se face a face com os alunos, mas também deve fazê-lo digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um (BACICH, TANZI NETO & TREVISANI, 2015, p. 56).

Os avanços que estão ocorrendo atualmente no campo das telecomunicações, estão abrindo novas perspectivas para os conceitos de espaço e tempo, que até agora têm sido tratados tanto no ensino presencial quanto na educação à distância.

Nesse contexto, o surgimento de novos ambientes de aprendizagem só faz sentido no conjunto de mudanças que afetam todos os elementos do processo educacional, objetivos, conteúdos, professores, alunos, entre outros. As mudanças na educação, em qualquer escala, para serem duradouras e firmes, exigem que os envolvidos entendam e compartilhem a mesma visão do modo que a inovação vai melhorar esse processo, como: professores, administradores e toda a comunidade educacional, os quais devem considerar a concepção e o planejamento de mudança desde o primeiro momento. Haja vista que essas mudanças sejam antecipadamente testadas e suas consequências evolutivas garantidas para os estudantes e o conhecimento científico, em prol da humanidade. A inovação em TDIC tem permitido a inserção a novos ambientes comunicativos e interativos, que abrem a possibilidade de desenvolver novas experiências formativas, educativas, expressivas, criativas, inteligentes, viabilizando a realização de diversas atividades, até recentemente inimagináveis (SALINAS, 2004; DAKIR & FAUZI 2022).

As TDIC permitem a professores e alunos um acesso mais rápido e eficiente à informação,

reduzindo seu grau de obsolescência, uma vez que funcionam a partir da utilização de diferentes fontes existentes na rede (LARA & DUART, 2005). Outrossim, tais informações não se restringem apenas a textos escritos, mas também visuais e auditivas; também não são estáticas, mas dinâmicas e interativas. Essas ferramentas têm sido muito úteis para a realização de atividades complementares e corretivas, nas quais os alunos podem autocontrolar seu trabalho. O acesso a múltiplos recursos educacionais e ambientes de aprendizagem oferta-lhes – ao professor e ao aluno – todo tipo de informação, além de múltiplos materiais didáticos digitais, disponíveis na Internet, que enriquecem os processos de ensino e aprendizagem.

Contexto Brasileiro e a exclusão digital escolar

Em uma sociedade da informação, caracterizada pelo dinamismo das relações, pela utilização das TDIC, a integração das pessoas na sociedade e o próprio conceito de dignidade humana estão relacionados ao acesso à *internet* e aos meios de integração digital. O respectivo exercício da cidadania passa pelos meios digitais, pois estão relacionados ao convívio social, à participação dos atos e processos democráticos e, nos dias atuais, ao próprio acesso à justiça, de modo que o exercício pleno de cidadania está intrinsecamente relacionado ao conceito de inclusão digital, à informatização dos dados pessoais, dos órgãos públicos e dos serviços prestados por estes entes governamentais. Os dados da pesquisa do Comitê Gestor da Internet no Brasil - CGI.br, TIC Domicílios 2018, apontam que o acesso à *Internet* no Brasil é desigual e excludente: enquanto 99% dos

domicílios de classe A e 94% de classe B possuíam acesso à *Internet*, somente 40% dos domicílios das classes D e E estavam conectados (CGI.br, 2019). Apesar de o índice ter crescido – em 2008, apenas 1% dos domicílios das classes D e E possuíam *Internet*, a diferença no acesso das classes sociais permaneceu acentuado. No total, 33% dos domicílios brasileiros ainda não possuíam acesso à *Internet*² (CGI.br, 2010).

De fato, o acesso à *internet* é um direito positivado no ordenamento pátrio, o Marco Civil da *Internet*, no seu artigo 4º, inciso I, disciplina a matéria esclarecendo que o direito de acesso à *internet* é de todos. No entanto, a realidade brasileira apresenta um cenário bastante preocupante, quanto ao acesso à *Internet*, principalmente nas escolas públicas (BRASIL, 2014). Desse modo, não se trata de discutir a eficiência e as possibilidades de utilização do ensino híbrido, e sim, o grande índice de exclusão digital nas camadas menos favorecidas da população brasileira, com a desigualdade que reverbera na educação pública, quando comparada à educação privada. Neste íterim, já não se trata de comprovar qual pedagogia seria mais adequada para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno, mas, qual aluno terá a oportunidade de experimentar a proposta do ensino híbrido.

Forçosamente, durante a pandemia por Covid-19, não apenas o Brasil, mas o mundo, teve que se readaptar das mais variadas formas.

² O critério de classe social, classificação econômica definida pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (Abep), é baseado na posse de bens duráveis de consumo e no nível de educação do “chefe do domicílio”, resultando numa pontuação que divide os domicílios de acordo com classes de A a E. A porcentagem que cada classe representava em 2015

Uma delas, foi a informatização da educação, em todos os níveis (DAKIR & FAUZI 2022). À despeito de já haver a modalidade para o Ensino Superior, de Educação a Distância (EAD), a pandemia forçou a expansão dessa modalidade para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A mudança foi abrupta, surpreendendo a todos: escolas, professores, alunos, pais e, principalmente, àqueles que pertencem às classes menos abastadas.

Com o isolamento oficializado pelo Decreto Legislativo nº 6 de, 20 de março de 2020³, as escolas fecharam as portas sem data determinada para a reabertura, pois o cenário causado pela pandemia era muito alarmante. Nesse contexto, as escolas particulares logo se articularam em desenvolver e aplicar a modalidade remota, e seu público-alvo, obviamente, não passou pelos mesmos problemas que muitos alunos da rede pública. Enquanto as escolas particulares já tentavam sanar os danos da pandemia, a educação publicava ficava à mercê das decisões dos órgãos Institucionais de Educação do país. O Ministério da Educação (MEC) só se posicionou a respeito depois de muitas polêmicas:

[...] o MEC e o INEP reforçam possuir um diálogo sempre aberto junto às mais diversas entidades e à sociedade em geral, destacando que todas as sugestões e críticas apresentadas são importantes para o aprimoramento de suas atividades e que cada uma delas será avaliada e discutida, sempre buscando o que seja melhor para a educação brasileira (BRASIL, 2020).⁴

era a seguinte: A–3%; B–23%; C–48%; D e E–27% (CGI.br, 2019).

³ “Reconhece, para os fins do art. 65 da [Lei Complementar nº 101](#), de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020”.

⁴ Trecho da nota de esclarecimento do Ministério da Educação, de 18 de maio de 2020.

Assim, muitos estados e prefeituras se mobilizaram na criação de TVs educativas, distribuição de sinal de *Wiffi* (conexão de internet) em comunidades menos favorecidas, distribuição de material didático impresso para aqueles que não conseguiam participar remotamente, por falta de aparelhagem, e diversas outras estratégias. O Governo Federal só se manifestou a favor de uma proposta de educação inclusiva digital no ano de 2021⁵, quando as escolas públicas e privadas já estavam organizadas de acordo com o ensino híbrido, que chegou no segundo semestre de 2020, de modo geral, em fase de adaptação, em muitas escolas do país. Portanto, a proposta de educação remota, que fez parte da agenda política do então Presidente da República Jair Bolsonaro, chegou muito tarde para aqueles que perderam mais de um não letivo de aula. Além disso, também foi proposta a modalidade de ensino domiciliar, uma medida tão excludente quanto o ensino remoto.

Do mesmo modo, refletindo sobre o ensino híbrido, urge que a sociedade e os órgãos educacionais exijam do poder público a inclusão digital, para que, de fato, todos possam se beneficiar desse novo modelo de educação que vem se destacando dos demais. E, quem sabe, não seja este o modelo de ensino que levará a educação pública brasileira para outro patamar, com maior qualidade, pois são inúmeros os recursos e ferramentas educacionais presentes nas TDIC.

Para além desses fatores pragmáticos, que dificultaram a implementação do ensino híbrido, durante a pandemia, cabe frisar que desde 2020,

⁵ Vale ressaltar que as vacinas contra a Covid-19 já estavam sendo aplicadas desde 2021, período em que foi implantado o ensino híbrido. Logo, lançar um programa de inclusão digital somente após

o Brasil e o mundo vivenciavam um cenário de mortes e enfermos extremamente altos, diariamente. Assim, não somente a falta de tecnologia afetava os rumos da educação, mas também o fator emocional, uma vez que a doença não faz distinção de idade, raça, etnia ou classe social. Muitas famílias estavam enfrentando o luto, por vezes, de mais de um ente querido, amigos, conhecidos, vizinhos. Há que se considerar, portanto, o medo de contrair o vírus, na modalidade híbrida, durante as aulas presenciais, que foram iniciadas antes mesmo da vacinação.

3. RELATO DE EXPERIÊNCIA

A escola pesquisada localiza-se na cidade de Trindade-GO, e oferta do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, à Educação de Jovens e Adultos - EJA, 1º à 3ª etapa. A instituição tem como principais objetivos promover um ensino que contribua para o aprendizado integral do aluno, respeitando suas limitações, criatividade e necessidades, visando o despertar de sua autonomia, despertando o senso crítico do educando. Além disso, prioriza proporcionar o enriquecimento e a diversificação de atividades curriculares com vistas ao desenvolvimento de múltiplas competências e habilidades, para que o educando possa adquirir princípios de cidadania, ética e solidariedade. Ademais, objetiva oportunizar, ao jovem e ao adulto que não tiveram acesso à escolarização do ensino fundamental na idade apropriada, o acesso

à escola, a partir da oferta da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

A EJA tem uma função social de reparar, equalizar e qualificar aqueles que não tiveram oportunidade de ensino na idade adequada. Nesta modalidade, a escola também oferece, o Projeto Educando para a liberdade, cujo objetivo é a ressocialização cultural dos educandos privados de liberdade na Agência prisional do município de Trindade, em conformidade a Resolução nº 2 de 19/05/2010 CNE/CEB (BRASIL, 2010).

As características reais dos alunos não coincidem com as expectativas, devido, em muitos casos, às condições socioeconômicas precárias e também a problemas de ordem emocional e psicológica. Esse dado preocupante se explica pelo fato de que muitas famílias não seguem o modelo idealizado, sendo, por vezes, chefiadas apenas pela mãe, avós e/ou tios, sem a presença da figura paterna. Parte desses alunos, ainda, vem de famílias ciganas; outros, de famílias oriundas da zona rural, o que dificulta ainda mais a possibilidade de acesso à *internet* e às TDIC. O professor procura interagir com o saber que o educando possui, e tenta colaborar, da melhor forma possível, para a eficácia do processo de ensino e aprendizagem. Tais procedimentos elevarão o nível de consciência crítica do aluno, levando-o a compreender a atualidade histórica e social. Reconhece, ainda, que a sociedade deveria se constituir pessoas cujos direitos e deveres são iguais, visto que estes são inerentes ao ser humano e não a determinados grupos.

Em relação ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, a Unidade Escolar atua com ensino híbrido a partir do segundo semestre de 2021, dando sequência ao

o período mais crítico da pandemia, para a educação, foi uma ação negligente e tardia.

ano letivo de 2020, que iniciou dentro de todas as perspectivas propostas no calendário escolar; no entanto, na primeira quinzena de março, foi preciso replanejar toda a rota educacional. Em virtude da pandemia, o Decreto Estadual nº 9.633/2020 determinou situação de emergência para impedir a disseminação de novo coronavírus, e para tanto, as aulas presenciais foram suspensas a partir do dia 18 de março (GOIÁS, 2018). As Resoluções CEE/CP nº 02/2020 e 05/2020 regulamentaram o regime de aulas e atividades não presenciais e/ou presenciais mediadas por tecnologias em todo o estado de Goiás (GOIÁS, 2020).

Nesse contexto, foi necessário pensar em novas metodologias e estratégias de ensino para atender e alcançar ao maior número de alunos possível. O processo de replanejamento de ações aconteceu por meio virtual. Do mesmo modo, o conselho de classe e o encontro coletivo “Parada Reflexiva”, reunião onde temas referentes às estratégias pedagógicas durante a pandemia eram discutidos, continuaram, remotamente, com o caráter de promover uma reflexão sobre o processo educacional, bem como diagnosticar, avaliar e traçar novas ações para atingir os objetivos propostos. Essa metodologia foi considerada o eixo norteador do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a instituição de ensino reconheceu que o aluno deveria ser orientado pelo professor e estimulado a desempenhar seu papel, ou seja, a ser um construtor de seu próprio saber, fazendo-se observador, pesquisador e colaborador do processo de ensino e aprendizagem.

A perspectiva de uma escola mais eficaz para todos, organizada e capaz de promover aprendizagem, dispõem de tempo e das

competências profissionais necessárias para planejar, elaborar e criar outras situações educacionais mais amplas. Essa competência global mobiliza várias competências específicas, tais como: conhecer os conteúdos a serem ensinados, bem como ter clareza dos objetivos de sua aprendizagem; detectar quais as expectativas que os alunos não atingiram, e a partir desta verificação replanejar as práticas, para alcançar os objetivos propostos; trabalhar a representatividade dos alunos; trabalhar a aprendizagem, levando em consideração a realidade do aluno; elaborar e planejar dispositivos e sequências didáticas; envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de busca pelo conhecimento; promover meios para que o aluno desenvolva a expressão corporal, escrita e reflexiva.

Durante as aulas remotas, as estratégias estiveram todas voltadas para as necessidades dos educandos, e considerando a capacidade de sua tecnologia, já que nem todos possuem um aparelho celular, além disso, grande parte dos aparelhos tem configuração que não suporta muitas atividades e trabalhos propostos pelos professores, mas, tal problema não foi obstáculo para que a Unidade de Ensino trabalhasse em prol da melhoria do ensino e de seu acesso a todos.

A situação problema

Os estudantes da escola em questão, principalmente adolescentes e jovens, em grande parte, são obrigados, pelas condições socioeconômicas das famílias, a ingressar no mercado de trabalho ainda em idade escolar, contrariando as determinações do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. Não têm acesso

ao lazer, apresentando frequentes problemas de saúde, muitas vezes, ocasionados pela má alimentação, precariedade de assistência à saúde, além de não receberem apoio familiar nas tarefas escolares.

Com a chegada da pandemia por Covid-19, a escola precisou pensar em estratégias para atender a estes estudantes, sabendo que nem todos possuem um aparelho celular ou computador em casa. Há, ainda, alunos que residem na zona rural, onde o sinal de internet é fraco, e que por esta razão não podiam acompanhar as aulas diariamente com os demais. Para estes alunos, foi elaborado um plano de trabalho em que as tarefas eram entregues impressas. A princípio, a Secretaria da Educação - SEDUC enviava os módulos prontos, mas a adesão não foi total, já que ao final do ano letivo havia grande contingente de material guardado, que não foi retirado nem distribuído.

Ao iniciar 2021, a SEDUC passou a enviar apenas os conteúdos, e não mais os módulos impressos, ficando a cargo da escola reproduzir este material. Esta demanda tornou-se um problema para a escola, pois não fora enviado recurso específico para tal finalidade; porém, ainda assim, a instituição atuou com foco na aprendizagem dos educandos, para que todos pudessem acompanhar a proposta do currículo para o ano letivo de 2021.

Tanto em 2020 quanto em 2021, os alunos fizeram avaliações externas, cujo objetivo foi acompanhar o desenvolvimento durante o período pandêmico e buscar estratégias para evitar o fracasso ou abandono nas avaliações do Sistema de Avaliação do Estado de Goiás - SAEGO e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB.

Essas avaliações são, no momento, a grande problemática a ser enfrentada pela escola. Desse modo, entre o segundo semestre de 2021 e primeiro semestre de 2022, as equipes gestora e docente elaboraram estratégias pautadas em algumas questões, como: de que forma alcançar todos os estudantes na modalidade híbrida? Como ensinar competências, habilidades e descritores, de modo que seja possível identificar e intervir numa perspectiva ampla, ou seja, a totalidade dos estudantes?

Possíveis caminhos

Ao se considerar a discussão teórica sobre o ensino híbrido e as tecnologias da informação, a Unidade Escolar está atuando, desde agosto de 2021 com foco na aprendizagem dos estudantes. A princípio, foi feita uma seleção daqueles que retornariam ao modelo presencial e dos que ficariam no modo híbrido. Para as famílias que relatavam não ter condições de acompanhar as aulas de forma remota, foram viabilizadas atividades xerocopiadas para os alunos, as quais eram entregues quinzenalmente pela escola.

Foi um período difícil, pois, nem todos os pais tinham a segurança de que seus filhos não iriam se contaminar no ensino presencial. Assim, foram iniciadas as aulas com o sistema de rodízio, sendo que a ênfase do presencial seria para os 9º anos e 3ª séries, em razão destes serem o público alvo daquelas avaliações.

Enquanto proposta para o ensino híbrido, os estudantes foram separados no quantitativo de 15, para que, numa semana ficassem na escola e, na outra, em ficassem casa, acompanhando virtualmente.

Bacich (2016), em sua descrição desta modalidade, menciona o modelo virtual enriquecido:

Modelo virtual enriquecido: trata-se de uma experiência realizada por toda a escola, em que, em cada curso, os alunos dividem seu tempo entre a aprendizagem on-line e a presencial. Os alunos podem se apresentar, presencialmente, na escola, apenas uma vez por semana. De acordo com Horn e Staker (2015), muitos programas deste tipo tiveram início como escolas on-line e, posteriormente, desenvolveram programas híbridos para proporcionar, aos estudantes, experiências de escolas consideradas tradicionais (BACICH, 2016, p. 683).

Ao propor este modelo aos estudantes, a SEDUC espera e orienta que as escolas ofereçam metodologias que de fato viabilizem a aprendizagem, uma vez que uma semana eles estarão na escola, e outra, em casa.

[...] devemos propor atividades que desenvolvam a autonomia. [...] muitas vezes os alunos se sentem inseguros por não estarem acostumados com a liberdade de escolha. Precisamos estimular a autonomia para minimizar esta insegurança. Quanto mais aplicarmos, mas eles se acostumarão. É preciso criar a cultura híbrida na sala de aula (BACICH, TANZI NETO & TREVISANI, 2015, p. 76).

A educação é um processo de desenvolvimento humano que tem lugar por meio da aprendizagem ampla, integrada e desafiadora. Nesse sentido, o autor reforça que a escola contemporânea precisa ser pluralista num mundo complexo como o nosso, e mostrar maneiras de viver e distintas possibilidades de realização pessoal, profissional e social, que ajude o estudante a evoluir na compreensão, vivência e prática cognitiva, emotiva e ética (MORAN, 2015). O trabalho a ser desenvolvido precisa estar norteado em estratégias que motivem a aprendizagem, já que o estudante, assim como ensino remoto, terá que buscar formas distintas até que consiga apreender o conteúdo ensinado pelo professor.

A escola, por sua vez, precisa focar seu trabalho em elementos que motivem este estudante a seguir em frente, e esta motivação precisa ser tanto em nível intrínseco quanto extrínseco.

O ensino híbrido combina algumas dimensões da motivação extrínseca com a intrínseca. A aprendizagem extrínseca auxilia na criação de hábitos, rotinas, procedimentos, sobretudo, com crianças, mas, posteriormente é importante que seja internalizada pelos próprios estudantes. Nesse sentido, a aprendizagem se torna mais significativa quando o professor motiva os alunos intimamente, para que eles encontrem sentido nas atividades propostas (MORAN, 2015, p. 6).

Como o modelo híbrido é uma prática recente para as escolas públicas do estado de Goiás, ainda que a literatura apresente dados mais antigos, no Brasil e em outros países, será necessário promover discussões contínuas para avaliar como está sendo a realização destas aulas e corrigir rotas sempre que necessário, pois o ensino híbrido parece ter vindo para ficar (DAKIR, 2023).

4. CONCLUSÕES

O ensino híbrido, enquanto desafio a ser enfrentado, foi mencionado por diversos autores como uma realidade na educação brasileira, tanto na rede privada quanto na rede pública. O principal problema relatado é a dificuldade de acesso por parte de muitos estudantes, quer seja porque não têm uma ferramenta tecnológica, quer seja pela falta da internet. Fato é que a exclusão digital existe, e este estudo é uma das provas disto.

Tais dificuldades foram encontradas, pois, muitos estudantes não conseguiram acompanhar a proposta do ensino remoto, devido a

dificuldades de acesso à internet. Portanto, não participaram das aulas de maneira efetiva e contínua. Para viabilizar esse processo, foram adotadas várias estratégias, como a criação de grupos de aplicativos de mensagens para tirar dúvidas, aulas compartilhadas por aplicativos de reuniões, busca ativa, distribuição e coleta de atividades impressas realizadas em casa, entre outros.

Notou-se, desta forma, que mesmo diante das dificuldades em entender a proposta e colocá-la em prática, o ensino híbrido está acontecendo e existe empenho dos docentes em fazer com que estas aulas sejam significativas e viabilizadoras de aprendizagem. No entanto, é preciso ressaltar que este estudo instiga novos questionamentos acerca de temas como inclusão de digital, políticas públicas, acesso à educação de qualidade pós-covid.

REFERÊNCIAS

ADELL, Jordi. **Tecnologias de la información y la comunicación**. Sevilla: Eduforma, 2005.

BACICH, Lilian. **Ensino Híbrido**: Proposta de formação de professores para uso integrado das tecnologias digitais nas ações de ensino e aprendizagem. In: V Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2016). Uberlândia. Anais do XXII Workshop de Informática na Escola (WIE), 2016. p. 679-687. Disponível em: < DOI: 10.5753/cbie.wie.2016.679>. Acesso em: 09 out. 2021.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo & TREVISANI, Fernando M. (orgs.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de maio de 2010**. Brasília: CNE/CEB, 2010. Disponível em: < https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN22010.pdf?query=Brasil>. Acesso em: 02 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/B_NCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota de esclarecimento**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/ebserh-governo/33381-noticias/notas-oficiais/89961-nota-de-esclarecimento>>. Acesso em: 02 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2 de 19/05/2010**. Brasília: CNE/CEB, 2020. Disponível em: < https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN22010.pdf?query=Brasil>. Acesso em: 02 abr. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei do Marco Civil da Internet no Brasil**. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112965.htm>. Acesso em: 02 abr. 2022.

BRASIL. Senado Federal. **Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020**. Brasília: Senado Federal, 2020. Disponível em: < <https://legis.senado.leg.br/norma/31993957#:~:text=Atividade%20Legislativa,-MENU%20DESTA%20SE%C3%87%C3%83O&text=Reconhece%2C%20para%20os%20fins%20do,18%20de%20mar%C3%A7o%20de%202020.>>. Acesso em: 02 abr. 2022.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei (PL) 4.538/2020**. Brasília: Senado Federal, 2020. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/ebserh-governo/33381-noticias/notas-oficiais/89961-nota-de-esclarecimento>>. Acesso em: 02 abr. 2022.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL – *CGI.br*. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas Brasileiras – TIC Domicílios 2010**.

Disponível em: < <https://cetic.br/pt/noticia/tic-domicilios-2009-destaca-crescimento-do-acesso-a-internet-nos-lares-brasileiros/>>. Acesso em: 12 jun. 2021.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL – CGI.br. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas Brasileiras – TIC Domicílios 2019**. Disponível em: < <https://cetic.br/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nos-domicilios-brasileiros-tic-domicilios-2018/>>. Acesso em: 12 jun. 2021.

DAKIR, Dakir & FAUZI, Ahmad. Hybrid learning effectiveness in Learning Management during the Covid-19 pandemic. **Cypriot Journal of Educational Science**, Probolinggo, v. 17, n.11, p. 3924-3936, 2022. Disponível em: < DOI:10.18844/cjes.v17i11.7700>. Acesso em: 10 fev. 2023.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação de Goiás. **Resolução CEE/CP, N. 03 de 16 fevereiro de 2018**. Goiânia: CEE, 2018. Disponível em: < <https://www.cee.go.gov.br/files/RESOLUCAO-CEE-CP-N-03-2018.pdf/>>. Acesso em: 15 ago. 2022.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação de Goiás. **Resolução 02/2020, de 17 de março de 2020**. Goiânia: CEE, 2020. Disponível em: < <https://site.educacao.go.gov.br/files/covid/Resolucao-02-2020-SEDUC.pdf/>>. Acesso em: 15 ago. 2022.

MARTIN-NUÑEZ, Jose L. *et al.* Teaching in Secondary Education Teacher Training with a Hybrid Model: Students' Perceptions. **Sustainability**, Madrid, v. 14, n. 3272, p. 1-15, fev/mar. 2022. Disponível em: < <https://doi.org/10.3390/su14063272>> Acesso em: 15 abr. 2023.

MARTINS, Ronei X. A Covid-19 e o fim da educação a distância: um ensaio. **EmRede**, v. 7, n. 1, p. 242-256, jan./jun. 2020. Disponível em: < DOI:10.53628/emrede.v7.1.620 > Acesso em: 15 abr. 2023.

MORAN, Edgar. Educação híbrida: um conceito chave para a educação hoje. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (orgs.). **Ensino híbrido: personalização**

e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. 270p.

SALINAS, Jesús. Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. **Revista universidad y sociedad del cono-cimiento**, Barcelona, n. 1, v. 1, p.1-16. 2004. Disponível em: < <https://www.redalyc.org/pdf/780/78011256001.pdf>> Acesso em: 20 jun. 2022.

SANTOS, Ana Carolina R. S.; SILVA, Antônio S. & PICINATO, Cristiane T. B.. Uma análise sobre o ensino básico remoto em tempos de COVID-19 à luz da teoria de campo de Pierre Bourdieu. 2021. **Revista Pretexto**, Belo Horizonte, v. 22, n. 3, p. 74-91. jul-set. 2021. Disponível em: < [file:///C:/Users/dirce/Downloads/8485-Texto%20do%20Artigo-26095-1-10-20211119%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/dirce/Downloads/8485-Texto%20do%20Artigo-26095-1-10-20211119%20(1).pdf)> Acesso em: 21 jun. 2022.

SILVA, Ketia K. A. & BEHAR, Patricia A. Competências digitais na educação: uma discussão acerca do conceito. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, p. 1-35, 2019. Disponível em: < DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698209940>> Acesso em: 20 jun. 2022.

VIDAL, Altemar S. & MIGUEL, Joelson R. As Tecnologias Digitais na Educação Contemporânea. **Revista Multidisciplinar de Psicologia**. v.14, n. 50, p. 366-379, Maio/2020. DOI: 10.14295/id online. v14i50.2443. Disponível em: < <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2443>>. Acesso em: 10 de maio de 2023.

Cristiana Maria da Silva

Cristiana Maria da Silva Professora efetiva da rede estadual de ensino. Graduada em Letras-Português/Inglês pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Especialização em Gestão da Educação Pública, pela Universidade Federal de Juiz de Fora(UFJF) e Mestre Profissional em Gestão , Planejamento e Ensino, pelo Centro Universitário Vale do Rio Verde. (UNINCOR).

Cristiana F. De Muyllder

Doutora em Economia Aplicada. Universidade Federal de Uberlândia e Universidade FUMEC

Dirceu A. Cordeiro Júnior

Doutor em Biologia Celular. Professor do Mestrado em Gestão, Planejamento e Ensino - UNINCOR



Revista da Universidade Vale do Rio Verde ISSN:

1517-0276 / EISSN: 2236-5362

v. 22 | n. 1 | Ano 2023

Claudia Viviana Carvajal Castro

Universidade Federal de Juiz de Fora -

UFJF/MG

Universidade do Quindío

UQ/Q

carvajalcastro.claudia@estudante.ufjf.br

Wilson Alviano Junior

Universidade Federal de Juiz de Fora -

UFJF/MG

wilson.junior@ufjf.br

Jose Enver Ayala Zuluaga

Universidade do Quindío

UQ/Q

jeayala@uniquindio.edu.co

EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: DESDE EL LENGUAJE

RESUMEN

Durante la vida escolar surgen modificaciones en los procesos de enseñanza aprendizaje, lo anterior, soportado en las necesidades de los participantes en la educación, estos hechos movilizados en la dinámica de cómo se observa, viven y reproducen los saberes dentro y fuera del aula de clase, en tanto lo anterior, este artículo pretende reflexionar sobre el currículo de educación física escolar en función de la escuela y cómo esta interactúa con y desde el área del lenguaje, permitiendo que sea un escenario donde la educación física configure un accionar desde el lenguaje, específicamente el lenguaje corporal teniendo una gran influencia educativa como alternativa de aprendizaje e intencionalidad en el alumnado y en la sociedad. Teniendo como conclusión, que es necesario revisar la educación física como transformadora en un espacio de tematización, resignificado y lectura de las manifestaciones corporales desde el componente curricular que se configura como reproductor de cultura corporal en la sociedad.

Palabras claves: Educación física. Función social. Lenguaje corporal. Escuela. Currículo.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: A PARTIR DA LINGUAGEM

RESUMO

Durante a vida acadêmica, são observadas modificações no processo de aprendizagem do alunado concomitantemente ao corpo estudantil da instituição, as quais são mobilizadas a partir das dinâmicas das distintas relações estabelecidas entre esses sujeitos e suas intenções (sejam elas observações, vivências e reproduções) tanto dentro quanto fora das Instituições de ensino. Portanto, este artigo pretende refletir sobre o currículo da Educação Física escolar com base na realidade destas instituições e como ela interage com e a partir da área das linguagens. Permitindo assim, analisar condicionante para um cenário onde a Educação Física se configure a partir da linguagem, especificamente a linguagem corporal, sendo ela uma grande influência educacional como alternativa de aprendizagem e intencionalidade tanto educacional quanto social. Assim, pode-se concluir que é preciso criar uma nova lente sobre a Educação Física, que permita percebê-la como transformadora em um espaço de tematização, resignificação e interpretação das manifestações corporais a partir do componente curricular, o qual se configura como reprodutor da cultura corporal na sociedade.

Palavras-chaves: Educação Física. Função social. Linguagem corporal. Escola. Currículo

1. INTRODUCCIÓN

Al pensar en una Educación Física (EF) en función social de la escuela y cómo esta premisa dialoga con el objeto de estudio de la EF, pero de igual manera, es necesario que se una a los procesos educativos que hacen parte del área del lenguaje en el currículo de la educación básica, media y fundamental tanto en colegios públicos como privados según indica el BNCC¹, lleva a considerar relaciones que pensar y definir para los actores educativos.

A su vez, entendiendo la cultura corporal² como parte del objeto de estudio de la EF en la escuela, lleva a que las clases de EF aporten, por medio de prácticas en la formación de diferentes dimensiones del ser humano, allí la EF ha cumplido un papel histórico de ser utilizada (sus prácticas) como un medio mas no como un fin, cumpliendo la función social en los estudiantes, al respecto se menciona:

A construção na escola, de uma Cultura Corporal, demanda privilegiar valores que coloquem o coletivo sobre o individual, que defendam o compromisso com a solidariedade e respeito humanos e que promovam a compreensão de que jogo se faz "a dois", de que é diferente Jogar com" o companheiro do que jogar "contra" ele. Somente dessa forma poder-se-dconstruir a possibilidade de oposido as praticas orientadas pelos valores do esporte de "altos rendimentos "-al imentados pela exacerbae° da competiedo, pelo sobrepujar e pela violencia tolerada do treinamento. (ESCOBAR, 1995, p. 98).

En otra arista y con relación a la historia la EF, esta ha tenido otras vertientes en su objeto de estudio, tradicionalmente, la EF practicada e implementada para tener cuerpos atléticos y fuertes para la guerra, esa EF era pensada en función de demostrar quién era más fuerte y por ende como factor predominante de poder dentro de una sociedad, donde unos eran los dominados y otros los dominantes. (GUIMARÃES; NEIRA, 2014). Pues bien, aunque muchas costumbres y hábitos han cambiado con el tiempo, la EF sigue estando presente en la sociedad de una u otra manera, representado está aún en aquellos grupos que son dedicados a las fuerzas militares y los que buscan tener cuerpos sanos y esbeltos.

En tiempos presentes, en la educación escolar; específicamente en la EF, se tiene un rol en la vida de cada individuo y por ende en la sociedad a la cual pertenece. Entendiéndose está como el área de conocimiento que va ligada al movimiento humano, al conocimiento y reconocimiento de sí mismo y como este permite una comunicación con las demás personas, ya sea una comunicación verbal o no verbal. (SOTO; VARGAS, 2019), así mismo al tratarse de movimiento humano, se refiere a toda acción motriz y psicomotriz que reproduce un individuo, la cual va acompañada de su historia y por ende de la cultura a la que pertenece, (GIL; CONTRERAS; GÓMEZ, 2008). Porque por medio de esa EF escolar que ha trascendido a lo largo de la historia, está hoy en día permite que los cuerpos, no se vean como solo

¹ Base Nacional Comum Curricular de Brasil.

² cuando se habla de cultura corporal, es importante tener en cuenta que se habla de acciones subjetivas las cuales se enseñan y aprenden mediante los movimientos del cuerpo humano, desde sus expresiones corporales hasta sus acciones por necesidad,

así mismo ese ser humano como se relaciona mente-cuerpo, es decir cómo ve el mundo y como el mundo lo ve a él; se entiende la cultura corporal como la construcción social del individuo a partir del movimiento humano donde este tiene la libertad de expresar y comunicarse con su contexto.

cuerpos, pues esta permite que se piense en un ser íntegro de cuerpo y mente, de sentires y expresiones, de cultura e historia, lo cual se refleja por medio de un accionar del ser con el lenguaje desarrollando este desde la EF escolar.

La Educación Física se sostiene en una antropología dualista donde la mente es el piloto del cuerpo, es un saber que privilegia la idea de cuerpo que funciona orgánicamente, separa las sensaciones del pensamiento y no se aventura a lo sensible ni a lo poético del cuerpo. Hay que admitir que la Educación Física se enreda al explicar la idea de cuerpo, se confunde al pretender dar cuenta de qué cuerpo habla y sigue intentando unir lo corpóreo (la materia) con lo incorpóreo (el alma) con un anclaje en la tradición platónico-cartesiana. (GALLO, 2007, p. 69).

Se puede decir entonces, que la EF no se puede pensar de forma individualizada, pues si bien, pueden existir trabajos singulares, no es pertinente trabajar un cuerpo a una mente por separado, estos van estrechamente relacionados, un cuerpo que expresa y transmite lo que una mente es y crea. La anterior relación situada en orden de la dualidad del cuerpo y mente, lleva a pensar en un lenguaje corporal desde la educación física teniendo como objeto de estudio la cultura de cada ser humano vinculado a una sociedad determinada que retome la intención educativa y de trascendencia del ser que se busca.

Por eso, es necesario entender y dialogar sobre cómo la EF se configura con la escuela desde un lenguaje tradicional y una posibilidad de lenguaje corporal que trascienda las prácticas de EF, en estas reflexiones se debe considerar que en la actualidad, aunque la EF hace parte del área del lenguaje, está a su vez, sigue accionando e interactuando con los estudiantes como si perteneciera al área de la salud, pasando a un segundo plano el quehacer docente dentro de una EF del lenguaje

2. CONCEPTOS CENTRALES

Es necesario revisar algunos conceptos que soportan las reflexiones que contiene este escrito, en tal sentido, se precisa que son aproximaciones que dan un marco general sobre la cuestión en diálogo.

2.1 LENGUAJE Y LENGUAJE CORPORAL

El lenguaje es todo aquello que permite una comunicación de pensamientos entre los seres humanos, donde interactúan diversas personas unas que comunican ideas y pensamientos mediante la voz y otras que actúan como receptoras a esa acción, para posteriormente cambiar de rol una y otra vez, (TORRE, 2002). El lenguaje puede ser representado por símbolos, palabras, imágenes, frases etc. que tienen un significado propio en relación al contexto e intención con la que se hace dicha reproducción del lenguaje, según la teoría del lenguaje de Vygotsky (citado por RÍOS, 2010, p. 6).

La Teoría del lenguaje de Vygotsky, propone que desde el punto de vista de la comunicación el significado de cada palabra es una generalización o un concepto. Si las generalizaciones y conceptos son innegablemente actos del pensamiento podemos considerar el significado como un fenómeno inherente al pensamiento. Sin embargo, el nexo entre palabra (o significado) y pensamiento no es constante. (VYGOTSKY, 1987; 1977).

Continuando con lo mencionado se puede decir que el lenguaje se concentra en una interacción que tiene un significado concreto sin importar quién y dónde lo ejecute, es decir,

producir sonido es producir lenguaje, es producir pensamiento, ideas e identidad. Es una condición indispensable en la humanidad y por ende en los procesos sociales que éste realiza, como es el caso de la comunicación de conocimientos y saberes, en el campo educativo. Este, a su vez se representa como lenguaje tradicional, donde se basa en el intercambio de lenguaje desde la voz, siendo esta el resultado de significados para una sociedad determinada.

De otro lado, en el lenguaje ha surgido transformaciones en su representación y producción, permitiendo que tenga una evolución y significado diferente dentro de una sociedad, se pasa de un lenguaje tradicional a un lenguaje que conecta cuerpo y mente, es decir que el lenguaje deja de ser auditivo y de significados concretos/específicos para darle paso a otros lenguajes, entre los que se encuentra el lenguaje corporal, se puede decir que este, conecta el ser con el hacer, el pensar con el accionar produciendo este desde el movimiento corporal, pensado lo que comunica el cuerpo en sí, desde sus expresiones corporales.

Nos referimos al Lenguaje Corporal o Lenguaje de Cuerpo inmediatamente nos remitimos a expresiones, gestos, movimientos inconscientes, espontáneos que el cuerpo realiza y que como consecuencia tratan de transmitir un sentimiento, emoción hacia un afuera para que pueda ser entendido. Aunque ese lenguaje pueda ser descifrado por otro, es condición, que nunca va a ser igual que el de nadie, porque cada individuo como tal tiene un lenguaje corporal desde siempre, que lo caracteriza como tal, (GALARZA, 2013, p.4).

2.2. LENGUAJE: EDUCACIÓN FÍSICA

Como se mencionó, una corriente de la EF que ha tenido su prioridad en el campo, está estrechamente relacionada con los procesos de movimiento que buscan tener cuerpos fuertes, atléticos y saludables, así mismo el moverse o ejercitarse se ha tenido en cuenta como sinónimo de practicar de EF pues quien camina, corre, salta, lanza y atrapa se considera que está realizando educación física y por ende tiene un estado de salud adecuado, tanto así que quienes no lo tienen acuden a la educación física para obtenerlo.

Cuando se lleva este paradigma a la EF escolar se debe de comprender que el hacer educación física va más allá de moverse con un objetivo fisiológico, el moverse tiene objetivos específicos, pues bien, las prácticas educativas de educación física van sujetas a un sin número de conocimientos previos por parte de los docentes y de quienes estructuran un plan curricular.

Ahora bien, la EF es moverse con sentido con sentido de comunicar corporalmente lo que el ser es (emociones, sensaciones alegrías, tristezas, conocimiento, experiencias etc.) y conoce de sí mismo, lo cual le va a permitir relacionarse y comunicarse con los demás, sin olvidarse de sí mismo.

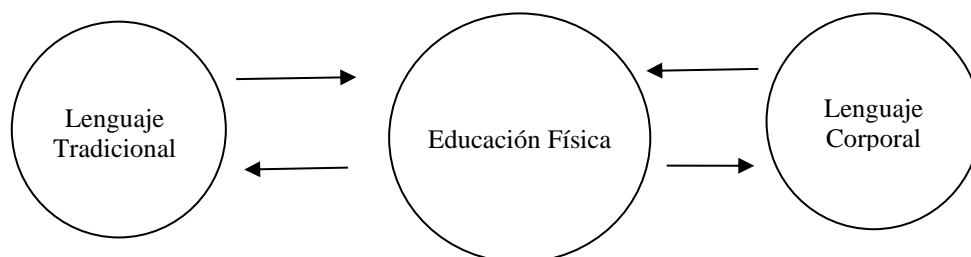
La Educación Física, ‘no sabe lo que puede el cuerpo’, no sabe que el cuerpo es presencia en el mundo, que es expresión simbólica, que el cuerpo da qué pensar y nunca termina de dar qué decir, que el cuerpo en su expresividad no se agota, que es cuerpo vivido, dramático, que vive el espacio y habita el tiempo, que el cuerpo actúa en sus gestos, que inscribe la existencia vivida y que el cuerpo testimonia de sí en la palabra, el gesto, el movimiento. La Educación Física sabe muy bien del cuerpo ligado a la materia, a la organicidad, al cuerpo como objeto de trabajo, tratamiento, prescripción, entrenamiento y modelación. (GALLO, 2007, P. 70).

Lo expresado abre un camino para pensar una EF estructurada desde el lenguaje, pues no

basta con tener una salud adecuada como beneficio secundario de la prácticas educativas de la EF, se precisa una estructura curricular pensada en función de comunicar mediante el lenguaje del cuerpo, de una cuerpo acompañado por la esencia misma, un cuerpo que no tiene límite, aquel que permite ocupar un espacio y un tiempo determinando de forma transitoria, pues todo los días ese cuerpo transmite y expresa conocimientos diferentes, aquellos que van acompañados por sus vivencias y una cultura que adopta y enseña con el movimiento de EF, (GALLO, 2016).

De acuerdo con lo descrito anteriormente, se representa a continuación una perspectiva de lenguaje en la EF.

Gráfico 1 – Triada educación física y lenguaje



Fuente: por los autores

Al tener en cuenta la triada entre educación física, lenguaje tradicional y lenguaje corporal se puede decir que estas tienen una relación, pues no se pueden apartar una de la otra, por un lado, la EF siempre va a estar acompañada de lenguaje tradicional, aquel lenguaje que permite la

comunicación verbal entre los participantes de la EF y por otro, está la comunicación corporal aquellas expresiones del cuerpo, del ser y sus emociones que son inherentes a la EF misma.

Ambos lenguajes comparten saberes, ideas experiencias y realidades de forma diferente, una utilizando el cuerpo como comunicador y la otra la

voz, si la EF es movimiento intencionado, estructurado y muestra de identidad permitiendo que quienes la practican puedan manifestar su cultura, sus raíces y su esencia misma. Allí es importante entonces preguntarnos ¿Qué lenguaje es el ideal para la EF? Y ¿Qué lenguaje es más útil para la EF?

Partiendo del currículo, el cual busca transformar, modificar y aportar a la vida educativa de cada ser humano en la sociedad por medio de una educación para la vida (JUNIOR, 2011) se puede decir que el currículo está pensando en construir identidad a través de conocimientos constituidos, al respecto García afirma;

El currículo es una cuestión de “identidad”, de “subjetividad”. Cuando pensamos el currículo, simplemente, como selección de conocimientos a ser enseñados, olvidamos que los conocimientos que los constituyen están profundamente involucrados en aquello que somos, en aquellos que nos convertimos, en nuestra identidad, en nuestra subjetividad. Más allá de una cuestión de conocimiento, el currículo es también una cuestión de identidad. (NEIRA, 2010, p. 51).

Teniendo en cuenta lo anterior y considerando que en BNCC la educación física hace parte del área del lenguaje (BNCC, 2018). Pues está hace referencia a las actividades humanas que se realizan en las prácticas sociales, medidas por diferentes lenguajes, entre ellos verbales (orales o visual-motores, lenguaje de señas y escrito), corporal, visual, auditivo y contemporáneamente, digital, se puede pensar que los procesos curriculares y didácticos, metodológicos y evaluativos de la educación física, deben estar intencionados hacia esas prácticas en las cuales las personas interactúan consigo mismas y con los demás, constituyéndose como sujetos sociales, en esas interacciones, están compartiendo conocimientos, actitudes y valores culturales,

morales y éticos y donde los lenguajes se une para contribuir en este tipo de formación.

3. CONSIDERACIONES FINALES

De acuerdo con esto, e intentando dar respuesta a las dos preguntas previamente formuladas, se puede decir entonces que la EF debe seguir considerando el área de lenguaje tal y como se expresa en BNCC, pero esto debe estar acompañado de otros escenarios, las instituciones educativas y específicamente los docentes de EF deben buscar alternativas o visiones para las prácticas, que alimenten la contribución al área del lenguaje, dicho ethos puede ser la relación que aquí se há llamado lenguajes de la EF (tradicional y corporal), (AYALA; FRANCO; PATIÑO, 2012), donde la hegemonía histórica del lenguaje tradicional que ha desarrollado dichas prácticas, se permee del lenguaje corporal, constituyendo una sinergia que permite la exploración y expresión propia del cuerpo, dejando de un lado aquello que la sociedad prioriza y dando cabida a otras formas de entendernos y vivir el mundo; es una posibilidad en la cual, el lenguaje corporal es educación física en sí, permitiendo que el cuerpo aprenda y enseñe desde el movimiento expresado por cada ciudadano y el colectivo.

El componente curricular de EF en Brasil es comprendido en educación básica como parte del área de lenguaje, códigos y tecnologías. Tal comprensión es afirmada en BNCC, aunque se há basado en documentos oficiales desde los PCNS, y conceptualmente viene construyéndose como lenguaje desde hace mucho tiempo. El debate inicio en la llamada “crise da Educação Física” (SOARES, 1992; NEIRA; NUNES. 2009) posibilitando avanzar en relación al papel del

componente en la escuela y su objeto de estudio, generando actualmente la comprensión y aceptación que la cultura corporal, o la cultura corporal es el objeto de estudio de la EF en las escuelas.

Entretanto, no nos parece suficientemente clara la comprensión sobre la relación entre cultura corporal y la inserción del componente en el área de lenguajes, y mucho menos cuales son las implicaciones que eso trae tanto para las aulas de Educación Básica como para la formación inicial de profesores de EF. Tal comprensión se refuerza en la presentación de los trabajos compartidos en los eventos científicos en el área, como el CONBRACE (Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte), cuando en preguntas de concursos públicos o en preguntas en el componente de evaluaciones como el ENEM y hasta en las opiniones sobre BNCC elaboradas a lo largo del proceso de construcción del documento (BRASIL, 2015); limitando la cantidad de trabajos que divulgan y abordan esa relación

Es importante resaltar que el concepto de cultura corporal es adoptado tanto en las perspectivas del área asumidas como críticas, destacadamente la crítica-superadora, la crítica-emancipatoria y así mismo la histórico-crítica que guarda grandes aproximaciones con la primera, llegando a sobreponerse. En ambos la cultura corporal es comprendida:

como categoría teórica que nos permite apreender no pensamento, compreender, explicar científicamente o real concreto, sendo, portanto, um objeto de estudo e ensino que se compõe de outros objetos de estudo e ensino – Esporte, Jogo, Dança, Ginástica, Luta, entre outros –, o que nos permite, uma vez apreendida sua estrutura lógico-histórica, propor, em especial no sistema educacional, como tratar o conhecimento específico da cultura corporal na escola e nas aulas de Educação Física, visando elevar o

pensamento teórico dos estudantes, na perspectiva da emancipação humana e da omnilateralidade. (TAFFAREL, 2016, p. 05)

Además de las perspectivas críticas, también se asume la cultura corporal como objeto de la EF, el llamado Currículo Cultura, basándose principalmente en los estudios culturales, en el multiculturalismo en su vertiente crítica, en los estudios feministas, descoloniales y en los pos críticos. Allí es importante destacar la comprensión del término lenguaje:

Ele pode ser compreendido como um sistema que possibilita a comunicação das nossas formas de perceber as coisas do mundo, o que implica a representação da realidade e por isso, produz sentido de modo limitado. Desse modo, a linguagem é prática política e cultural de produção e negociação de significados. A linguagem é o que permite a construção de sentidos compartilhados e, portanto, construir um mundo social em que possamos viver em conjunto, uma cultura. (NUNES, 2021)

Es necesario recordar que la inserción de la EF en el área del lenguaje pasa por un proceso de comprender que la gestualidad está cargada de significados, que es fruto y productora de cultura, y, por tanto, posibilita la lectura, siendo necesaria para que haya una clara perspectiva que se anuncia en la propuesta curricular estudiada en ese momento de la formación. Comprender el cuerpo como un artefacto cultural se opone directamente al orden homogéneo establecido por la sociedad contemporánea. Juegos de poder que tensionan las representaciones construidas históricamente al entendimiento del cuerpo como un texto a ser leído, con innumerables posibilidades de producción, manifestación y expresiones de cultura. Esa comprensión puede llevar al reconocimiento de los repertorios de aquellos que fueron históricamente callados, o sea, los negros, los pobres

Las mujeres y tanto otros grupos desprestigiados por sus características étnicas, de clase, de gênero, de ubicación en contra de las tensiones impuestas por la tendencia de estandarización de cuerpos ya sea para lograr estándares estéticos de cuerpo, ya sea para mejorar la fuerza laboral o para potencializar los modos de consumo (NEIRA; NUNES, 2008).

Es a partir de la concepción de cuerpo como artefacto posible de lectura, estudio e interpretación, que es portador de signos, productor de significados, que se argumentan a la inserción de la EF en el área de lenguajes en oposición a la concepción de cuerpo como máquina metabólica, siendo objeto de estudio la biomecânica, cuerpo como fuente de energía productiva, objeto de estudio de la filosofía del ejercicio o todavía concediendo la educación com um médio de desarrollar habilidades motoras especializadas sub influenciadas por la psicología.

De acuerdo com (NEIRA; NUNES, 2007), no existe uma forma estandarizada de moverse en uma sociedade multicultural, sea en los movimientos de passa tempos, em las formas de orar, en los movimientos de higiene personal, en los juegos y tantas outras formas de expresión corporal, por tanto, no existen formas correctas e incorrectas, mejores o peores de realizar movimientos. Lo que existe son marcas de la cultura impresas en la corporeidad, en la manera de realizar actividades corporales, de sus adaptaciones, de la forma de vestir y de relacionarse com los otros y com el mundo.

Para (SAUSSURE, 2006), la lengua es el lenguaje que menos habla, siendo el conjunto de hábitos lingüísticos, como el movimiento corporal,

por ejemplo, hace que la persona se comunique y se haga comprender de forma eficaz. El cuerpo, de acuerdo con esta perspectiva, es producto y productor de la lengua, pues se comunica y reproduce códigos y signos el grupo cultural al que pertenece.

Las identidades son construidas dentro del discurso, de acuerdo con (HALL, 2009), en un juego de poder por el significado. Las identidades son construidas socialmente y discursivamente por la diferencia, por aquello que no son, o sea, son construidas en relación con el otro y no son naturales. La identidad y la diferencia, construidas discursivamente, deben ser problematizadoras, tematizadas, cuestionables con el fin de no encerrar el debate en las cuestiones de respeto a la diversidad. Así, se percibe que las preguntas. Por lo tanto, es claro que las cuestiones de identidad no pueden adquirir significado fuera de sus sistemas de significado.

HALL apunta que el sujeto no es estable y esta sometido a los cambios históricos:

[...] essa concepção aceita que as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são nunca singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos (HALL, 2009, p. 108).

En el campo de los significados (SAUSSURE, 2006) se comprende que de los signos no se encierran en sí, ellos son transitorios, temporales e históricamente situados. La lengua está en constante transformación alimentada y productora de cultura. El signo nunca podrá ser

totalmente aprendido, dado que su carácter fluctuante está en constante cambio

Não basta, todavia, dizer que a língua é um produto de forças sociais para que se veja claramente que não é livre; a par de lembrar que constitui sempre herança de uma época precedente, deve-se acrescentar que essas forças sociais atuam em função do tempo. Se a língua tem um carácter de fixidez, não é somente porque está ligada ao peso da coletividade, mas também porque está situada no tempo. Ambos os fatos são inseparáveis. A todo instante, a solidariedade com o passado põe em xeque a liberdade de escolher. (SAUSSURE, 2000, p. 88)

El lenguaje se manifiesta por los signos para que las personas puedan relacionarse y para que haya comprensión de aquello que se desea comunicar. Y por medio del conjunto de signos que se forma la representación. Las informaciones transformadas socialmente em signos puede ser transmitidas de diversas maneras: por la gestualidad, por el código escrito, por el habla, por los medios electrónicos, por una obra de arte, por la música y por diversas posibilidades de comunicación. Por eso, es importante destacar que los signos no son inmutables y, a pesar de que preceden a nuestra existencia, están sujetos a discontinuidad. La cultura tiene el poder de moldear y transformar el lenguaje de acuerdo com sus códigos y representaciones. Por cultura, concepto que será abordado posteriormente, considerando-se el conjunto de representaciones de un Pueblo, comunidade, família o otras configuraciones. Por lo tanto, para Saussure,

A língua já não é agora livre, porque o tempo permitirá às forças sociais que atuam sobre ela desenvolver seus efeitos, e chega-se assim ao princípio de continuidade, que anula a liberdade. A continuidade, porém, implica necessariamente a alteração, o deslocamento mais ou menos considerável das relações. (SAUSSURE, 2006, p. 93).

Asi mismo, (NUNES, 2016) indica que los significados son constituídos en medio del campo de luchas por significados, y no por el objeto en si. La cultura, de acuerdo con el autor, se constituye en el campo de las luchas en la cual acontecen las disputas por el poder de definir lo que es verdad y lo que es real. Cada grupo cultural también posee sus códigos de lenguaje corporal, la cultura corporal. La comunicación por medio del lenguaje corporal se constituye de gestos, vestimentas, tatuajes, cicatrices y otros que definen la corporeidad de cada individuo. Las practicas corporales que son transmitidas en los grupos culturales pueden ser clasificadas como danzas, deportes, luchas, gimnasias y juegos. Estas prácticas son frecuentemente híbridas y resignificadas según el contexto y el grupo cultural al que pertenecen.

Los significados de una práctica corporal también no son fijas e inmutables, dependen de quien lee los signos del artefacto. De esta forma (NEIRA; NUNES, 2007) explican que uma misma manifestación corporal puede ser leída de diferentes maneras, de acuerdo a las concepciones de mundo y al grupo cultural que el sujeto pertenece, sus experiencias de vida, sus creencias, y a todo el repertorio gestual que accedió a lo largo de la vida. Un mapa conceptual, que permite la “lectura” de acuerdo con los valores y concepciones que compartió culturalmente. Vale destacar un ejemplo:

Para um grupo em um dado momento histórico, o futebol poderá ser representado como uma prática viril e masculina, o que impedirá a participação das mulheres. Em outro local ou época, o futebol poderá ser visto como esporte feminino, impelindo os homens para outras modalidades. (NEIRA; NUNES, 2007, p. 10)

Por ello, comprender que las representaciones son construidas en la y por la cultura, de acuerdo con el tiempo histórico y con las disputas trabadas por los diferentes grupos culturales. Las representaciones sufren tensiones en el campo de la lucha por significados que clasifican las manifestaciones como verdaderas, deseables, validadas o no de acuerdo con quien las produce. Los grupos privilegiados generalmente hacen valer sus representaciones reprimiendo las producciones de los grupos menos privilegiados, que quedan al margen de los procesos o en la frontera.

Es en el sentido de desestabilizar las estructuras jerárquicas de poder que subordinan diversos grupos sociales que Giroux y McLaren defienden desde una pedagogía crítica de representación. Para los autores, las interpretaciones sobre la representación no son definitivas e inmutables y los estudiantes deberán saber que cualquier representación es construída y son significados dentro de una estructura discursiva. De acuerdo com los autores:

As representações são sempre produzidas dentro de limites culturais e fronteiras teóricas e, como tal, estão necessariamente implicadas em economias particulares de verdade, valor e poder. Em relação a esses eixos mais amplos de poder no qual as representações estão envolvidas, é necessário perguntar: A quais interesses servem as representações em questão? Dentro de um dado conjunto de representações, quem fala, para quem, e sob que condições? Onde podemos situar essas representações, ética e politicamente, com respeito a questões de justiça social e liberdade humana? Que princípios morais, éticos e ideológicos estruturam nossas reações e nossas representações? (GIROUX; MCLAREN, 1995, p.145)

El lenguaje actúa como um sistema en el cual la representación sobre las manifestaciones o

los objetivos sufren desestabilizaciones y tensiones. El sistema de representación es responsable por la desestabilización de la identidad y de la diferencia por medio de las relaciones de poder. La representación es palpable, se traduce en productos como obras de arte, músicas, manifestaciones de la cultura corporal como los juegos, las danzas, las luchas y las gimnasias, por eso, la forma como nos relacionamos e interpretamos estas manifestaciones se definen de acuerdo a nuestra experiencia.

Para Santaella, la semiótica representa la explicación de que el lenguaje verbal y no verbal poseen un mismo poder de comunicación que presenta infinitas posibilidades de representación del mundo. Desde los deseos inscritos em cavernas hasta el sistema de lenguaje escrito, fotografías, lenguaje de señas, lenguaje verbal diversos idiomas, o sea, toda práctica cultural produce y es producida por el lenguaje, “As linguagens estão no mundo e nós estamos na linguagem” (SANTAELLA, 1983, p. 9)

É tal a distração que a aparente dominância da língua provoca em nós que, na maior parte das vezes, não chegamos a tomar consciência de que o nosso estar-no-mundo, como indivíduos sociais que somos, é mediado por uma rede intrincada e plural de linguagem, isto é, que nos comunicamos também através da leitura e/ou produção de formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos; que somos também leitores e/ou produtores de dimensões e direções de linhas, traços, cores... Enfim, também nos comunicamos e nos orientamos através de imagens, gráficos, sinais, setas, números, luzes...Através de objetos, sons musicais, gestos, expressões, cheiro e tato, através do olhar, do sentir e do apalpar. Somos uma espécie animal tão complexa quanto são complexas e plurais as linguagens que nos constituem como seres simbólicos, isto é, seres de linguagem. (SANTAELLA, 1983, p. 7)

SILVA, asegura que fue la llamada “Virada Lingüística” que el lenguaje y el discurso

fueron considerados constructores culturales y asumirán la centralidad de la teoría social.

Na análise pós-estruturalista, o momento no qual o discurso e a linguagem passaram a ser considerados como centrais na teorização social. Com a chamada “virada linguística” ganha importância a ideia de que os elementos da vida social são discursiva e linguisticamente construídos. Noções como as de “verdade”, “identidade” e “sujeito” passam a ser vistas como dependentes dos recursos retóricos pelos quais elas são construídas, sem correspondência com objetos que supostamente teriam uma existência externa e independente de sua representação linguística e discursiva. (SILVA, 2000, p. 111)

Preguntarnos al respecto de la función de la EF en la escuela, cuál es su objetivo y cual es su lugar en el currículo escolar. Para realizar esta discusión, es necesario, según el autor, distinguir la E como una disciplina que estudia el movimiento humano como lenguaje, la cual coloca a la EF teniendo un papel de apoyo en la escuela, al servicio de otras disciplinas consideradas más importantes o como espacio de formación deportiva y descubrimiento de nuevos talentos.

La trayectoria de la EF en Brasil en la proporción de elementos para la comprensión de una práctica que excluye, que selecciona, que estandariza, en oposición al concepto de la escuela contemporánea. La necesidad de los alumnos en las aulas de EF, de acuerdo con el Decreto-ley 69.450/71, vigente hasta la presente fecha, deja claro la concepción de la disciplina al citar sujetos con plena capacidad de participar de las aulas y realizar movimientos, a pesar, que no atendieron a una concepción de EF como lenguaje, como un estudio de movimiento humano en todas sus posibilidades. Segundo el Decreto-Lei, son despedidos de las aulas de EF los alumnos con las siguientes características, en el siguiente orden:

militares: alumnos con problemas de salud, en especial las deformidades físicas: alumnos de cursos nocturnos y con jornada de trabajo de al menos 6 horas: alumnos con edad superior a 30 años y alumnas con hijos

Pensar en una EF que excluye determinados cuerpos, es pensar en una disciplina que tiene como objeto solo el desarrollo performance, del rendimiento, o sea, un cuerpo que se configura como instrumento competitivo y que produce movimientos vacíos de intencionalidad y creatividad. Al analizar detenidamente este decreto-ley podemos decir que quienes están exentos de las clases, son los que más necesitan de un momento de atención al cuerpo y todas las formas de expresión que este tiene.

Para (NUNES, 2016) la escuela es un lugar que debe posibilitar a los y a las estudiantes formas de leer el mundo, de comprender su lenguaje. El lenguaje corporal también debe ser leído, también su posible comprensión. Esa concepción de la escuela como lugar donde hay varias posibilidades de lectura e interpretación crítica del mundo contemporáneo rompe con la lógica hegemónica de transmisión de saberes que atienden sólo una parte de la sociedad, mueve la representación de la escuela como reproductora de los saberes de las clases sociales elitistas y pasa a ser un lugar donde las diversas manifestaciones de cultura son tematizadas y valoradas, donde los sujetos pueden leer críticamente el mundo comprendiendo su historia y así organizar colectivamente las tomas de decisiones. Comprender su historia es comprender la construcción de su identidad y situarse de forma crítica en el mundo.

En ese sentido la EF también debe ser revisada para que se transforme en un espacio de tematización, resignificado y lectura de las manifestaciones corporales. La propuesta mueve la concepción de un componente curricular que se configura como reproductor de gestos técnicos para

un espacio de valorización y reconocimiento de la cultura corporal de todos los grupos envueltos en el proceso.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. AYALA, Jose; FRANCO, Alejandra; PATINO, Johan. Sentidos que le otorgan los maestros a la motricidad como un saber para la enseñanza. **Educación Física y Deporte**, Medellín, Colombia, v.31, n. 2, p. 1066-1066. 2012.
2. BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes, ano XIX**, n. 48, p. 69-88, 1999.
3. BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular/Ministério da Educação**. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, 2018.
4. CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: A história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1988.
5. DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.
6. DAOLIO, J. **Educação Física Brasileira. Autores e atores da década de 1980**. Campinas: Papirus, 1998.
7. ESCOBAR, Micheli. Cultura corporal na escola: tarefas da educação física. **Motrivivência**, São Paulo, Brasil, v.7, n. 8, p. 91-100, dezembro.1995.
8. GALARZA, Juliana. El lenguaje corporal, una práctica. Enfoque desde una educación corporal. **10mo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias**. Universidad Nacional de La Plata, Argentina.9-13 septiembre.2013.
9. GALLO, Luz Elena. Apuntes hacia una educación corporal, más allá de la educación física. *Revista Universidad de Antioquia*. Medellín, Colombia, p. 69-91, 2007
10. GALLO, Luz Elena. Variaciones sobre la motricidad en la educación del cuerpo. **Revista Impetus**, Villavicencio, Colombia, v. 1 e 2, n.10, p. 127-138. 2016
11. GIL, Pedro; CONTRERAS, Onofre; GÓMEZ, Isabel. Habilidades motrices en la infancia y su desarrollo desde una educación física animada. **Revista iberoamericana de educación**, n.47, p.71-96. 2008.
12. GIROUX, H. A.; McLAREN, P. **Por uma pedagogia crítica da representação**. In: SILVA, T.T.; MOREIRA, A. F. (orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1995
13. GRAMORELLI, L.C. **A cultura corporal nas propostas curriculares estaduais de educação física: novas paisagens para um novo tempo** / Lilian Cristina Gramorelli; orientação Marcos Garcia Neira. São Paulo: s.n., 2014.
14. GUIMARÃES, Rafael; GARCIA, Marcos. Análisis de libros de texto en Brasil y en España: una introducción al tema en el área de Educación Física. **Movimento**, Rio Grande do Sul, Brasil, v.20, n. 2, p. 659-685, abril-junio.2014.
15. HALL, S. **Quem precisa da identidade?** In.: SILVA, T.T. (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Editora Vozes , Petrópolis, p. 103- 13, 2009.
16. JUNIOR, Wilson. **Formação Inicial em Educação Física: análises de uma construção curricular**. Originalmente apresentada como dissertação de doctorado, Universidade de São Paulo, Brasil, 2011.
17. MEDINA, J. P. S. A educação física cuida do corpo e... “mente”: Bases para a renovação e transformação da educação física - Campinas: Papirus, 1987. **Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 163-169, janeiro/abril. 2012
18. NEIRA, M. G. Etnografando a prática do skate: elementos para o currículo da Educação Física. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio

- de Janeiro, p. 138-155, vol. 9, n. 18, julho/dezembro. 2014.
19. NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. V.40, p. 215 – 223, julho/setembro. 2018
20. NEIRA, M. G.; NUNES, M.L.F. **Pedagogia da cultura corporal: críticas e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006.
21. NEIRA, M.; NUNES, M. L. Linguagem e cultura: subsídios para uma reflexão sobre a educação do corpo. **Caligrama (São Paulo. Online)**, Brasil, v. 3, n. 3, 27dezembro. 2007.
22. NUNES, M. L. F. Educação Física na área de Linguagens e Códigos. In: NEIRA, M. G.; NEIRA, M. L. F. (Org.) **Educação Física cultural: escritas sobre a prática**. Curitiba: CRV, 2016
23. RIOS, Iván EL LENGUAJE: HERRAMIENTA DE RECONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO. **Razón y Palabra**, Quito, Ecuador, n. 72, mayo-julio, 2010.
24. SANTAELLA, L. **O que é semiótica? Coleção Primeiros Passos**. São Paulo: Editora brasiliense, 1983.
25. SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral 27**. Editora Sao Paulo: Cultrix, 2006.
26. SILVA, T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007
27. SILVA, T. T. **Teoria cultural e educação um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000
28. SOTO, Cornelio; VARGAS, Juan José. Cuerpo, corporeidad y educación: una mirada reflexiva desde la Educación Física. **Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación**, España, n. 35, p. 413-421, 2019.
29. TAFFAREL, C. N. Z. **Criatividade nas aulas de educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.
30. TORRE, Elisa. La comunicación educativa. **Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación**, España, n.3, p. 37-43, 2002.

Claudia Viviana Carvajal Castro

Universidade Federal Juiz de Fora

Licenciada em educação física e esportes– UQ/Colômbia

Discente do Curso de mestrado em educação – UFJF/MG

Docente Catedrática – UQ/ Colômbia

Wilson Alviano Junior

Universidade Federal de Juiz de Fora

Licenciado em educação física

Doutor em educação pela USP

Docente do PPGE - UFJF/MG

Jose Enver Ayala Zuluaga

Universidade do Quindío

Licenciado em educação física

Doutor em educação

Docente do programa EF - UQ/Colombia



Revista da Universidade Vale do Rio Verde
ISSN: 1517-0276 / EISSN: 2236-5362
v. 22 | n. 1 | Ano 2023

Laysa Franca Colares

Bacharel em Ciência e Tecnologia e em Engenharia Civil pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)
laysa_colares@hotmail.com

João Francisco Sarno Carvalho

Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSuldeMinas)
jfsarcar@gmail.com

Sheldon William Silva

Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG)
sheldonwilliamsilva@gmail.com

Letícia Rodrigues da Fonseca

Docente dos programas stricto sensu da Universidade Vale do Rio Verde (UninCor)
leticia.rodrigues.vga@gmail.com

João Marcos Borges Mattos

Docente dos programas stricto sensu da Universidade Vale do Rio Verde (UninCor)
dr.joão.marcos@unincor.edu.br

Marcelo Ribeiro Silva

Professor Adjunto na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
marcelo.ribeiro@ufms.br

ESTRATÉGIAS DE ENSINO: USOS E BENEFÍCIOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT)

RESUMO

O presente artigo visa apresentar os benefícios da aplicação de “estratégias de ensino” na EPT, por meio de uma revisão bibliográfica na qual se buscou por relatos de experiências do uso dessas metodologias, abordando suas vantagens na aprendizagem dos estudantes. Este estudo, de natureza qualitativa, serviu-se de dez tipos de estratégias didáticas que foram apresentadas e discutidas, seguindo uma investigação sistemática por publicações que abordassem na prática essas metodologias. Como resultados, verificou-se os benefícios que cada estratégia propicia aos alunos, como ganhos de conhecimentos, experiências, habilidades, autonomia e desenvolvimento humano, favorecendo a formação de profissionais para o universo do trabalho. Desse modo, verifica-se a importância do uso de metodologias ativas na EPT a fim de promover uma aprendizagem significativa por meio do contato com a prática profissional.

Palavras-chave: Estratégias de ensino 1. Educação Profissional e Tecnológica 2. Metodologias ativas 3.

TEACHING STRATEGIES: USES AND BENEFITS IN PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION (EPT)

ABSTRACT

This paper aims to present the benefits of applying “teaching strategies” in vocational and technological education, through a literature review in which reports of experiences of using these methodologies were sought, checking their advantages in student learning. This qualitative study investigates ten types of didactic strategies that were presented and discussed, keeping up with a systematic investigation by publications that make use of these active methodologies in practice. As a result, it was verified the benefits that each strategy provides to students, such as gains in knowledge, experiences, skills, autonomy, and human development, favoring the training of professionals for the labor universe. Thus, the importance of using active methodologies in vocational and technological education is verified in order to promote meaningful learning through contact with professional practice.

Keywords: Teaching strategies 1. Vocational and Technological Education 2. Active methodologies 3.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo possui como tema o uso das diferentes estratégias de ensino, também denominadas estratégias didáticas ou metodológicas, e seus benefícios na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com a finalidade de proporcionar ganhos de aprendizagem e formar profissionais aptos a entrarem no mercado de trabalho.

O objetivo dessa pesquisa é confirmar a importância da aprendizagem mediada pelas estratégias de ensino, utilizadas na formação dos discentes da EPT, além de buscar compreender como essas estratégias auxiliam no desenvolvimento desses futuros profissionais. Assim, tem-se como pergunta de pesquisa: *quais os benefícios do uso de diferentes estratégias de ensino na aprendizagem dos alunos da Educação Profissional e Tecnológica?*

Por meio deste artigo, pretende-se observar os potenciais ganhos de conhecimentos, experiências, habilidades e desenvolvimento humano, que os alunos apresentam ao inter-relacionarem-se com essas estratégias, principalmente em relação ao contato com o universo de trabalho pretendido, constatando o trabalho como princípio educativo.

Tendo isso em vista, este trabalho se justifica por incentivar a implementação dessas metodologias de forma crescente no ambiente escolar-acadêmico, observada a ausência de mudanças acerca das metodologias de ensino utilizadas em sala de aula, que ainda são caracterizadas pela centralidade do discurso dos docentes, de maneira monótona e cansativa, com pouca participação dos alunos.

A fim de atingir os objetivos aqui propostos, estruturou-se este trabalho para além

da introdução, com o referencial teórico que sustenta a discussão aqui proposta, seguido da metodologia que discorre como os processos de coleta e análise de dados foram organizados. Posteriormente, são realizadas as discussões e, por fim, apresentam-se as considerações finais.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Neste contexto, é necessário inovar e utilizar novas estratégias de ensino, principalmente ao se tratar de cursos da Educação Profissional e Tecnológica, visto que estes possuem epistemologia própria, priorizando o “aprender fazendo” e o trabalho como princípio educativo (DALTRO FILHO, 2019). É preciso reinventar e as metodologias ativas, centradas no aluno e no estudo autodirigido, são alternativas viáveis para a aprendizagem significativa, contribuindo com a formação profissional e humanística dos estudantes (BRAGA *et al.*, 2020).

Conforme os estudos de Chen e Xiao (2021), novas propostas, conceitos e métodos estão surgindo a fim de transformar a educação e desenvolver cidadãos competentes para o século XXI, citando como exemplos a aprendizagem baseada em investigação, aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em projetos e sala de aula invertida. Os autores ainda afirmam que existem limitações que impedem muitos docentes de avançar no uso dessas metodologias, como a falta de instrução, conhecimento pedagógico e materiais didáticos.

Diante do exposto, inicia-se este estudo apresentando dez tipos de estratégias didáticas para a EPT, conforme abordado no trabalho de Daltro Filho (2019), são eles: 1. Aprendizagem

Mediada por Obras; 2. Simulação; 3. Imersão; 4. Aprendizagem Baseada em Projetos; 5. Aprendizagem Baseada em Problemas; 6. Experimento; 7. Sala de Aula Invertida; 8. Estágio; 9. Dramatização; 10. Estudo de Caso. O autor ressalta que essas metodologias de ensino podem ser utilizadas conjuntamente, além de serem modificadas conforme as especificidades dos cursos, alunos e finalidades propostas. De forma resumida, serão discutidas, a seguir, as dez estratégias de ensino mencionadas, a fim de compreender suas características, semelhanças e diferenças.

Tem-se que a ‘Aprendizagem Mediada por Obras’, como o próprio nome já indica, visa a execução de uma obra, sendo que esta possui as características da atividade profissional, utilizando as ferramentas, instrumentos e procedimentos essenciais à sua realização, além de sua ocorrência poder ser em espaço físico semelhante ao encontrado no mundo do trabalho (DALTRO FILHO, 2019). Por exemplo, a construção de uma parede por discentes do curso técnico em edificações ou a confecção de uma roupa por alunos do curso técnico em vestuário.

Segundo Costa *et al.* (2017), a ‘Simulação’ é uma técnica que possibilita a vivência prévia da prática, fazendo com que os estudantes reflitam sobre os seus futuros contextos de trabalho. Assim, a simulação fundamenta-se na criação de ambientes que asseguram a prática de atividades a fim de imitar situações profissionais, sem abranger todas as variáveis que envolvem circunstâncias reais, entretanto de modo a preparar os profissionais para elas (DALTRO FILHO, 2019). Pode abranger três modalidades: com a utilização de simuladores; simulação de situações/problemas profissionais; e por fim a

dramatização (ALLAIN *et al.*, 2019), explicitada nos próximos parágrafos.

Daltro Filho (2019, p. 69), identifica a ‘Imersão’ como “o processo de vivência em ambiente externo ao escolar visando a aprendizagem através da experimentação de situações profissionais”, podendo ser uma visita técnica, viagem de campo, estágio ou o sistema dual (alternância). O autor afirma que a imersão proporciona aos alunos participarem de atividades vinculadas ao mundo do trabalho e seus desdobramentos tecnológicos e sociais, de modo a possibilitar que eles desenvolvam experiências em um cenário mais próximo da realidade profissional.

Allain *et al.* (2019, p. 20) colaboram com essa percepção ao afirmarem que a estratégia de aprendizagem pela imersão ou visita técnica consiste num estudo direto do contexto natural e social no qual o estudante está inserido, visando a uma determinada problemática de forma interdisciplinar. Cria condições para o contato com a realidade e propicia a aquisição de conhecimentos de forma direta, por meio da experiência vivida. A imersão não se limita à observação do contexto laboral. Seja observando ou atuando no ambiente de trabalho visitado, essa estratégia permite ao estudante traçar paralelos entre as situações didáticas vividas na escola e as situações laborais reais (ALLAIN *et al.*, 2019).

Ao se abordar a ‘Aprendizagem Baseada em Projetos’, é necessário entender que projetos possuem um prazo determinado, objetivos traçados e se originam de uma necessidade, oportunidade, questão, problema ou interesses que motivam e envolvem estudantes e professores. Os projetos educacionais podem ser de ensino,

pesquisa e extensão, não se esquecendo da indissociabilidade entre esses, que compõem o tripé da educação (DALTRO FILHO, 2019).

Conforme Mattar (2017) *apud* Santos *et al.* (2021, p. 4) na ‘Aprendizagem Baseada em Projetos’, “Alunos aprendem trabalhando um longo período de tempo para investigar e responder a uma questão, problema ou desafio, envolvente e complexo”. Logo, os estudantes se mobilizam para resolver uma situação ou desenvolver soluções que tenham ligação com a vida fora da sala de aula (BACICH e MORAN, 2018).

No que se refere a ‘Aprendizagem Baseada em Problemas’, esta consiste no uso contextualizado de uma situação problema, em que os alunos se mobilizam a fim de resolver problemas fictícios ou não, promovendo um aprendizado autodirigido, sendo o discente um agente ativo (DALTRO FILHO, 2019). Isto é, os “alunos aprendem em pequenos grupos e com professores tutores, a partir de problemas” (MATTAR, 2017 *apud* SANTOS *et al.*, 2021, p. 4).

Segundo Daltro Filho (2019), o ‘Experimento’ é uma estratégia metodológica que visa possibilitar o desenvolvimento inicial e o aperfeiçoamento das técnicas relacionadas à profissão, assim como a participação do estudante na realização ou melhoramento de produções, de modo que possa experimentar e vivenciar situações profissionais e assim aprender com a prática. Desse modo, o experimento possibilita adquirir experiência, ou seja, iniciar um domínio, proficiência, de técnicas próprias do perfil profissional e assim conquistar maturidade necessária à autonomia (ALLAIN *et al.*, 2019).

O método ‘Sala de Aula Invertida’ é um modelo de inovação híbrida sustentada, que engloba as principais características tanto da sala de aula tradicional quanto do ensino online (CHRISTENSEN, HORN e STAKER 2013, *apud* VALENTE *et al.*, 2017). O discente torna-se protagonista de sua aprendizagem, ao utilizar materiais de apoio, como textos, vídeos e sites que ficam disponibilizados em ambientes virtuais para estudo autônomo, recorrendo-se ao uso de recursos de tecnologia da informação e comunicação (TIC), e praticando nos momentos presenciais em sala de aula, a partir de atividades e oficinas. Observa-se neste tipo de estratégia de ensino que o professor assume uma postura de mediador ou facilitador, desenvolvendo nos alunos uma visão empreendedora e criativa, além da possibilidade de combinar essa didática com a imersão ou a simulação (DALTRO FILHO, 2019).

Desse modo, o processo é invertido, pois o aluno se apropria do conteúdo em casa e nos momentos de sala de aula realiza trabalhos relativos ao assunto, sendo o professor responsável por retomar às dúvidas dos alunos, possibilitando uma maior interação entre professor e aluno por meio desse método (PEREIRA e SILVA, 2018).

Consoante Colombo & Ballao (2014) citado por Raulino e Diemer (2020), o ‘Estágio’ supervisionado integra o currículo de vários cursos, com caráter pedagógico e regulado por legislações específicas, sua função é possibilitar ao estudante colocar em prática o conhecimento construído na sua formação, por meio do contato com a realidade daquele trabalho no mundo produtivo, reforçando seu aprendizado profissional e complementando o saber e o fazer.

Desse modo, o estágio visa complementar ou alternar estudos escolares com uma formação em ambiente de trabalho (DALTRO FILHO, 2019).

A ‘Dramatização’, como mencionada anteriormente, pode ser caracterizada como uma modalidade da simulação que admite o uso de atores e envolve situações de atendimento a um cliente ou paciente, primeiros socorros e assim por diante (ALLAIN *et al.*, 2019). Segundo Daltro Filho (2019), a dramatização pode ser definida como a representação de personagens fictícios envolvidos na vivência, discussão e resolução de problemas profissionais, a título de exemplo estes podem ser clientes, pacientes, assistentes, colegas de trabalho, etc.

Por fim, a última estratégia de ensino elucidada neste artigo e conforme apresentado no trabalho de Daltro Filho (2019), é o ‘Estudo de Caso’. O estudo de caso, como o termo já aponta, consiste em um método que objetiva analisar um acontecimento, a fim de solucionar o problema que o acarretou por meio de pesquisas dos processos, instrumentos, recursos materiais e humanos, bem como as alternativas existentes aos casos apresentados (DALTRO FILHO, 2019).

À vista disso, possui a finalidade de colocar em prática os conhecimentos dos estudantes sobre determinado assunto, sendo que este deve analisar o caso e tomar decisões, promovendo a capacidade de aplicação da teoria em uma situação real (PEIXOTO, 2016). O estudo de caso apresenta um problema que não possui solução pré-definida, sendo preciso “identificar o problema, analisar evidências, desenvolver argumentos lógicos, avaliar e propor soluções” (CAMARGO e DAROS, 2018, p. 85).

Nesta perspectiva, entende-se que as metodologias de ensino apresentadas são dadas

como “ativas”, apresentando os sete princípios básicos, conforme Diesel *et al.* (2017): o aluno no centro do ensino e aprendizagem, autonomia, reflexão, problematização da realidade, trabalho em equipe, inovação, professor como mediador, facilitador, ativador e assim o conhecimento é construído de forma colaborativa e pela vivência dos alunos.

Conforme Cohenmiller *et al.* (2018), a fim de obter resultados positivos de aprendizagem, os docentes precisam promover o pensamento independente dos alunos e sua compreensão completa, sendo os alunos estimulados e motivados a trabalhar em pares ou em pequenos grupos, promovendo discussões e colaborações produtivas. Braga *et al.* (2020) ainda afirmam que essas metodologias são fundamentais na Educação Profissional e Tecnológica, devido possuir como finalidade a preparação dos profissionais para a especificidade e prática de cada profissão.

3. METODOLOGIA DE PESQUISA

A proposta metodológica deste estudo é por meio de revisão bibliográfica, sendo caracterizada quanto a natureza como pesquisa aplicada, pois fundamenta-se na geração de conhecimento para aplicação prática de estratégias de ensino nas salas de aula. Em relação a abordagem é classificada em qualitativa, visto que se realizou análise dos dados encontrados na literatura de modo não quantitativo, utilizando o método indutivo para análise dos dados obtidos; quanto ao objetivo é uma pesquisa de ordem explicativa que identifica fatores que colaboram ou determinam a ocorrência dos fenômenos, isto é, tem como objetivo identificar os fatores

presentes nas estratégias de ensino que auxiliam no desenvolvimento e formação dos alunos da EPT.

Desse modo, buscou-se responder à pergunta de pesquisa utilizando como método procedimental a pesquisa bibliográfica, que ocorre a partir da investigação de materiais já elaborados e publicados, sejam livros, artigos ou publicações científicas consistentes e comprovadas, constituídas por meio de embasamento teórico.

O tipo de revisão de literatura utilizado neste artigo é a revisão sistemática, sendo este um procedimento metodológico de investigação científica que opera de modo rigoroso e explícito a fim de “identificar, selecionar, coletar dados, analisar e descrever as contribuições relevantes à pesquisa” (FERENHOF e FERNANDES, 2016, p. 3).

Para a elaboração dessa pesquisa, fundamentou-se, nas bases de dados Periódicos Capes e Google Acadêmico, em que foram utilizados os seguintes termos de busca: “metodologias de ensino na EPT”, “estratégias de ensino na EPT”, “aprendizagem por projetos na EPT”, “aprendizagem por simulação na EPT”, “aprendizagem baseada em problemas na EPT”, “aprendizagem por estudo de caso na EPT”, “aprendizagem por experimentos na EPT”, “Uso da imersão e estágio na EPT”, “Sala de aula invertida como estratégia na EPT”, além de outros os quais não se obteve sucesso nos resultados, sendo aplicado como filtro o ano de publicação de 2016 a 2021.

Analisou-se as publicações fazendo-se primeiramente a leitura do título daquelas que foram classificadas como de maior relevância, seguindo para o resumo e palavras-chaves das que possuíam o tema relacionado ao determinado

neste artigo, assim selecionou-se 63 publicações para análise mais aprofundada, das quais 32 trabalhos constituem os dados aqui apresentados.

Desse modo, esta pesquisa bibliográfica recorreu aos trabalhos dos seguintes autores: Allain *et al.* (2021), Anand (2021), Bacich e Moran (2018), Bianchini (2019), Both e Wildner (2018), Braga (2020), Camargo e Daros (2018), Challa *et al.* (2021), Chen e Xiao (2021), Cohenmiller *et al.* (2018), Costa *et al.* (2017), Cunha e Bragato (2020), Daltro Filho (2019), Diesel *et al.* (2017), Dolfini *et al.* (2021), Esteves *et al.* (2018), Ferenhof e Fernandes (2016), Ferreira e Rocha (2020), França e Malheiro (2017), Lira *et al.* (2019), Nouri (2016), Peixoto (2016), Pereira e Silva (2018), Raulino e Diemer (2020), R. Bezerra e Pires (2020), Santin e Ahlert (2018), Santos *et al.* (2019), Santos *et al.* (2021), Silveira (2018), Valente *et al.* (2017), Vendrusculo e Mello (2020) e Vieira *et al.* (2017).

Portanto, para a confecção deste trabalho optou-se por uma investigação sistemática por meio de revisão da literatura, coletou-se referências em bases de dados confiáveis da internet, com o ambiente amostral da pesquisa sendo a Educação Profissional e Tecnológica e publicações recentes entre 2016 e 2021.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados aqui apresentados foram organizados de modo a abordar os conteúdos encontrados na literatura, cujas pesquisas indicam os benefícios do uso de estratégias de ensino para aprendizagem de alunos da Educação Profissional e Tecnológica, recorrendo-se a publicações que objetivaram analisar a aplicação de tais estratégias nos ambientes escolares. Assim, apresenta-se as

discussões de modo que as estratégias encontradas sejam analisadas e justapostas, comparando os dados obtidos e buscando respostas para a pergunta traçada neste estudo.

A simulação como metodologia de ensino é evidenciada na pesquisa realizada por Bianchini (2019), na qual a autora analisou de que forma a simulação contribui para a aprendizagem dos estudantes técnicos em enfermagem e auxiliares de enfermagem, visto que os ambientes simulados auxiliam na formação de profissionais críticos e reflexivos, ampliando competências e habilidades.

Bianchini (2019) cita os autores Jeffries (2005), Arthur, Levett-Jones, Kable (2013) e Campbell (2012, 2013), ao afirmar que as simulações clínicas são bastante utilizadas no ensino de enfermagem, devido replicar o ambiente da prática clínica em um ambiente controlado de forma a integrar o processo de ensino-aprendizagem com o mundo real, sendo uma ferramenta que exige dos estudantes pensar, agir e refletir como profissionais.

Costa *et al.* (2017), ressaltam que a simulação permite relacionar a teoria e a prática, auxiliando na aprendizagem dos conteúdos, além de estimular os alunos na busca pelo conhecimento. Em pesquisa com 37 estudantes da graduação em Enfermagem, os autores observaram que o uso da simulação em sala de aula do ponto de vista dos alunos proporciona uma vivência prévia da prática, permite pensar criticamente, refletir sobre a prática e fixar os conhecimentos adquiridos em sala de aula, devido a vivência de situações que encontrarão nos diversos contextos da prática de enfermagem, gerando mais segurança.

Assim, a simulação estimula habilidades atitudinais, procedimentais e cognitivas nos futuros profissionais, além de estar inter-relacionada com outra estratégia de ensino, que é a dramatização, sendo esta uma ferramenta que aperfeiçoa o pensamento crítico e reflexivo dos estudantes, auxiliando no julgamento clínico e tomadas de decisões, pelo fato de preparar os alunos para situações reais que envolvam estresse e desafios psicológicos do trabalho (ALMEIDA *et al.*, 2016 e NEGRI *et al.*, 2017 *apud* BIANCHINI, 2019).

Os estudantes pesquisados por Costa *et al.* (2017), compreendem que a simulação deve fazer parte das estratégias de ensino usadas durante a graduação, pois além do ponto de vista cognitivo, possibilita a integração entre os estudantes. Assim como afirmado por Bianchini (2019), no qual os alunos aprovaram e acharam válida a realização de um cenário de simulação clínica, a fim de adquirirem melhores resultados quanto à comunicação, se sentindo autoconfiantes e satisfeitos com sua atuação frente às realidades do cotidiano profissional.

Esteves *et al.* (2018) citam em seu artigo trabalhos que apresentam a simulação como uma prática pedagógica que garante a independência, autonomia e segurança dos estudantes, auxiliando-os no período de estágio, pois favorece o desenvolvimento de habilidades básicas e experiências de trabalho por meio de clínicas complexas em ambientes de aprendizagem seguros.

No trabalho de Braga *et al.* (2020), foi destacado o uso de duas metodologias de ensino na EPT, sendo elas a aprendizagem baseada em projetos e a aprendizagem baseada em problemas. A respeito da aprendizagem baseada em projetos

os autores se fundamentam nos trabalhos de Santin e Ahlert (2018) e Both e Wildner (2018), sendo que o primeiro autor afirma que essa estratégia de ensino faz com que o estudante interaja de maneira prática com atividades reais da profissão escolhida, além de desenvolver habilidades de trabalho em equipe, argumentação e pesquisa, em virtude dos projetos práticos possuírem como base o uso de demandas reais, relacionadas à sua formação.

No que se refere ao segundo trabalho, de Both e Wildner (2018), Braga *et al.* (2020) ressaltam que a utilização de projetos é uma ferramenta importante no processo de ensino e aprendizagem da EPT, pois esse ensino tem o objetivo de preparar profissionais para as características e práticas específicas de cada profissão.

A partir da participação em projetos é possível que os discentes tenham contato com diversas situações que exigem postura, proatividade, capacidade de compreensão, análise e solução de problemas, habilidade de comunicação e liderança em grupo. É preciso que os alunos se sintam motivados a serem os agentes ativos no desenvolvimento do projeto interligado a um desafio real, em busca do seu aprendizado de forma a alcançar os objetivos propostos (BOTH e WILDNER, 2018).

Braga *et al.* (2020), demonstram a partir da pesquisa realizada por Santin e Ahlert (2018), que estudantes de cursos da Educação Profissional demandam por aulas com atividades práticas relacionadas a situações reais, para que possam assimilar às atividades profissionais que irão realizar após a formação, além de uma maior interação com os professores. Por fim, destacam que essa metodologia de ensino colabora com uma

melhor preparação dos discentes para o mercado de trabalho, validando a sua eficácia e afirmando que a mesma é aplicável em qualquer curso.

A outra estratégia didática estudada por Braga *et al.* (2020) é a aprendizagem baseada em problemas, também caracterizada por ser uma metodologia ativa centrada no aluno e que visa torná-lo apto a construir o aprendizado conceitual, procedimental e atitudinal através da resolução de problemas, que o professor como mediador do conhecimento propõe.

Por conseguinte, os autores afirmam que a utilização desse método de forma contextualizada, proporciona aos estudantes a aprendizagem autônoma e autodirigida, sendo que como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem esses alunos desenvolvem o senso crítico, habilidades de tomar decisões diante de desafios inerentes à profissão, solucionando os problemas e apropriando-se de saberes com significado pessoal. Nota-se que o uso dessa metodologia gera um ambiente de colaboração mútua entre os discentes, enquanto o professor acompanha trazendo informações e provocando reflexões (BRAGA *et al.*, 2020).

Cunha e Bragato (2020), em seu trabalho mostram os resultados obtidos do uso da aprendizagem baseada em problemas e em projetos durante os anos de 2018 e 2019 com alunos do curso superior de Tecnologia em Gestão Ambiental do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Os autores concluíram que as metodologias de ensino que foram colocadas em prática “apresentam grande potencial para a construção de conhecimento contextualizado e aquisição de habilidades para a formação de um profissional em sintonia com as necessidades do mundo do

trabalho contemporâneo” (CUNHA e BRAGATO, 2020, p. 36-37).

Dolfini (2021) afirma que o uso da aprendizagem baseada em problemas no curso de Engenharia Química fez com que os alunos tivessem maior envolvimento, participação e engajamento, desenvolvendo autoconfiança, trabalho em equipe, conhecimentos e melhorias na comunicação oral e escrita.

De maneira similar é abordado na pesquisa de R. Bezerra e Pires (2020) os resultados obtidos pela utilização da aprendizagem por projetos na disciplina de Multimídia 1, do curso técnico em Informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense. A partir dos dados conseguidos pelos autores, por meio de um formulário respondido pelos alunos que vivenciaram esse projeto, verificou-se que 100% dos alunos responderam positivamente quanto ao uso dessa estratégia de ensino na disciplina.

Observa-se também, a partir desse estudo, que os discentes aceitaram de forma satisfatória essa didática, pelo fato de acharem uma maneira divertida de aprender e socializar, possuindo liberdade criativa, além de poderem relacionar com fatos do cotidiano. Assim os estudantes em sua maioria recomendaram o uso dessa metodologia para outras turmas (R. BEZERRA e PIRES, 2020).

Em relação à estratégia de ensino denominada experimento, Silveira (2018), relata alguns pontos vantajosos que as práticas experimentais desenvolvem nos estudantes, como a melhor compreensão de conceitos, aprimoramento de habilidades, auxiliam nas relações interpessoais a partir do trabalho em equipe e na maneira de se expressar, seja oral ou

escrita. Essa metodologia também possibilita que o discente veja a prática do que se estudou na teoria, comprovando-a, investigando-a e adquirindo mais conhecimentos.

A pesquisa de Vendrusculo e Mello (2020), aborda os resultados encontrados ao utilizar tecnologias e experimentação com discente do 1º ano do curso técnico em informática integrado ao ensino médio, a respeito do tema: ácidos, bases e pH. Em seu estudo, os autores mencionam que o uso da experiência prática em laboratório causou entusiasmo e engajamento dos alunos, considerando positivo o envolvimento deles com o conteúdo e os conceitos trabalhados, sendo constatado o interesse no entendimento dos fenômenos ocorridos, por parte dos estudantes.

Por conseguinte, em pesquisa realizada com os estudantes, os autores obtiveram 90% de aprovação quanto a contribuição da aula prática para o aprendizado desses, comprovando ser mais eficaz do que a leitura em livros e resolução de exercícios sobre o tema, além dos alunos acharem positiva a realização do experimento frente à forma tradicional de exposição de conteúdos na aula de química (VENDRUSCULO e MELLO, 2020).

Observa-se que a utilização de experimentos como didática é usual em disciplinas da área das ciências, como química, física e biologia. No trabalho de França e Malheiros (2017), os autores realizaram experimentos para verificar a densidade de objetos e pelos relatos dos estudantes verificou-se favorável a prática da experimentação, contribuindo com a construção de significados, resolução dos problemas propostos e manuseio das ferramentas. Dessa forma, através de uma aula

mais dinâmica foi possível perceber mais motivação dos alunos em entender os conceitos, participar das aulas e pesquisar os conteúdos, de modo a proporcionar melhor compreensão dos assuntos discutidos em sala de aula (FRANÇA e MALHEIRO, 2017).

Outra metodologia encontrada na literatura foi a sala de aula invertida, sobre essa Lira *et al.* (2019) indicam a realização de atividades mais práticas, construtivas e criativas, em sala de aula, podendo ser combinações de jogos, problemas reais e desafios, que visam estimular os alunos a desenvolverem habilidades socioemocionais, através do estudo autônomo, contribuindo com a metacognição, além de favorecer elementos cognitivos, como a compreensão, aplicação, criação, análise e o pensamento crítico (LIRA *et al.*, 2019).

Nesta perspectiva, os autores demonstram a necessidade de mudança do espaço da sala de aula em um ambiente onde a construção do conhecimento se dê de maneira ativa, a partir das práticas pedagógicas que proporcionem aos estudantes atitudes de autonomia intelectual e pessoal. Assim, Lira *et al.* (2019) ressaltam a importância da sala de aula invertida como estratégia de ensino utilizada na EPT, cujo objetivo é o aprimoramento de múltiplas habilidades, como contextualização, interdisciplinaridade e formação humana integral.

Anand (2021), fez uso do método sala de aula invertida no ensino de química e notou o compromisso dos alunos com os deveres a serem feitos em casa e as atividades em sala de aula, sendo que os materiais apresentados antes das aulas engajaram os alunos na escuta ativa e no aprendizado interativo durante a aula. Desse modo Anand (2021), afirma que a sala de aula invertida

é um modelo eficaz para o ensino de química e pode ser utilizada facilmente em conjunto com outras estratégias de ensino, sendo um método centrado no aluno, que aprimora o aprendizado individualizado e colaborativo, as habilidades de resolução de problemas, a confiança na comunicação e as habilidades de pensamento.

Santos *et al.* (2019) também abordam sobre a sala de aula invertida, relatando que a mesma tem uma orientação para a aprendizagem de competências requeridas pelo mundo do trabalho, corroborando com o princípio da EPT que visa a formação de profissionais, sendo assim uma estratégia didática aplicável e fundamental na construção de habilidades socioemocionais, autonomia, solidariedade, criatividade e auto-organização dos alunos, competências necessárias para alcançar o protagonismo na vida profissional e cotidiana.

Observa-se a partir de percepções autodeclaradas de alunos, que a sala de aula invertida é um método eficaz também no ensino superior, visto que oferece maneiras promissoras de envolver os alunos em uma aprendizagem mais solidária, motivadora e ativa, especialmente para alunos com baixo desempenho e que podem ter dificuldades com as aulas tradicionais (NOURI, 2016).

Ao se referirem sobre o estágio no curso de enfermagem, Esteves *et al.* (2018) declaram que este é um elemento indispensável na formação dos profissionais, principalmente pelo fato de proporcionar a ressignificação dos conhecimentos que são construídos no decorrer do curso e viabilizar a capacidade de identificar problemas, analisar criticamente os componentes das situações vivenciadas e expor soluções adequadas referentes à área, além de consolidar vínculos

entre o ensino, o serviço e a comunidade. Desse modo, as autoras concluem que “o Estágio Curricular Supervisionado possibilita o desenvolvimento do raciocínio crítico, de habilidades de comunicação, liderança e tomada de decisões no mundo real do trabalho” (ESTEVEZ *et al.*, 2018, p. 1851).

Nesta perspectiva, pode-se afirmar que as contribuições alcançadas pela imersão se assemelham às propiciadas pelo estágio, pois também insere o aluno no ambiente de trabalho real, possibilitando a experiência e vivência do cotidiano da profissão, observando como os profissionais agem nas mais variadas situações, as conversas e o trabalho colaborativo. A partir da exposição e imersão nesses ambientes os estudantes desenvolvem competências como o controle, autoconfiança, autonomia e relacionam a teoria aprendida com a prática que têm a oportunidade de realizar (ALVAREZ e MOYA, 2017 *apud* FERREIRA e ROCHA, 2020).

A utilização do estudo de caso como estratégia de ensino na EPT, foi analisada por Vieira *et al.* (2017), confirmando que essa metodologia propicia ao estudante melhor compreensão do mundo do trabalho e das variáveis do dia a dia, visto que colabora com a produção de conhecimentos que podem ser entendidos e não se limitam à memorização de conceitos e fatos desconectados do cotidiano, promovendo o raciocínio crítico e argumentativo. Outrossim, os autores ainda relatam que o estudo de caso viabiliza o compartilhamento de experiências, desafios e oportunidades, que podem auxiliar na resolução de situações similares às encontradas no mundo do trabalho, incentivando a discussão e aplicação dos

conhecimentos técnicos em situações concretas e complexas.

É nesse contexto que Vieira *et al.* (2017) afirmam que, além disso, o estudo de caso na EPT oportuniza ao estudante adquirir novos conhecimentos sobre uma temática relacionada à sua área de formação profissional, podendo incentivar o desenvolvimento de pesquisas para tornar a resolução do problema mais praticável. Envolvendo-se num estudo de caso, ele tem a oportunidade de conhecer conceitos interdisciplinares, pois, na maioria das vezes, a resolução dos problemas envolve áreas distintas das trabalhadas ao longo de um único componente curricular. O estudo de caso proporciona também visão sistêmica do que está em estudo, “o que fornece condições para que o estudante da EPT aprenda a hierarquizar conceitos e a utilizá-los de forma consistente e integrada” (VIEIRA *et al.*, 2017, p. 152).

Challa *et al.* (2021), abordam sobre o estudo de caso voltado para a educação médica, sendo uma prática de ensino-aprendizagem que emprega casos clínicos a fim de auxiliar nas aulas tradicionais. É uma estratégia ativa que promove motivação nos alunos, devido explorar casos reais em que a história do paciente, sinais, sintomas, aspectos clínicos e resultados laboratoriais são verificados. Assim, por meio do trabalho em equipe, os discentes avaliam o caso, planejam investigações e fazem uma análise crítica (CHALLA *et al.*, 2021).

Destarte, o estudo de caso é um instrumento metodológico em que os alunos lidam com situações/dilemas, reais ou fictícios, interagindo com personagens e circunstâncias que podem ser encontradas na profissão, estimulando o debate e demandando empenho para identificar

o problema, analisar evidências, desenvolver argumentos lógicos, avaliar e propor soluções, sendo extremamente útil na Educação Profissional e Tecnológica, com vista a preparar os estudantes para análises de diferentes ângulos, antes de tomar uma decisão (VIEIRA *et al.*, 2017).

Peixoto (2016), afirma que a resolução de problemas, estudo de casos, realização de projetos, seminários orientados, entre outros, devem integrar as práticas educativas das disciplinas na EPT, de modo que os estudantes sejam ativos no processo de aprendizagem. Mediante o exposto, Camargo e Daros (2018, p. 16) destacam algumas contribuições da aplicação de metodologias ativas na EPT, como desenvolvimento efetivo de competências para a vida profissional e pessoal; visão transdisciplinar do conhecimento; visão empreendedora; o protagonismo do aluno, colocando-o como sujeito da aprendizagem; o desenvolvimento de nova postura do professor, agora como facilitador, mediador; a geração de ideias e de conhecimento e a reflexão, em vez de memorização e reprodução de conhecimento (CAMARGO e DAROS, 2018, p. 16).

Portanto, é importante que os docentes reflitam sobre o processo de ensino e aprendizagem, introduzindo as estratégias de ensino aqui mencionadas, proporcionando a participação dos estudantes na construção do conhecimento, principalmente ao se tratar da EPT, confirmando assim os vários benefícios que as estratégias de ensino-aprendizagem ativas trazem para esses estudantes a fim de garantir uma educação integral e emancipadora, onde o aluno é o foco do processo de modo que este seja significativo e prazeroso.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados encontrados, a partir das pesquisas realizadas e a fim de alcançar o objetivo proposto, confirma-se a importância da aprendizagem mediada por estratégias de ensino, utilizadas na formação dos discentes da EPT, visto os inúmeros benefícios abordados, que cada uma das metodologias elencadas propiciou aos estudantes, especialmente em relação à visão e contato com práticas do cenário profissional, constatando o trabalho como princípio educativo.

Neste estudo, buscou-se apresentar conceitos e experiências relativas à aplicação das estratégias didáticas, notando-se que as metodologias mais difundidas na literatura recente e, portanto, mais utilizadas em sala de aula na EPT, são as aprendizagens baseadas em projetos e em problemas, isso se deve ao fato dessas serem interdisciplinares e proporcionarem aos alunos maior proximidade com questões da área profissional.

Pode-se citar como os principais benefícios desenvolvidos nos alunos por meio dessas estratégias as habilidades de trabalho em equipe, argumentação e pesquisa, postura, proatividade, capacidade de compreensão, análise e solução de problemas, habilidades de comunicação e liderança em grupo, liberdade criativa e principalmente o contato e relacionamento com atividades profissionais.

A estratégia da sala de aula invertida também encontrou destaque frente às pesquisas, sendo usada como método de interação entre alunos e professores, proporcionando a realização de mais práticas construtivas e criativas em salas de aula, centrados no aluno, fazendo com que esses desenvolvam habilidades socioemocionais,

autonomia, criatividade, solidariedade, auto-organização, análise, compreensão, aplicação e pensamento crítico, de modo a atingir o protagonismo profissional e na vida cotidiana. Essas características também podem ser observadas no estudo de caso, visto que esse se propõe a explorar conhecimentos conectados a fatos do cotidiano, promovendo o raciocínio crítico e argumentativo, por meio de interrogações e confrontações a fim de solucionarem o caso e tomarem as decisões adequadas.

Em relação à simulação e dramatização, as publicações recentes revelam que são muito utilizadas em cursos técnicos da área da saúde, pelo fato de replicarem o ambiente da prática clínica em um ambiente controlado e seguro, proporcionando aos estudantes autoconfiança em pensar, agir e refletir como profissionais, diante de situações reais que contenham emoções e desafios psicológicos.

Sobre o estágio, notou-se uma carência de pesquisas recentes que visam discutir sua importância, vantagens e aprendizados adquiridos do ponto de vista dos estudantes de diferentes cursos. Logo, a imersão dos estudantes no ambiente de trabalho real, seja por meio do estágio ou a partir de outras metodologias ativas, possibilita aos mesmos vivenciarem as variadas situações do cotidiano, observando outros profissionais, as maneiras de agir, refletir, conviver, colaborar e tomar decisões, a fim de desenvolverem competências, autoconfiança, autonomia e controle, além de relacionarem a teoria aprendida em sala de aula com a prática profissional.

Verificou-se que o experimento é uma metodologia de ensino bastante útil e mais aplicada no ensino da área de ciências, com foco

em química e física, devido demonstrar e comprovar fenômenos científicos que são estudados, tornando a aula mais dinâmica e atrativa, além de auxiliar na compreensão de conteúdo, favorecer habilidades técnicas e de relações interpessoais a partir do trabalho em equipe.

No que se refere a aprendizagem mediada por obras e imersão, teve-se dificuldades em encontrar trabalhos recentes com resultados explícitos, contudo reitera-se que a imersão está relacionada ao estágio e visitas técnicas, assim como a aprendizagem por obras pode estar vinculada com as demais estratégias quando se utiliza de ferramentas, instrumentos e procedimentos para execução de uma prática profissional. Desse modo, são práticas observáveis no ambiente de ensino e de notória importância, mesmo que seus impactos na aprendizagem dos alunos não tenham sido expressos entre as pesquisas e análises verificadas.

Assim, cita-se como limitação a este estudo a dificuldade em encontrar publicações recentes referentes à aprendizagem mediada por obras e imersão, além da dramatização ser pouco difundida e/ou diferenciada da simulação. Para trabalhos futuros, sugere-se pesquisas mais aprofundadas e análises do uso dessas estratégias didáticas, as quais não se obteve resultados concretos, seja individualmente ou em conjunto, além de verificar suas relações com diferentes cursos técnicos e áreas de ensino.

Portanto, a partir das referências apresentadas nota-se que a aplicação de estratégias de ensino se mostra importante, eficaz e necessária, ratificando o desenvolvimento dos alunos, como futuros profissionais que advêm da

Educação Profissional e Tecnológica. Pode-se observar sua influência na aprendizagem dos discentes a partir das várias vantagens reportadas que se fazem presentes ao relacionar teoria com prática, tendo em vista o contexto profissional. Assim, pretende-se que este artigo incentive a implementação dessas metodologias de modo crescente no ambiente escolar da EPT.

REFERÊNCIAS

- ALLAIN, Olivier; WOLLINGER, Paulo; BAHIA, Ana Beatriz. **Planejamento do Ensino na Educação Profissional**. 2021. Disponível em: <<https://virtual1.ifnmg.edu.br/mod/book/view.php?id=1180>>. Acesso em: 24 nov. 2021.
- ANAND, S. Athavan Alias. Flipped pedagogy: Strategies and technologies in chemistry education. **Materials Today: Proceedings**, Volume 47, Part 1, 2021, Pages 240-246, ISSN 2214-7853, <https://doi.org/10.1016/j.matpr.2021.04.133>. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2214785321030352>>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BIANCHINI, Anaísa. **Simulação clínica em comunicação na educação em enfermagem: estudo randomizado sobre a satisfação, confiança e auto percepção de estudantes**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.
- BOTH, Cristiano André; WILDNER, Maria Claudete Schorr. **Proposta de aplicação da metodologia de aprendizagem baseada em projetos na Educação Profissional**. 1 ed. Lajeado: editora UNIVATES, 2018, p. 137-145. Livro Digital. Disponível em: <https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/244/pdf_244.pdf>. Acesso em: 22 nov 2021.
- BRAGA, Francisca das Chagas Alves da Silva; MELO, Georges Cobiniano Sousa; MARTINS, Júlio César Alves. Metodologias Ativas na Educação Profissional e Tecnológica: Possibilidades para uma Aprendizagem Significativa. In: VII CONEDU - Edição Online. Campina Grande: **Realize Editora**, 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68875>>. Acesso em: 22 nov. 2021.
- CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- CHALLA, Krishna Teja; SAYED, Abida; ACHARYA, Yogesh. Modern techniques of teaching and learning in medical education: a descriptive literature review [version 1]. **MedEdPublish**. 2021, 10:18. Disponível em: <<https://doi.org/10.15694/mep.2021.000018.1>>. Acesso em: 25 jan. 2022.

CHEN, Licui; XIAO, Sihan. Perceptions, challenges and coping strategies of science teachers in teaching socioscientific issues: A systematic review. **Educational Research Review**. Volume 32. 2021-100377. ISSN 1747-938X.

<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100377>.

Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X2030837X>>. Acesso em: 25 jan. 2022.

COHENMILLER, Anna S.; SHAMATOV, Duishon; MERRILL, Martha. (2018). Effective Teaching Strategies: A Brief Overview. **Pedagogical Dialogue**. 1. 38-52.

COSTA, Raphael Raniere de Oliveira; MEDEIROS, Soraya Maria de; MARTINS, José Carlos Amado; COSSI, Marcelly Santos; ARAÚJO, Marília Souto de. Percepção de estudantes da graduação em enfermagem sobre a simulação realística. **Revista Cuidarte [Internet]**. 2017; 8(3): 1799-808. ISSN: 2216-0973. Disponível em: <<https://revistas.udes.edu.co/cuidarte/article/view/425>>. Acesso em: 20 jan. 2022.

CUNHA, Eduardo Lucindo Rodrigues da; BRAGATO, Cláudia Guio. **Aplicação de metodologias ativas na educação profissional e tecnológica**: análise de uma intervenção pedagógica baseada na aplicação de aprendizagem baseada em problemas e aprendizagem baseada em projetos em componente curricular interdisciplinar. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-graduação Lato Sensu em Práticas Pedagógicas para Professores).

Instituto Federal do Espírito Santo, Colatina. 2020. 43p. Disponível em: <<https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/716>>. Acesso em: 22 nov. 2021.

DALTRO FILHO, Gildasio de Cerqueira. **Aprender fazendo: guia de estratégias didáticas para a educação profissional**. Orientação de Olivier Allain. Dissertação (Pós-graduação Stricto Sensu - Mestrado) - Instituto Federal de Santa Catarina, Centro de Referência em Formação e Educação à Distância - CERFEAD. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. 125 p. Florianópolis, SC, 2019.

DIESEL, Aline; SANTOS BALDEZ, Alda Leila; NEUMANN MARTINS, Silvana. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**. 2017. 14(1), 268-288. <https://doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404>

DOLFINI, Natália. Desafios das metodologias ativas no ensino de Engenharia Química. In: SANTOS, Marcos Pereira; ALMEIDA JR, Silvio; LEAL, Ideilton Alves Freire. **Metodologias ativas e ensino híbrido [livro eletrônico]**: potencialidades e desafios. Campina Grande: Editora Amplla, 2021. p 47-55.

ESTEVES, Larissa Sapucaia Ferreira; CUNHA, Isabel Cristina Kowal Own; BOHOMOL, Elena; NEGRI, Elaine Cristina. O estágio curricular supervisionado na graduação em enfermagem: revisão integrativa. **Rev Bras Enferm [Internet]**.

2018;71(suppl 4):1842-53.
<http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0340>.

FERENHOF, Helio Aisenberg; FERNANDES, Roberto Fabiano. Desmistificando a Revisão de Literatura como Base para Redação Científica: Método SSF. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, SC**: v. 21, n. 3, p. 550-563, ago./nov., 2016.

FERREIRA, Roberta Kele Ribeiro; ROCHA, Marcelo Borges. A importância das práticas educativas de estágio supervisionado na formação do enfermeiro: uma revisão integrativa. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 9, n. 4, pág. e121942933, 2020. DOI: 10.33448 / rsd-v9i4.2933. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/2933>>. Acesso em: 24 nov. 2021.

FRANÇA, John Lennon dos Santos; MALHEIRO, João Manoel da Silva. Ensinando densidade por problemas e experimentos: será que afunda ou não afunda? In: **XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. **Anais**. 2017. ISSN 1809-5100.

LIRA, Jordana Tavares; ARAÚJO, Joelze Linhares; LIMA, Rafaela Reinaldo; SANTOS, Fábio Alexandre Araújo dos; AMARAL, José Araújo. A sala de aula invertida como estratégia do desenho universal para a aprendizagem na educação profissional. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 5, n. 11, p. 24882-24892, nov. 2019. ISSN 2525-8761. Disponível em: <<https://www.brazilianjournals.com/index.php/B>

RJD/article/view/4606>. Acesso em: 23 nov. 2021.

NOURI, Jalal. The flipped classroom: for active, effective and increased learning – especially for low achievers. **Int J Educ Technol High Educ**. 13: 33 (2016). Disponível em: <<https://doi.org/10.1186/s41239-016-0032-z>>. Acesso em: 25 jan. 2022.

PEIXOTO, Anderson Gomes. O uso de metodologias ativas como ferramenta de potencialização da aprendizagem de diagramas de caso de uso. **Periódico Científico Outras Palavras**, volume 12, número 2, ano 2016, p. 35-50.

PEREIRA, Zeni Terezinha Gonçalves; SILVA, Denise Quaresma da. Metodologia Ativa: Sala de Aula Invertida e suas Práticas na Educação Básica. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, 2018, 16(4), 63-78. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.4.004>

RAULINO, Cíntia Grazielle de Souza; DIEMER, Odair. O Estágio supervisionado no Ensino Médio Integrado: A relação teoria e prática. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 6, n. 11, p. 85475-85487, nov. 2020. ISSN 2525-8761.

R. BEZERRA, Wesley; PIRES, Rogério. **Um Estudo de Caso Sobre a Articulação da Aprendizagem por Projetos na Disciplina de Multimídia no Campus Rio Do Sul**. 10.13140/RG.2.2.28614.80962. 2020. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/35044>

2199_um_estudo_de_caso_sobre_a_articulacao_da_aprendizagem_por_projetos_na_disciplina_de_multimidia_no_campus_rio_do_sul_1>. Acesso em: 26 nov. 2021.

SANTIN, Gerson Carlos; AHLERT, Edson Moacir. **Aplicação da metodologia de aprendizagem baseada em projetos em curso de Educação Profissional**. 1 ed. Lajeado: editora UNIVATES, 2018, p. 206-221. Livro Digital. Disponível em: <https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/244/pdf_244.pdf>. Acesso em: 22 nov 2021.

SANTOS, Fábio Alexandre Araújo dos; BANDEIRA FILHO; João Hermínio; MOURA, Laerte Santos; BARBOSA, Leoton de Medeiros. A sala de aula invertida como prática integradora: possibilidades e implicações. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 5, n. 8, p. 13256-13271, aug. 2019. ISSN 2525-8761. Disponível em: <<https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJ/article/view/2923>>. Acesso em: 23 nov. 2021.

SANTOS, Nayara Teixeira dos; SANTOS JÚNIOR, Ismael Mendes dos; PEREIRA, Gerson Avelino Fernandes. Metodologias ativas na educação profissional e tecnológica: breve teorização. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 10, n. 10, pág. e354101018880. ISSN 2525-3409. 2021. DOI: 10.33448 / rsd-v10i10.18880. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/18880>>. Acesso em: 24 nov. 2021.

SILVEIRA, Alessandra. **Experimentação através da Resolução de Problemas como**

ferramenta metodológica para formação de professores para o ensino de ciências na EPT. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Maria, Colégio Técnico Industrial. 162 p. Santa Maria/RS. 2018.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; GERALDINI, Alexandra Fogli Serpa. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, abr./jun. 2017.

VENDRUSCULO, Vinícius; MELLO, Carlos Alberto da Silva. Integração de Atividades Experimentais e Tecnologias Educacionais no Ensino do Conceito de pH. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 19, p. e9065, jul. 2020. ISSN 2447-1801. Disponível em: <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/9065>>. Acesso em: 24 nov. 2021. doi:<https://doi.org/10.15628/rbept.2020.9065>.

VIEIRA, Josimar de Aparecido; VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello; PASQUALLI, Roberta. Estudo de caso como estratégia de ensino para a Educação Profissional e Tecnológica. **Série-Estudos - Periódico Do Programa De Pós-Graduação Em Educação Da UCDB**, 22(44), 143-159. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v22i44.1012>>. Acesso em: 25 nov. 2021.

Laysa Franca Colares

Bacharel em Ciência e Tecnologia e Bacharel em Engenharia Civil, ambos pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM, Campus Avançado do Mucuri - Teófilo Otoni/MG. Servidora Pública com cargo de Engenheira Civil da Prefeitura Municipal de Itaobim/MG

João Francisco Sarno Carvalho

Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS) campus Passos (MG). Doutor em Inovação Tecnológica pelo ICEx/UFMG (2020) na linha de pesquisa em Empreendedorismo, Gestão da Inovação e Propriedade Intelectual. Mestre em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade pela UNIFEI (2016) na linha de pesquisa em Desenvolvimento e Sociedade. Especialista em Docência no Ensino Superior pelo SENAC-SP (2017). Bacharel em Administração pela UFLA (2013).

Sheldon William Silva

Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da área de Administração no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. Doutor em Administração pela Universidade Federal de Lavras (2022) na área de concentração em Estratégia de Negócios Globais e Finanças Corporativas. Mestre em Administração pela Fundação Pedro Leopoldo (2012). Especialista em Docência na Educação Profissional e Tecnológica; Metodologias Ativas e Gestão Empresarial. Bacharel em Administração com Habilitação em Comércio Exterior pela Universidade do Estado de Minas Gerais (2006).

Letícia Rodrigues da Fonseca

Graduada em Ciência da Computação e Administração. Especialista em Gestão de Tecnologias da Informação. Mestre e Doutora em Administração. Pós-doutoranda em Administração. Professora do Curso de Mestrado Profissional Sustentabilidade em Recursos Hídricos e do Curso de Mestrado Profissional Gestão, Planejamento e Ensino, ambos oferecidos pelo Centro Universitário Vale do Rio Verde (UninCor). Coordenadora Adjunta do Mestrado Profissional Gestão, Planejamento e Ensino (UninCor).

João Marcos Borges Mattos

Graduado em Odontologia pela Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações - UninCor (1998). Especialista em Prótese Dentária pela Associação Brasileira de Odontologia - ABO-MG (2002) Mestre em Biologia Oral pela Universidade do Sagrado Coração - USC (2013). Doutor em Biologia Oral

pela Universidade do Sagrado Coração - USC (2015). Pós Doutorado Reabilitação Oral - UERJ (2020)

Marcelo Ribeiro da Silva

Doutor com distinção em Administração de Empresas pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (São Paulo/SP). Mestre em Administração pela Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC). Graduação em Administração de Empresas pela Faculdade Cenequista de Varginha (FACECA). Professor Adjunto na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)



Revista da Universidade Vale do Rio Verde
ISSN: 1517-0276 / EISSN: 2236-5362
v. 22 | n. 1 | Ano 2023

Emerson Bastos Lomasso

Universidade do Estado de Minas Gerais
emerson.lomasso@uemg.br

Luiz Fernando Rodrigues Pires

Universidade do Estado de Minas Gerais
luiz.pires@uemg.br

Bianca Rodrigues do Carmo

Licenciada em Matemática – UEMG/Ibirité
birodrigues154154@gmail.com

Thâmara Soares Benicio

Licenciada em Matemática – UEMG/Ibirité
thamarasb372@gmail.com

A PERSPECTIVA ETNOMATEMÁTICA NOS FAZERES COTIDIANOS DE UM FEIRANTE

RESUMO

O presente trabalho teve como finalidade compreender os saberes matemáticos inspirados na vida de um feirante pouco escolarizado, por meio do Programa Etnomatemática. A partir da abordagem Etnomatemática, foi possível compreender os conhecimentos matemáticos que este feirante utilizava em seu trabalho diário. Quanto ao percurso metodológico, esta pesquisa caracterizou-se como descritiva exploratória de natureza qualitativa, visando responder a seguinte questão de pesquisa: como o feirante, pouco escolarizado e sem saber ler, assimilou e lidou com a matemática em seu cotidiano profissional? A coleta dos dados foi realizada por meio de uma entrevista semiestruturada, tendo como sujeito de pesquisa o feirante de modo que, priorizou-se nessa compreender como um indivíduo que não teve acesso à escola assimilou e usou os saberes matemáticos em seu cotidiano profissional. Quanto à fundamentação teórica, esse trabalho foi respaldado pelas concepções teóricas de Ubiratan D'Ambrosio sobre o Programa Etnomatemática. Os resultados alcançados permitiram demonstrar e compreender a partir das perspectivas da Etnomatemática, como e onde surgiu o conhecimento matemático do feirante entrevistado. Entende-se assim que os conhecimentos matemáticos adquiridos pelo feirante podem ser considerados um exemplo do Programa Etnomatemática, a qual foi delineada por meio das vivências culturais e a necessidade de sobreviver em meio a sociedade.

Palavras-chave: Práticas Laborais. Saberes matemáticos. Ensino e aprendizagem.

ABSTRACT

The present work aimed to understand the mathematical knowledge inspired by the life of a poorly educated marketer, through the Ethnomathematics Program. From the Ethnomathematics approach, it was possible to understand the mathematical knowledge that this vendor used in his daily work. As for the methodological course, this research was characterized as an exploratory descriptive research of a qualitative nature, aiming to answer the following research question: how did the fairground, poorly educated and without knowing how to read, assimilate and deal with mathematics in his professional daily life? Data collection was carried out through a semi-structured interview, with the market vendor as a research subject, so that, in this, it was prioritized to understand how an individual who did not have access to school, assimilated and used mathematical knowledge in his professional daily life. . As for the theoretical foundation, this work was supported by Ubiratan D'Ambrosio. The results achieved allowed us to understand the perspectives of Ethnomathematics, by demonstrating how and where the mathematical knowledge of the interviewed vendor emerged. It is understood that the mathematical knowledge acquired by the marketer can be considered an example of the Ethnomathematics

Program, which was outlined through cultural experiences and the need to survive in the midst of society.

Keywords: Labor Practices. Mathematical knowledge. Teaching and learning.

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir da relação do cotidiano de um feirante e os conhecimentos matemáticos por ele utilizados ao longo de seu trabalho na feira. Sabe-se que os conhecimentos matemáticos, em sua grande parte, são desenvolvidos a partir da Educação Infantil levando em conta atividades que prezam o relacionamento do sujeito as formas contextualizada de ensino. Para tanto, leva-se em consideração os conhecimentos prévios do estudante e os conhecimentos científicos para a construção do saber. Segundo Charlot (2005), para que o aluno esteja conectado ao saber escolar, faz-se necessário que o mesmo veja sentido no que se aprende.

O conjunto das relações que um sujeito estabelece com um objeto, um conteúdo de pensamento, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., relacionados de alguma forma ao aprender e ao saber – consequentemente é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a atividade no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo, como mais ou menos de aprender tal coisa, em tal situação. (CHARLOT, 2005, p.45).

Charlot (2005) afirma ainda, que inúmeras situações na vida do indivíduo proporcionam aprendizagem significativa em relação a vivências diversificadas que contribuem

para o aprendizado. Desse modo, o aprender e o saber estão conectados a diversas situações empregadas no ambiente e no cotidiano do sujeito.

Com objetivo de compreender essa relação entre saberes do cotidiano e os saberes escolares procurou-se neste trabalho mostrar os aspectos etnomatemáticos identificados a partir do contexto da cultura familiar e das práticas laborais da comercialização de compra e venda do feirante entrevistado. Estabeleceu-se assim, como objetivo geral, identificar como um feirante pouco escolarizado conseguiu utilizar a matemática no seu dia a dia na feira (o conhecimento empírico).

2 PROBLEMÁTICA E JUSTIFICATIVA

A ideia inicial para esta pesquisa surge por meio de uma vivência na Feira Hippie na cidade de Belo Horizonte/MG no ano de 2019, onde um expositor relatou que mal sabia ler, pois necessitou abdicar-se da vivência escolar em prol da sua sobrevivência, tendo que começar a trabalhar desde criança. Tal situação fez-nos indagar quanto ao fato de como esse indivíduo conseguia trabalhar, ou seja, vender seus produtos, precificá-los, dentre outros.

Como possível resposta para tal questionamento, compreendeu-se a necessidade de repensar o aprendizado da matemática, sob o olhar direcionado à vivência individual e/ou coletiva. Alguns anos se passaram após essa experiência e, ao iniciar a disciplina

Etnomatemática do curso em licenciatura em Matemática¹, tal situação foi elencada como possível caso de análise, entretanto, não foi possível encontrar novamente o expositor da feira Hippe, em 2019. No entanto, encontrou-se outro indivíduo – um feirante – com vivências similares ao expositor de 2019 e dessa forma, deu-se então, diante desse contexto, o início deste trabalho.

O feirante eleito como sujeito desta pesquisa se assimilava muito com o outro, pois também trabalhou na Feira Hippie e era pouco escolarizado. Características que motivaram a identificar seus saberes matemáticos desenvolvidos em suas práticas laborais, com base no programa Etnomatemática que segundo Rosa e Orey (2006) é um campo de pesquisa que pode ser descrito como o estudo das ideias e das atividades matemáticas encontradas em contextos culturais específicos.

Além disso, a abordagem Etnomatemática reconhece a aprendizagem matemática dada por diferentes contextos culturais, ocorrendo o processo de aprendizagem a partir das influências do meio onde se vive. Para tanto, D'Ambrosio (2005, p. 102) esclarece que “esses processos se dão de maneiras diferentes nas diversas culturas e se transformam ao longo do tempo. Eles sempre revelam as influências do meio e se organizam com uma lógica interna, se codificam e se formalizam. Assim nasce o conhecimento.”

Diante do exposto, compreende-se o conhecimento matemático, não só nos ambientes acadêmicos, mas sim, em qualquer contexto cultural, ou seja, o processo de ensino e

aprendizagem em matemática pode ser constituído em espaços distintos dos habituais.

Diante dessa perspectiva, tomou-se como sujeito de pesquisa um feirante e seu cotidiano, no que se refere aos seus conhecimentos matemáticos usados em seu contexto profissional. De acordo com os relatos do sujeito de pesquisa, seus conhecimentos não foram adquiridos em um ambiente escolarizado, proposta que se indagou à seguinte questão de investigação: Como o feirante, que não frequentou a escola e sem saber ler, assimilou e lidou com a matemática em seu cotidiano profissional?

Para responder essa indagação, focou-se em identificar fragmentos da Etnomatemática no cotidiano do feirante. Entende-se que diante desse processo, fosse possível compreender a abordagem Etnomatemática na aprendizagem a partir da sua vivência individual e coletiva, visualizando conceitos matemáticos na perspectiva da Etnomatemática. Tais traços vão ao encontro com o programa Etnomatemática, quando este elenca a importância em se contextualizar a trajetória do sujeito a partir da sua cultura e experiências de vida, considerando para tanto, o conhecimento adquirido por meio da cultura e vivências do dia a dia.

Ressalta-se diante disso, a relevância da pesquisa, no que tange em visualizar diversas abordagens e técnicas matemáticas em um contexto cultural, ou seja, o cotidiano de um feirante. Toma-se como respaldo teórico para tal abordagem, a perspectiva da Etnomatemática, em que a matemática é concebida por vários grupos de diferentes culturas e os conhecimentos que possam ser produzidos

¹ Disciplina realizada na Universidade do Estado de Minas Gerais no segundo semestre 2022.

não se anulam em relação aos conhecimentos científicos e/ou acadêmicos.

Para Ferreira (1997), cada grupo cultural produz um tipo de matemática específica, que surge através de cada necessidade cultural de um determinado grupo social. Assim é necessário a valorização destes saberes matemáticos que são produzidos fora dos muros das instituições educacionais. Dessa maneira a Etnomatemática ilustra que o conhecimento é uma construção sociocultural.

Assim, essa pesquisa teve como finalidade refletir acerca do uso dos saberes informais matemáticos fora da escola e a relevância de compreender que cada sujeito e/ou grupo social, tem suas especificidades e carregam consigo culturas e necessidades diversas e que os meios pedagógicos precisam entender e levar em conta estas características.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico deste trabalho contempla as propostas de Ubiratan D'Ambrosio sobre a Etnomatemática. Assim sendo, para com essa pesquisa, por meio dos inúmeros trabalhos que o mesmo publicou, foi possível compreender e conceber sobre o programa Etnomatemática.

Segundo D'Ambrosio (1985) Etnomatemática são as diferentes formas (próprias) de utilizar a matemática como ferramenta para resolver problemas do cotidiano, levando-se em consideração os diferentes grupos culturais. Ainda segundo D'Ambrosio (2008, p.10), "a Etnomatemática propõe uma pedagogia viva, dinâmica, de fazer o novo em resposta a necessidades ambientais, sociais, culturais, dando espaço para a imaginação e para a criatividade."

Foi possível solidificar também, por meio do que elenca Ubiratan D'Ambrosio, acerca da ideia central da Etnomatemática, a qual vem do reconhecimento de que, distintas culturas têm maneiras diversas de lidar com situações e problemas cotidianos e que essas oferecem explicações para eventos e fenômenos naturais e sociais.

Compreendendo como Ubiratan D'Ambrosio concebeu o programa Etnomatemática, considerou-se necessário assimilar como uma comunidade específica - ou membro da mesma, como o caso do feirante nesta pesquisa - usa/usava a matemática para resolver problemas cotidianos. Não menos importante, por meio de artigos e livros, foi possível entender mais sobre a proposta da Etnomatemática, tal qual essa norteou todo este trabalho.

Entende-se que a Etnomatemática está presente nas maneiras, nos modos, nas habilidades, nas artes, nas técnicas de lidar com o ambiente, de entender e explicar os fatos e fenômenos. Sendo assim, para que haja de forma adequada o processo de ensino e aprendizagem, um dos envolvidos, ou seja, o professor, deve compreender todo o contexto social em que vive seu aluno. Nessa perspectiva viu-se mais que adequado embasar esta pesquisa segundo as concepções de Ubiratan D'Ambrosio.

4 ETNOMATEMÁTICA

A escolha da temática desta pesquisa pode ser resumida por meio de um trecho de D'Ambrosio, tal que o mesmo elenca:

O reconhecimento, tardio, de outras formas de pensar, inclusive matemático, encoraja reflexões mais amplas sobre a natureza do pensamento

matemático, do ponto de vista cognitivo, histórico, social, pedagógico. Esse é o objetivo do Programa Etnomatemática (D'AMBROSIO, 2019, P. 17).

Diante dessa passagem, foi possível refletir quanto às diversas formas de se praticar conhecimentos matemáticos presentes nas diversas culturas existentes. Como exemplo de uma dessas, destaca-se a vida pessoal e profissional do feirante - sujeito desta pesquisa – em que o mesmo utilizou/utiliza maneiras distintas de aprender e usar os conteúdos dessa área de conhecimento.

De acordo com o tratamento empírico que se aplicou nesta pesquisa, o qual será elencado, foi possível comprovar as ideias de D'Ambrosio (2019) quanto à forma de absorver conhecimento por meio da necessidade. Segundo D'Ambrosio: Na hora em que esse australopiteco escolheu e lascou um pedaço de pedra, com o objetivo de descarnar um osso, a sua mente matemática se revelou. Para selecionar a pedra, é necessário avaliar suas dimensões, e, para lascá-la o necessário e o suficiente para cumprir os objetivos a que ela se destina, é preciso avaliar e comparar dimensões (D'AMBROSIO, 2019, p. 35).

Gostaríamos de salientar que levando-se em consideração as distintas realidades, tal citação vai ao encontro do que foi imaginado quanto à forma com que o sujeito desta pesquisa assimilou certos conhecimentos matemáticos, ou seja, pela necessidade. Quanto ao processo de ensino e aprendizagem da matemática - diante de uma abordagem Etnomatemática - entende-se que esse se destaca como a maneira que melhor desenvolve e analisa as várias formas de conhecimento, ou

seja, não focando-se apenas nas teorias e práticas matemáticas engessadas.

Nessa perspectiva, o programa Etnomatemática (D'AMBROSIO, 1992) é abordado nesta pesquisa, e, possui como objetivo um norte capaz de orientar a compreensão acerca de saberes matemáticos, oriundos de uma prática de resolução de problemas cotidianos, ou seja, moldada pela necessidade. D'Ambrosio (1990), corrobora com tal menção ao afirmar que o programa Etnomatemática conduz-se pelo prisma dos saberes e fazeres matemáticos de grupos culturais, exaltando suas vivências e a utilização de conhecimentos matemáticos no cotidiano dos mesmos.

Ainda segundo D'Ambrosio (2018), a ideia central da Etnomatemática vem do reconhecimento de que distintas culturas têm maneiras diversas de lidar com situações, problemas cotidianos, e que oferecem explicações para eventos e fenômenos naturais e sociais. Nesse sentido, a Etnomatemática busca - dentre outros - investigar como determinados povos produzem conhecimentos, levando em conta a necessidade dos indivíduos.

A etnomatemática também pode ser entendida como um programa de estudos que visa a compreender a forma com que a espécie humana desenvolveu os meios para o seu existir, diante das suas realidades naturais, socioculturais e imaginárias. Tais artifícios serviram para elevar o bem estar do ser humano além da sobrevivência.

No que tange a estrutura e composição do termo Etnomatemática, a partir da sua etimologia, D'Ambrosio (1998) propõe a relação entre (*etno*) contexto cultural, (*matema*) explicar, conhecer, entender e (*tica*) arte e técnica, em que estes juntos, têm como uns dos objetivos, relacionar a

matemática e o contexto cultural a qual determinados grupos estão inseridos. De acordo com D'Ambrosio:

Mais como um motivador para nossa postura teórica, utilizamos como ponto de partida a sua etimologia: *ethno* é hoje aceito como algo muito amplo, referente ao contexto cultural, e, portanto, inclui considerações como linguagem, jargão, códigos de comportamento, mitos e símbolos; *matema* é uma raiz difícil, que vai na direção de explicar, de conhecer, de entender; e *tic* vem sem dúvida de *techne*, que é a mesma raiz de arte e de técnica (D'AMBROSIO, 1998, p. 5).

Assim sendo, a Etnomatemática está presente em todo processo de evolução da humanidade e de suas culturas, assim como falar, medir, ordenar, comparar, inferir também fazem parte da natureza humana. São maneiras distintas que dependem do ambiente cultural que está inserido (PRADO, 2003).

Segundo Halmeschlager (2001) no ponto de vista da Etnomatemática, a mesma não se limita apenas em identificar a matemática criada e praticada por grupos culturais. Ainda para Halmeschlager (2001), o programa destaca-se como uma parte da história da matemática tão importante quanto a educação matemática, uma vez que as duas propõem o estudo das relações do ensino e aprendizagem da matemática, inferindo de qual forma esse processo pode ser melhor desenvolvido de acordo com o contexto a qual estão inseridos os sujeitos.

Cortes, Orey e Rosa (2018) descrevem o programa Etnomatemática como o entendimento da aventura da espécie humana na busca pelo conhecimento e na admissão de comportamentos no que tange a saber/fazer.

Entende-se que estes saber/fazer estão ligados com o desenvolvimento de um pensamento matemático que busca compreender as diversas maneiras que o indivíduo ou grupo, possuem para lidar com seus afazeres cotidianos, no contexto a qual estão inseridos. Dessa maneira, admite-se que esse saber/fazer é diferente para cada grupo cultural. Diante dessa perspectiva, tais grupos culturais desenvolvem diferentes habilidades e conhecimentos, como também, produzem suas próprias linguagens que são utilizadas para compartilhar os saberes e os fazeres entre os indivíduos que neles integram. Esses conhecimentos são preparados de forma natural, ou seja, geralmente se observa o que é compartilhado e se reproduz tal prática, gerando assim o conhecimento.

Dessa forma, pode-se inferir que o conhecimento, em geral, é dinâmico, sem fim e está conectado às condições características de estímulo e dependência ao contexto cultural e social. Portanto, tem-se um parâmetro, em cada indivíduo, para seu conhecimento, o que segundo D'Ambrósio:

A aquisição e elaboração do conhecimento se dá no presente, como resultado de todo um passado, individual e cultural, com vistas às estratégias de ação no presente e projetando se no futuro, desde o futuro imediato até o de mais longo prazo, modificando assim a realidade e incorporando a ela novos fatos, isto é, “artefatos” e “mentefatos” (D'AMBROSIO, 2005, P. 108).

Assim sendo, o conhecimento que um indivíduo carrega no presente, foi todo um aprendizado do seu passado, através de sua cultura e que, inevitavelmente, se dará no futuro. Logo o conhecimento transcende o ambiente escolar e nos

mostra uma dimensão desse que, não necessariamente, deve/deverá ser ensinado por um docente. É importante destacar que a própria cultura pode promover o desenvolvimento dos conhecimentos adquiridos por um indivíduo ao longo da sua vida, por meio de um ambiente ao qual o mesmo esteja inserido. Sendo assim, propõe-se direcionar o olhar para saberes matemáticos empíricos, que são utilizados, ensinados e aprendidos no cotidiano do ser humano, esse que neste trabalho, elencou-se como sujeito de pesquisa, o feirante.

5 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento desta pesquisa foram efetuados critérios de investigação, como levantamento e análise de material bibliográfico, entrevista e análise dos mesmos. Segundo Gil (2008), trata-se de um levantamento descritivo-analítico e comparativo, tendo como base o contexto de uma pesquisa qualitativa. Nesse tipo de pesquisa tem-se a obtenção de dados descritivos, tal que esses são obtidos a partir do contato direto com a situação estudada. Entende-se que essa característica é adequada para essa investigação uma vez que fará parte do mesmo o contato direto com os participantes, por meio de questionários e observações. Acerca das coletas de dados, faz-se relevante a explanação de Creswell:

Uma reação típica ao pensar na coleta de dados qualitativos é focar-se nos reais tipos de dados e procedimentos para reuni-los. A coleta de dados, entretanto, envolve muito mais. Significa obter permissões, conduzir uma boa estratégia de amostragem qualitativa, desenvolver meios para

registrar as informações e prever questões que possam surgir (CRESWELL, 2014, p. 121).

Desse modo, a obtenção de dados por meio desta entrevista não seguiu um rigor de uma estrutura padronizada de perguntas, buscando sanar apenas estas, mas sim, buscou-se dar abertura ao diálogo e a discussões durante todo percurso, obtendo assim o máximo de informações.

5.1 APRESENTAÇÃO DO SUJEITO

O entrevistado foi um feirante de 67 anos, nascido na cidade de Mendes Pimentel em Minas Gerais. O feirante estudou até a primeira série do Ensino Fundamental (atual segundo ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental I). Esse senhor atualmente é aposentado e reside na cidade de Oliveira-MG. Sua família é formada por quatro filhos e sua esposa.

Além de feirante, o entrevistado já se ocupou de diversos outros afazeres durante sua trajetória profissional. Sendo lavrador da chácara do seu pai, onde plantava e comercializava laranjas em um carrinho. Quando seu pai perdeu a chácara, por motivos políticos, sua família se mudou para a cidade de Contagem-MG. A partir de então, ele começou a vender frutas na própria porta de sua casa. Quando ainda moço, começou a trabalhar em um depósito de materiais de construção e em uma mercearia, fazendo entregas com uma carroça. Já trabalhou também na construção civil e quando o mercado para esta área ficou ruim, decidiu virar camelô vendendo brinquedos. Ele também vendia alho e passou pela feira Hippie com seu carrinho de frutas, onde enfatiza:

“[...]vendia, vendia mais que todo mundo [...]”.

Posteriormente trabalhou no CEASA (Central estadual de abastecimento) de Minas Gerais como carregador de chapa em um caminhão, e dentro do CEASA segundo ele:

“vei a vontade de montar sacolão”

Vontade que se transformou na administração de seis sacolões. Durante esta pesquisa, o feirante já é um aposentado, vive com o valor que ganha da aposentadoria e também vendendo queijos que produz em sua propriedade.

5.2 A ENTREVISTA

A entrevista com o feirante foi realizada no dia 29 de junho de 2022, com o objetivo de compreender a utilização dessa matemática empírica em suas práticas laborais. Para o desenvolvimento e análise desta entrevista, a subdividimos em tópicos, entendendo que dessa forma há uma melhor compreensão da mesma. Analisando as respostas obtidas, de acordo com as experiências, vivências e práticas utilizadas em seu trabalho, inferimos que o colaborador tem conhecimentos de soma, subtração, multiplicação e divisão, sendo esses essenciais para suas práticas laborais.

A informação abaixo apresenta perguntas elementares para conhecer o feirante da pesquisa, como também seu contexto familiar. Nesta primeira parte, buscou-se delinear o contexto histórico familiar desse feirante, com intuito de identificar fragmentos da Etnomatemática.

Pesquisadora: Agora fale um pouco sobre seus pais e sobre o seu dia a dia com eles?

Feirante: Meus pais era [...] não tinha estudo também, mas meu pai é daquela época que não existia caderno e fazia na lousa, sabe o que é lousa?

Pesquisadora: Quadro de giz?

Feirante: Era uma pedra você escreve nela e apaga e quem não tinha fazia na casca do pé de coqueiro riscava e fazia no carvão, qualquer coisa [...] meu pai sabia ler, minha mãe sabia ler e escrever e meu pai tinha propriedade e lá tinha uma sala que ele pagava um professor particular pra da aula pra nós filho e pros roceiros dele que trabalhava na fazenda, mas eu tive dificuldade pra aprender por causa de poblema meu mesmo.

Pesquisadora: Mas só para entender, ele fez uma sala de aula na propriedade dele, mas não era uma escola? Seu pai disponibilizou o espaço e pagava um professor para dar aulas?

Feirante: Não era uma escola.

Pesquisadora: Mas o senhor só frequentava esta sala de aula disponibilizada pelo seu pai ou chegou a frequentar uma escola?

Feirante: Fui na escola não, aí, depois a prefeitura [...] tinha uma casa de café desativada aí, lá se tornou uma escola municipal, mas mesmo assim o pai mantinha o professor por causa da pessoa adulta que não podia ir na escola né...

Pesquisadora: E os seus pais tinham estudo?

Feirante: Não, eles estudaram assim aprendeu o básico né... ler e escrever e matemática.

Por meio da análise das respostas do feirante, infere-se que esse, mesmo tendo a oportunidade de frequentar a escola ou a sala de estudo criada pelo seu pai, ainda assim encontrou dificuldades para aprender os conceitos preparados pela instituição escolar ou pelo professor, e, enfatiza o feirante: *“[...] mas eu tive dificuldade pra aprender por causa de poblema meu mesmo”*.

Nesse sentido, Gómez e Terán (2009, p.30) relatam que “aprender é um processo complexo e multifacetado que apresenta bloqueios e inibições em todos os seres humanos”. Assim, a aprendizagem nem sempre irá ocorrer de forma natural e isso também irá ao encontro das necessidades da produção de conhecimentos, por mais que tenhamos facilidades em compreender certos assuntos, sempre haverá outros assuntos que apresentará mais dificuldades.

Quanto a origem dos conhecimentos dos pais, o entrevistado salienta que:

Ooh quando a pessoa se sente apertado ele acaba aprendendo, quando ele vê que não tem jeito (...) ele precisa daquilo ali, ele presta atenção no que os outros está fazendo e aprendi né, na necessidade faz você aprender forçado, aprenderam assim porque precisavam sobreviver com o que sabia.

D'Ambrosio corrobora com a situação do feirante. A finalidade maior desses corpos de conhecimento tem sido a vontade, que é efetivamente uma necessidade, desses grupos culturais de sobreviver no seu ambiente e transcender, espacial e temporalmente, esse ambiente. Vejo a educação como uma estratégia de estímulo ao desenvolvimento individual e coletivo gerada por estes mesmos grupos culturais, com a finalidade de se manterem como grupo e de avançarem na satisfação das necessidades de sobrevivência e de transcendência (D'AMBROSIO, 1998, p.102).

Cabe ressaltar que o feirante estudou até a primeira série do Ensino Fundamental (atual 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental) e mesmo assim, não conseguiu assimilar conteúdos matemáticos condizentes àquele nível de ensino. A sabedoria nessa área de conhecimento, que o feirante afirmou possuir, a conseguiu por meio do cotidiano de vida, devido às necessidades que suas vivências lhe impuseram.

Agora como que vai vender as coisas se não sabe voltar troco, nem contar direito né, aí, a gente cria as coisas, é igual voltar troco, como é que você vai voltar? Se te dar R\$ 10,00 vamos falar os dias de hoje né, dá você R\$ 10,00 para cobrar R\$ 1,80 aí, não sabe, hoje tem calculadora que aí, você bate R\$ 10,00 menos R\$ 1,80 aí sabe quanto que vai sobrar de troco né (...) o que acontece a gente pega duas moedinha e começa de

baixo pra cima o troco R\$ 1,80 pega duas pratinha de 10 centavos dá R\$ 1,90 e R\$ 2,00 pega uma moeda de 1 real dá R\$ 3,00 aí vem a nota de dois reais e cinco e cinco R\$ 10,00. É o melhor jeito de fazer conta e não tem jeito de errar, você pega o produto que você vendeu e pega dali pra cima até chegar na nota que te deu pra cobrar.

Ainda, questionado pela entrevistadora quanto ao fato de precificar as laranjas que vendia, ele respondeu:

Laranja é desigual né?! e não tinha balança era dúzia, entendeu? Aí, se a pessoa fosse escolher, aí, digamos que assim cinco reais a dúzia, agora se for pra mim pegar eu faço pra você por três, porque eu vou pegar a grande e pequena né, aí é às maldade do comércio.

Ao ser questionado como aprendeu a somar, relata:

Contando de um mais um e papai ensinava (...). Papai era aquele homem de antigamente que ensinava com a correia na mão, ou você aprendia ou você apanhava, entendeu? Você tinha duas opções aprender ou aprender né, mas eu tinha dificuldade desse jeito, negócio era mais no dia a dia.

Dessa forma, observa-se que este senhor, por meio da necessidade e seguindo os exemplos e ensinamentos de seu pai, criou sua própria estratégia de repassar o troco. Entende-se que ele encontrou, diante de situações problemas, envolvendo seu cotidiano, estratégias específicas para construir seu próprio entendimento quanto à aplicação de conteúdos matemáticos. Segundo D'Ambrosio (2021), essa situação supracitada pode ser representada por meio da relação entre a modelagem matemática e a resolução de problemas, ou seja:

É fácil perceber a relação entre a modelagem matemática e a resolução de problemas. Os problemas, como são tratados normalmente, são proposições sobre as representações e não sobre o fato real. A modelagem matemática faz a ponte entre o mundo

real e a matemática (D'AMBROSIO, 2021, p. 113).

Explorando mais sobre as experiências do feirante, ele relata que em tudo existe matemática, como descrito no trecho a seguir:

Feirante: (...), mas aí até então eu fui trabalhar de construção civil (...) tudo tem matemática, trena, metro aí como que vai mexer com isso aí, me colocaram para trabalhar de carpinteiro entrei lá de servente me colocaram porque eu tinha noção de fazer por conta própria né, aí, fui trabalhar e agora? Tem uma medida que pouca gente sabe, esquadro você sabe o que é esquadro? Não sabe não né? Um esquadro.

Pesquisadora: Ângulo de 90°?

Feirante: É, esquadro você olhar para conferir a parede aí, tem a metragem do metro você pega sessenta por oitenta dá um metro, se deu um metro certim, tá no esquadro. Aí um dia eu fui marca uma casa, aí marquei a casa, aí ele chamou o engenheiro para conferir, aí o engenheiro falou (...) eu não sei fazer na trena não, aí ele pegou a trena puxou a medida e falou assim, tá certo o esquadro, como é que você tirou? Eu falei, fiz a escala de oitenta por sessenta aí eu dobrei, fiz com 2 metros pra parede mais longa, aí ele tá certo, como é que você aprendeu? Uai no dia a dia eu fui aprendendo, então e essas coisas que acontecem com a gente.

Segundo Carvalho (1998, p. 70) “estudos comparativos, desta vez focados nas práticas culturais (...) mostraram ser possível realizar atividades complexas, para as quais foram desenvolvidos instrumentos e regras com base matemática (...)”. No entanto, o entrevistado não conhece essa aplicação matemática, mas a partir de seus conhecimentos, que a nosso ver correspondem a fragmentos etnomatemáticos, ele aplica suas próprias regras para medir a precisão do esquadro na parede.

Pode-se concluir, diante dessa situação que, algumas regras podem ser assimiladas por meio de uma longa experiência de vida e que

essas, muitas das vezes, são transmitidas principalmente segundo a cultura a qual o indivíduo está inserido (CARVALHO, 1998).

Ainda sobre as suas experiências, podemos inferir sobre as estratégias e técnicas matemáticas utilizadas por ele na precificação em relação ao peso em kg, que pode ser observado no trecho a seguir:

Pesquisadora: Agora um probleminha de exemplo para o senhor resolver. Considerando que a medida utilizada seja o kg, e este custa R \$7,00, se o cliente comprar 750g, como é que é realizado o cálculo do valor a ser cobrado em relação a 1 kg?

Feirante: Eu aprendi do meu jeito fazer a conta aí no caso aí, eu tenho que dividir esse número pra me chegar no valor total né se for na calculadora você bate lá e pronto está resolvido o problema né, mas aí o quê que eu tenho que fazer pegar (...) saber se sete reais o quilo 100 grama vai custar 0,70 centavos, então eu vou fazer primeiro a conta das grama né? 700 gramas deixam 50 gramas pra depois, pega 700 gramas, 700 grama sete vezes sete quarenta e nove 4,90 e a 50 grama quanto é que dá 50 gramas? Se 100 g é 0,70 centavos 50 gramas é 0,35 aí eu pego os 0,35 centavos e somo com os 4,90 que vai dá 5,25 é o total...não é?

Pesquisadora: Exatamente, então qual era a melhor maneira que o senhor usava para fazer os cálculos no momento de compra e venda?

Feirante: Ué é fazendo assim (...) se eu comprei por dez e eu vender por doze aparentemente vou ganhar dois, mas eu não vou ganhar... vou é perder, porque tem as despesas e tem a perca em sacolão todo produto tem perca, então você primeiro tem que fazer a conta do que você comprou (...).

Os saberes aliados à experiência desse senhor são vivenciados a partir das noções matemáticas que ele traz de suas práticas laborais. O saber matemático é constituído, dentre outros, por meio de experiências em comercialização e em processos culturais *etnos*. Proposta que se relaciona com o trabalho de Cortes, Orey e Rosa (2018). Segundo os autores:

Estas estratégias matemáticas, que são utilizadas pelo feirante, estão associadas com o

desenvolvimento de suas próprias ticas ou técnicas. Esse fato demonstra que a utilização de distintas maneiras para resolver situações problema são inerentes ao processo da venda das mercadorias comercializadas[...] (CORTES; OREY; ROSA, 2018, p.280).

Neste sentido, a Etnomatemática é contemplada neste trabalho, por meio das práticas no processo de comercialização desse senhor, que carrega consigo um arcabouço repleto de significados matemáticos, os quais transcendem os conhecimentos convencionais para realização de operações matemáticas, ou seja, buscou-se compreender este processo no que tange ao saber/fazer apontado por D'Ambrosio (2021, p.112), “todo conhecimento, isto é, todo saber/fazer é resultado de um longo processo, cultivado, de gerações, de organização intelectual, de organização social de difusão de ideias[...]”.

Sobre a utilização do cálculo mental, ele expõe:

Feirante: A balança é outro problema, na minha época não existia balança eletrônica, você ia pesar para pessoa, vinha tinha (...) eles falam papel de pão, ia escrevendo e anotando 1.100 kg tava dando quanto? Você fazia, calculava fazia na caneta e anotava lá e eu aprendi muito com isso na mente, até hoje eu tenho facilidade de fazer matemática na mente, costuma quando você tá batendo na calculadora aí... vai falando total e eu vou somando aí, antes de você dá o total eu falo deu tanto né? Porque eu já somei aqui na mente. (...) Isso a gente não começa de cima pra baixo é de baixo pra cima...aí é um mais um e aquela (...) no dia a dia né, experiência do dia a dia, e torno a falar, não aprende de uma hora pra outra né...igual você que tá estudando tem facilidade na teoria e eu tenho a prática né? A uma diferença muito grande (...) prática eu tive toda vida, agora teoria é mais difícil, no seu caso a teoria é mais fácil né(...)

Sobre a questão de “calcular na mente” externado pelo feirante, em outras palavras,

cálculo mental, Mores e Caetano (2008) relatam que esse método pode ser caracterizado pela busca de meios alternativos para realização de cálculos de maneira mais rápida, em grande parte sem a utilização de lápis e papéis para esse, e na maioria das vezes, envolvendo as quatro operações básicas. Ainda nessa perspectiva Grandó (2000) afirma que, o cálculo mental é uma questão em aberto, em que cada situação demanda suas particularidades, sendo assim, faz-se necessário que o indivíduo recorra a procedimentos singulares desenvolvidos por ele, mesmo para resolução de problemas em seu cotidiano. Assim, deduz-se que a utilização de cálculo mental é uma forma a qual o indivíduo cria possibilidades para utilizar e obter respostas certas e de forma rápida.

Nesse sentido, o saber/fazer está diretamente ligado às necessidades de cada indivíduo ou grupo cultural, em que esses desenvolvem diferentes habilidades e conhecimentos, produzindo assim sua própria linguagem - que é utilizada para compartilhar os saberes e fazeres entre os membros do grupo. Nesse sentido, as múltiplas necessidades de aprender para sobreviver, fizeram com que o feirante tivesse que criar possibilidades de construir seus próprios saberes e fazeres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o Programa Etnomatemática como instrumento norteador principal desta pesquisa, foi possível compreender as diversas formas de aprender matemática por um feirante. Essas que se fazem presentes em diferentes grupos culturais e podem demonstrar as

distintas maneiras de se ensinar e aprender saberes matemáticos.

Esta pesquisa teve como objetivo compreender a matemática utilizada pelo feirante em seu cotidiano e a raiz desse conhecimento, vinculado aos seus familiares, a partir de sua cultura e necessidades no ambiente onde viviam. Elencamos as experiências do feirante, tendo como base teórica a Etnomatemática. Nessa perspectiva, os saberes matemáticos adquiridos ao longo de sua trajetória, não o foram no ambiente escolar. Diante desse contexto, pautou-se como questão de pesquisa compreender, como o feirante, que não frequentou a escola e sem saber ler, assimilou e lida com a matemática em seu cotidiano profissional.

Pôde-se assim, reconhecer, a partir da prática matemática desse feirante, a relevância quanto às formas distintas de aprendizado desses saberes. A partir de fragmentos da Etnomatemática, evidenciou-se vários saberes matemáticos exercidos e aplicados em suas práticas laborais, as quais destacam-se, unidades de medidas, lucro e prejuízo, cálculo mental para solucionar situações problema, como dar o troco, vender por unidade e noção de proporcionalidade, dentre outros. Diante disso, foi possível identificar a matemática presente no dia a dia deste feirante, a partir de sua cultura e práticas laborais sem a base escolar.

Partindo do exposto, esta pesquisa evidenciou a importância quanto ao papel do programa Etnomatemática, no que tange ao processo de aprendizagem construído a partir das necessidades de se resolver problemas em distintos contextos socioculturais.

Dessa forma, percebemos a importância do conhecimento matemático que transcende as

gerações a partir da dinâmica cultural de cada indivíduo ou grupo cultural. Assim, na perspectiva de Ubiratan D'Ambrosio, sublinhamos a importância de uma abordagem Etnomatemática para a constituição de saberes matemáticos, capazes de trazer aos nossos olhos, uma matemática útil como recurso de vida e de trabalho, articulada a diferentes tipos culturais, em especial na prática do feirante.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, P. E. *Ensinar matemática em Subúrbia (1998): estudo de caso sobre um grupo de professores*. 1998. Tese de Doutorado. Universidade Nova de Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia.

CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed. 2005.

CORTES, D. P. O.; OREY, D.; ROSA, M. Movimento de ir e vir entre feira e academia: aspectos etnomatemáticos da posicionalidade de um feirante. *Revista Educação Matemática em Foco*, v.7, n.2, 2018. Disponível em: [ARTIGO Consolidando Perspectiva Sociocultural.pdf \(ufop.br\)](#). Acesso em 30 de jul. de 2022.

D'AMBROSIO, U. Na sala de aula: a história, a etnomatemática e a modelagem. *Revista história da matemática para professores*, v. 7, n. 2, p. 112-119, 2021. Disponível em: [NA SALA DE AULA: A HISTÓRIA, A ETNOMATEMÁTICA E A MODELAGEM | Revista História da Matemática para Professores \(rhmp.com.br\)](#). Acesso em 20 de jun. de 2022.

D'AMBROSIO, U. *Ethnomathematics: A Research Program on the History and Pedagogy of Mathematics with Pedagogical Implications*. Notices of the American Mathematical Society, v.39, n.10, p.1183-5, December 1992.

D'AMBROSIO, U.. *Etnomatemática: Arte ou técnica de explicar e conhecer*. 5ª ed. Editora Ática. São Paulo. 1998.

D'AMBROSIO, U. *Educação Matemática: da teoria à prática*. Campinas, Papirus, 2001.

D'AMBROSIO, U. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. *Educação e pesquisa*, v. 31, n. 1, p. 99-120, 2005.

D'AMBROSIO, U. *Etnomatemática - elo entre as tradições e a modernidade*. 2º ed. 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

D'AMBROSIO, U. *O programa Etnomatemática: uma síntese*. Acta Scientiae, v.10, n.1, jan./jun.2008.

D'AMBROSIO, U. *Etnomatemática: Elo entre as tradições e a modernidade*. 5º ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

D'AMBROSIO, U. Etnomatemática, justiça social e sustentabilidade. *Estudos avançados*, v. 32, n. 94, p. 189-204, 2018.

D'AMBROSIO, U. O Programa Etnomatemática e a Crise da Civilização. *Revista Brasileira de História, Educação e Matemática*, v.4, n.1, p. 16-26, junho 2019. Disponível em: [O Programa Etnomatemática e a Crise da Civilização | HIPÁTIA - Revista Brasileira de História, Educação e Matemática \(ifsp.edu.br\)](http://www.ifsp.edu.br/hipatia). Acesso em 01 mai. de 2022.

FERREIRA, E. S. *Etnomatemática: uma proposta metodológica*. Rio de Janeiro: MEM/USU, 1997.

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

GÓMEZ, A. M. S.; TERÁN, N. E. *O que é aprender? In: Dificuldades de aprendizagem: detecção e estratégias de ajuda: manual de orientação para pais e professores*. Equipe Cultural. Edição MMIX, 2009.

GRANDO, R.C. *O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

HALMENSCHLAGER, V. L. S. *Etnomatemática: uma experiência educacional*. São Paulo: Selo Negro. 2001.

MORES, M. E. T.; CAETANO, J. J. O cálculo mental e suas contribuições para a resolução de problemas. *Revista Eletrônica Lato Sensu* - Ano 3, nº1, março de 2008. ISSN 1980-6116. Disponível em: <<http://www.unicentro.br>>. Acesso em: 10 de jan.2022.

PRADO, A. *Etnomatemática: uma outra forma de ver o mundo*. São Paulo: Projetos & Eventos, 2003.

Autor (a) Emerson Bastos Lomasso

Doutor em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor do Departamento de Ciências Exatas da Universidade do Estado de Minas Gerais, unidade Ibirité.

Autor (a) Luiz Fernando Rodrigues Pires

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social (UFMG, 2022), linha de pesquisa Políticas Públicas de Educação. Mestre em Educação Matemática pelo Programa de Pós-graduação em Educação Matemática (UFJF, 2016) e Graduação em Licenciatura Plena em Matemática (PUC-MG, 2010). É pesquisador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Matemática e Inovações Educacionais – GEPEMIE/UEMG-Ibirite. Professor do Departamento de Ciência Exatas da UEMG-Ibirité e da Secretaria de Educação e Cultura de Nova Serrana. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/4780351195011447> Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5783-547X> Email: luizfrpsm@gmail.com

Autor (a) Bianca Rodrigues do Carmo

Graduanda em Matemática pela Universidade do Estado de Minas Gerais, unidade Ibirité.

Autor (a) Thâmara Soares Benicio

Graduanda em Matemática pela Universidade do Estado de Minas Gerais, unidade Ibirité.



Revista da Universidade Vale do Rio Verde
ISSN: 1517-0276 / EISSN: 2236-5362
v. 22 | n. 1 | Ano 2023

Analise de Jesus da Silva

Professora Associada 4 – DMTE/FaE/UFMG
analisedasilva@fae.ufmg.br

Fernando Ilídio da Silva Ferreira

Departamento de Ciências Sociais do Instituto de
Educação na Universidade do Minho/Portugal
filidio@ie.uminho.pt

CONDIÇÕES DE INSERÇÃO DE PESSOAS EGRESSAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O CASO DA UFMG

RESUMO:

Neste artigo, relatamos o caso da UFMG em um estudo de Pós-Doutorado que buscou investigar quantos universitários da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ingressaram na UFMG e na Universidade do Minho, Portugal, nos últimos 15 anos. Além disso, quais desafios essas pessoas vivenciaram ao cursar disciplinas obrigatórias e os impactos que as atividades de extensão vivenciadas por elas, enquanto estudavam na EJA, tiveram na continuidade dos estudos. A saber, as condições de inserção, permanência e conclusão dos concluintes da EJA na Educação Superior da UFMG/BR e UMinho/PT, com esse recorte temporal. Porém, conforme evidenciado no título, aqui trataremos apenas do caso da UFMG, pois o volume de dados coletados é bastante significativo, ainda que complicações decorrentes da pandemia de covid-19 tenham atrasado o processo de coleta. A abordagem metodológica incluiu contato com órgãos administrativos, busca documental, preenchimento de questionários, entrevistas individuais e Grupos de Discussão. Foram ouvidas 17 mulheres e 9 homens e trazemos aqui contribuições de 5 mulheres e 3 homens. Conversas longas: uma hora individual e outra de uma a duas horas no Grupo de Discussão. Em outros artigos, pretendemos trazer as demais linhas. São muito potentes e, por isso, não poderíamos trazê-los em grande número, mas com reflexão superficial. Concluindo, podemos dizer que o reconhecimento da EJA vem sendo construído há séculos e ainda não conseguimos realizá-lo efetivamente. Afirmamos em conclusão também que na UFMG esse direito não foi garantido

Palavras-chave: Pessoas egressas da EJA na Educação Superior. Condições de inserção, permanência e conclusão na Educação Superior. Grupo de discussão.

CONDITIONS OF INSERTION, PERMANENCE AND COMPLETION OF PEOPLE GRADUATING FROM EJA IN HIGHER EDUCATION: THE UFMG CASE

ABSTRACT

In this article, we report the case of UFMG in a Post-Doctoral study that sought to investigate how many university students of Youth and Adult Education (EJA) entered UFMG and the University of Minho, Portugal, in the last 15 years. In addition, what challenges did these people experience when taking mandatory subjects and the impacts that the extension activities experienced by them, while studying at EJA, had on the continuity of their studies. Namely, the conditions of insertion, permanence and completion of EJA graduates in Higher Education at UFMG/BR and UMinho/PT, with

this time frame. However, as evidenced in the title, here we will only deal with the case of UFMG, since the volume of data collected is quite significant, even though complications arising from the covid-19 pandemic have delayed the collection process. The methodological approach included contact with administrative bodies, document search, completion of questionnaires, individual interviews and Discussion Groups. 17 women and 9 men were heard and we bring here contributions from 5 women and 3 men. Long conversations: one hour individually and another one to two hours in the Discussion Group. In other articles, we intend to bring the other lines. They are very powerful and, therefore, we could not bring them in large numbers, but with superficial reflection. In conclusion, we can say that recognition of EJA has been built for centuries and we still haven't managed to do it effectively. We also state in conclusion that at UFMG this right was not guaranteed.

Keywords: Graduates of EJA in Higher Education. Conditions for insertion, permanence and conclusion in Higher Education. Discussion group.

1. INTRODUÇÃO

Trata-se de Estudo de Pós-doutorado vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (NEJA/FAE/UFMG), situado no eixo das políticas públicas para a EJA. O Plano de Trabalho de estágio científico avançado de pós-doutoramento buscou alcançar os reflexos de tais políticas na chegada ou não de pessoas estudantes egressas da modalidade à Educação Superior (ES). Nele foram desenvolvidas ações voltadas para três resultados, a saber: **a.** o levantamento do quantitativo de estudantes universitários provenientes da EJA, nos últimos quinze anos¹, na UFMG identificando quantos concluíram, quantos abandonaram, quantos trancaram matrícula e os motivadores destas situações; **b.** a identificação, junto a essas pessoas oriundas da EJA, por meio de entrevista e/ou preenchimento de questionário, da existência ou não de desafios vivenciados por elas

ao cursar disciplinas obrigatórias, quanto à leitura, interpretação e produção de textos acadêmicos e ao uso de ferramentas das tecnologias da informação e da comunicação e, **c.** por fim, o impacto que o fato de terem vivenciado atividades de Extensão teve em sua entrada e continuidade de estudos na ES.

O mesmo se aplica à Universidade do Minho/PT e será tratado por nós em outro artigo.

O Estudo aqui relatado foi realizado de abril/2021 a fevereiro/2022, sendo que no período entre maio e novembro/2021 foi supervisionado pelo Prof. Dr. Fernando Ilídio Ferreira da Universidade do Minho/Portugal. O percurso metodológico acolheu contato com órgãos administrativos, busca documental, preenchimento de questionário, entrevista individual e a realização de Grupos de Discussão. O plano de trabalho desse estágio de pós-doutorado previa a ministração de Curso de Extensão em nível de Atualização para docentes da Educação Básica (EB), a produção de

1

artigos científicos e a coordenação de um Seminário Lusófono Digital.

Além disso, também se buscava estreitar relações entre o grupo de pesquisa da Linha de EJA no Promestre (Mestrado Profissional Educação e Docência da Faculdade de Educação da UFMG) <https://promestre.fae.ufmg.br/linhas-de-pesquisa-2/>, o grupo de pesquisa que nos acolheu na UMinho neste pós-doutorado, <https://ciicum.wordpress.com/tag/fernando-ilidio-ferreira>, os grupos de pesquisa de docentes que integraram o Comitê Científico <https://www.programaejadh.org/cópia-programacaosldeja> do I Seminário Lusófono Digital de EJA e os grupos de pesquisa de docentes vinculados à Rede de Pesquisadores de Países Lusófonos (<https://campanha.org.br/relus>, de maneira a ampliar a construção acadêmica do campo da EJA.

Tratou-se, portanto, não apenas da pesquisa submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)², mas também da organização de um Curso de Extensão em nível de Atualização para docentes da EB, em formato de videoaulas, já realizada; da organização do I Seminário Lusófono Digital de EJA, já realizada e da produção de dois artigos a serem submetidos em periódicos classificados como Qualis A e B³ pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Neste Estudo de Pós-doutorado consideramos valores e princípios como rigor científico, integridade ética e compromisso social na realização de trabalho original de investigação, por meio de um conjunto de práticas responsáveis, realizadas de forma cuidadosa de maneira a atingir o objetivo de oferecer a pessoas formuladoras de

políticas públicas os resultados advindos da coleta de dados utilizando percurso metodológico apropriado para que possam incluir nos formulários de matrícula e de levantamento de perfil socioeconômico das pessoas ingressantes na ES o quesito da modalidade pela qual cursaram a EB.

Na busca de práticas que levassem a cumprir tais princípios, por vezes, lembramos Freire (1996) quando diz que:

Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra (FREIRE, 1996, p. 38).

Além disso, a intencionalidade se alcançou à medida que foi se firmando o objeto do estudo como o ponto focal onde o olhar desta pesquisadora pousou, ou seja, *as condições de inserção de pessoas graduandas egressas da EJA na Educação Superior da UFMG/BR*, no marco temporal estabelecido para a pesquisa.

Para estudar este objeto tivemos como **objetivo geral** levantar, atualizar e expandir dados sobre as condições de inserção de estudantes universitários provenientes da EJA, que ingressaram na UFMG. Ademais, foram **objetivos específicos**: Mapear a quantidade de pessoas estudantes universitárias egressas da EJA aprovados nos mecanismos de ingresso, nos últimos quinze anos, na UFMG; Identificar quantos deles efetivaram a matrícula, quantos concluíram, quantos abandonaram e quantos trancaram matrícula; Levantar cursos e áreas em que se

inscreveram; Identificar a existência ou não de desafios vivenciados por estes sujeitos, relativos à leitura, interpretação e produção de textos e ao uso de ferramentas das tecnologias digitais da informação e da comunicação, para cursar disciplinas obrigatórias; Verificar quantos deles foram motivados a dar continuidade a sua escolarização em virtude de terem participado de programa/projeto/ação de Extensão; Realizar, em conjunto com docentes do campo da EJA, o I Seminário Lusófono Digital de EJA (Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Macau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste, Goa, Damão e Diu), e, finalmente, mas não menos relevante, Produzir artigos que socializem as informações encontradas e submetê-los à publicação em periódicos nacionais e internacionais, classificados como A e B pela CAPES, objetivando incentivar uma maior produção do campo do conhecimento da EJA, em especial, quanto à presença de pessoas egressas da modalidade na ES⁴.

Na UFMG, o Estudo de Pós-doutorado está regulamentado pela Resolução 02/2017 do Conselho Universitário que o define como o processo de desenvolvimento de atividades de pesquisa por pessoa que seja portadora do título de Doutora.

Na nossa leitura, a **justificativa** para este trabalho se pauta na concepção que norteia a pedagogia da EJA que é a concepção de educação como um direito fundamental, universal, inalienável e que se constitui um dever do Estado, pois a ele cabe a responsabilidade de assegurar e a cada cidadão o direito de exigir educação de qualidade social, igualitária e justa. A pedagogia da EJA implica garantir educação com padrões de

excelência e adequação aos interesses da maioria da população, portanto das pessoas pobres, trabalhadoras, subalternizadas historicamente, vulnerabilizadas social e economicamente, tendo como valores fundamentais presentes em suas práticas curriculares a solidariedade de classe, a justiça social, a honestidade, o conhecimento, a autonomia intelectual, a liberdade e a ampliação da cidadania. Como consequência da vivência pedagógica dessa concepção o objetivo de alcançar a superação da desigualdade educacional, resultante da desigualdade social terá mais possibilidades de se efetivar. A educação, nessa perspectiva, dirige-se ao ser humano integral, mesmo que sempre em construção, considerando todas as dimensões de sua relação com o mundo, com a natureza, com a sociedade, com o outro e consigo.

Assim, é possível concluir, pela relevância do Plano de Trabalho de estágio científico avançado de pós-doutorado desenvolvido, pelo cumprimento dos objetivos e pelos resultados obtidos, que este Estudo poderá *subsidiar a demanda e a oferta de políticas públicas que incentivem atividades de Extensão que ampliem as perspectivas das pessoas educandas quanto à sua continuidade de escolarização*, partindo da hipótese que as iniciativas extensionistas são fundamentais para levar os saberes acadêmicos em conexão com os saberes populares. Avaliamos que estas iniciativas têm potencial inerente à sua natureza para contribuir com o incentivo dos sujeitos do Estudo informado neste artigo, a saber, pessoas educandas egressas da EJA que deram continuidade a suas trajetórias escolares na ES. Assim, temos procurado seguir a perspectiva que encarna o tripé Ensino, Pesquisa e Extensão como

4

indissociável em minha prática como docente da ES e pessoa formadora de futuros docentes da EB.

Além disso, os mesmos resultados poderão *evidenciar se as IES, com destaque para a UFMG-BR, vêm se apropriando das especificidades das pessoas egressas da EJA que chegam aos seus cursos de graduação, considerando-as em seus currículos, em suas práticas pedagógicas, em suas políticas de superação das desigualdades de oportunidades, enfim, acolhendo-as como integrantes de sua Comunidade Universitária.*

2. Referencial Teórico

2.1 O direito

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é o direito previsto na Constituição Brasileira em seu artigo 208, inciso 1, que diz que é dever do Estado garantir “*educação básica obrigatória e gratuita, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria*” (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009), bem como na Constituição Portuguesa (ASSEMBLEIA CONSTITUINTE 1976) em seu artigo 74, inciso 3, alíneas d e g, que preveem respectivamente a garantia “a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística” e o estímulo à “*formação de quadros científicos e técnicos originários das classes trabalhadoras*” (2005). Ressaltamos que o caso da UMinho será tratado em outro artigo.

O direito constitucional à escolarização de pessoas jovens, adultas e idosas foi conquistado por meio de uma luta histórica para que pessoas com 15 anos ou mais de idade que não tiveram oportunidades e possibilidades de se escolarizar

quando eram crianças e adolescentes tenham esse direito assegurado agora.

Em seu artigo Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização de 2008, Dilvo Ristoff diz que:

Se a palavra de ordem da década passada foi expandir, a desta década precisa ser democratizar. E isto significa criar oportunidades para que os milhares de jovens de classe baixa, pobres, filhos da classe trabalhadora e estudantes das escolas públicas tenham acesso à educação superior. Não basta mais expandir o setor privado – as vagas continuarão ociosas; não basta aumentar as vagas no setor público – elas apenas facilitarão o acesso e a transferência dos mais aquinhoados. A democratização, para acontecer de fato, precisa de ações mais radicais – ações que afirmem os direitos dos historicamente excluídos, que assegurem o acesso e a permanência a todos os que seriamente procuram a educação superior, desprivatizando e democratizando o campus público (RISTOFF, 2008, p. 46).

Continuando o diálogo com o autor, as entrevistas realizadas permitem assegurar que se a palavra de ordem da década de 1990 foi expandir e a de 2000 foi democratizar; a de 2010, que seria consolidar a política pública que garantisse a presença das pessoas de origem nas camadas sociais historicamente excluídas e subalternizadas, foi interrompida pela adoção de políticas que não tiveram potencial para garantir alteração na consciência de classe e, assim, contribuir na construção da autonomia intelectual de pessoas que, por serem intelectuais de primeira geração tiveram poucas oportunidades para alterar as estruturas dos espaços de poder a que alçaram, mesmo que de poder secundário. Enquanto as políticas públicas promoviam uma inclusão superficial, tal interrupção foi aprofundada ferozmente pelo golpe institucional que tirou do governo a presidenta eleita democraticamente e voltou com as forças conservadoras que, mais

adiante, nas eleições de 2018, as entregaram às forças reacionárias.

Nos dizeres de Da Silva (2021), temos:

[...] três grupos na disputa pela pauta da Educação hoje no país: 1. Nós, que defendemos a escola pública, democrática, popular, gratuita, laica, inclusiva, de qualidade social como direito; 2. O empresariado nacional da educação, que defende investimento moderado na Educação Pública para poder continuar mantendo seu lucro (que na verdade é concessão do Estado); 3. Aqueles que querem a destruição da escola pública, e que buscam alcançar seu objetivo por meio do sucateamento da estrutura física e dos laços de reconhecimento entre docentes, discentes e famílias, para impor a privatização como solução final. Aplique-se essa compreensão em relação a gênero, negros, pessoas com deficiência, pessoas LGBTQIA+, quilombolas, indígenas, movimentos sociais, movimentos sindicais, reforma do ensino médio, supressão de Filosofia, Sociologia, História, Movimento Escola Sem Partido, enfim, a toda a “pauta dos costumes” e veremos por que é que não se trata de cortina de fumaça, mas de consequência atrelada à “pauta econômica” (DA SILVA, 2021, p. 101).

Quanto às palavras de ordem, a dos dias atuais é esperança uma vez que com a eleição de um governo de frente ampla, vemos a possibilidade de lutar a partir de 2023 para resgatar os inúmeros direitos roubados nos seis anos anteriores. Direitos estes adquiridos por meio da organização dos trabalhadores além de inúmeras políticas públicas desconsideradas como tal e substituídas por projetos e programas de alcance reduzido e que têm como objetivo central a destruição dos direitos constitucionais e, conseqüentemente, dos seus sujeitos como sujeitos de direitos.

Desde 2014 a EJA, por exemplo, veio sofrendo reduções significativas de orçamento, quando a receita disponível a essa modalidade foi de R\$ 679 milhões. Porém, mesmo o que aos olhos leigos pode parecer muito dinheiro, deixa de ser quando os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

de 2019 denunciam que no Brasil são 88 milhões de pessoas, ou seja, 43% da população que são sujeitos de direito constitucional à EJA. Temos 14 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade não alfabetizadas; outros 52 milhões com 15 anos ou mais de idade que ainda não concluíram o Ensino Fundamental e mais 22 milhões com 18 anos ou mais de idade que não concluíram o Ensino Médio. Destas 88 milhões, apenas 3 milhões e duzentos mil estão matriculadas.

2.2 Os sujeitos do direito

No Brasil, os sujeitos de direito da EJA são pessoas moradoras de ocupações urbanas ou rurais, negras, nativas, ribeirinhas, em restrição ou privação de liberdade, pessoas com deficiência, pantaneiras, faxinalenses, pessoas LGBTQIA+, pessoas em situação de rua, estrangeiras dentre tantos outros sujeitos vítimas de violência social, vítimas de violências do Estado. São, enfim, 85 milhões de pessoas lesadas em seu direito constitucional à escolarização. Trabalham como extrativistas, ambulantes, domésticas, diaristas, agricultores, lavadores e tomadores de conta de carros, pedreiros, camponeses, profissionais do sexo, caminhoneiros, enfim, são trabalhadores empregados e desempregados. Muitos são idosos. Muitos são jovens que não tiveram ainda seu primeiro emprego formal, em muitas das vezes, pela ausência da complementação de escolaridade.

Portanto, são os trabalhadores informais, autônomos e desempregados, pessoas não alfabetizadas, ou que não concluíram o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio, quando eram crianças e adolescentes, mesmo nos últimos trinta e três anos de vigência do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei nº 8.069/1990 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.ht

m, que prevê a obrigatoriedade da frequência escolar de cidadãos nesta faixa etária em nosso país.

Cidadãos. Escrever esta palavra nos remeteu à lembrança da leitura de Cury quando diz que “avançar no conceito de cidadania supõe a generalização e a universalização dos direitos humanos”, pois:

De um lado, esse conceito universal deve constituir-se no horizonte mais amplo de convivência entre as pessoas humanas dos diferentes povos do mundo, porque não é por uma pertença específica como cidadão – por exemplo, pertença nacional ou outra – que o ente humano é sujeito de direitos fundamentais. Esse conceito universal continua sendo o patamar mais fundo pelo qual se combatem todas as formas e modalidades de discriminação, inclusive de pertença étnica e, por ele, pode-se, então, assegurar o direito à diferença (CURY, 2012, p. 11).

Os sujeitos de direitos à EJA têm sua cidadania plena negada todos os dias. Inclusive, quando a contrapelo dessa negação, chegam à ES.

Segundo dados de uma pesquisa que desenvolvemos fazendo a triangulação entre dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2021, IBGE/Censo 2022 X Banco Multidimensional de Estatísticas, aqui em Minas Gerais, temos 1 milhão e trezentas mil pessoas com 15 anos ou mais que não são alfabetizadas; temos 7 milhões e trezentas mil pessoas com 15 anos ou mais e sem o Ensino Fundamental completo; temos 3 milhões de pessoas com 18 anos ou mais e sem o Ensino Médio completo. São 11 milhões de pessoas de Minas Gerais que somadas aos 250 mil que estão matriculadas, chegam a 54% da população de nosso estado. Em Belo Horizonte, a mesma pesquisa atesta que há 54.810 pessoas não alfabetizadas com 15 anos ou mais de idade; 579.740 pessoas com 15 anos ou mais sem Ensino

Fundamental e 343.360 pessoas com 18 anos ou mais sem Ensino Médio, ou seja, 39% da população da capital do terceiro estado mais rico do país não puderam estudar quando eram crianças e adolescentes. Essa pesquisa foi iniciada em 2016 e é atualizada todo ano em agosto. Nela estão os dados dos 853 municípios das Minas Gerais.

Diante desses dados que os gestores públicos insistem em invisibilizar, reafirmamos que o conceito de sujeito educando da EJA não pode ser o de coitadinho, pois é direito constitucional e não um favor; também, não são clientes, pois a Constituição diz que a oferta será gratuita e educação não é mercadoria; além disso, não é de público, porque não estão assistindo e, ainda, não pode se pautar na falta. Precisa ser o de sujeito de direitos dentre eles o direito à educação escolar e esta é a essência da EJA.

3. Percorso Metodológico

Para chegar às pessoas respondentes, como **Unidades de Análises**, solicitamos aos órgãos competentes da UFMG que enviassem convite para a participação na pesquisa a todas as pessoas estudantes matriculadas nos anos de 2005 a 2020, por mensagem de e-mail. No período entre 11 de agosto e 7 de setembro de 2021, 1.268 estudantes das Graduações da UFMG nesse recorte temporal responderam preenchendo formulário produzido via plataforma Google. Das 1.268 pessoas respondentes do formulário, 77 informaram ser egressas da EJA que chegaram à ES. Os dados recolhidos pelos formulários virtuais em cruzamentos que foram possíveis realizar permitem informar neste artigo os perfis dos sujeitos respondentes. As entrevistas individuais e os Grupos de Discussão foram realizados com 26

destas 77 pessoas que se dispuseram e que efetivamente compareceram às salas virtuais onde estas atividades se desenvolveram.

Quanto ao **Enfoque**, trabalhamos com mídia digital para envio e preenchimento de formulários, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), realização de entrevistas individuais e grupos de discussão⁵ entre os sujeitos que aderiram ao convite, fazendo o cruzamento com dados de gênero; raça; idade; regionalidade; territorialidade; motivadores da presença na EJA; ação de extensão vivenciada; impacto para a perspectiva de entrada na ES; dificultadores para o ingresso; facilitadores para o ingresso; ano de ingresso na ES; curso pretendido; curso de ingresso; dificuldades nos primeiros semestres; dificuldades nos semestres finais; prazeres nos semestres iniciais; prazeres nos semestres finais; vivências na EJA que despertaram para a continuidade de estudos; situação profissional atual.

Após as entrevistas individuais, aplicamos o método de Grupos de Discussão para identificar a existência ou não de desafios relativos à leitura, interpretação e produção de textos e ao uso de ferramentas das tecnologias da informação e da comunicação, para cursar disciplinas obrigatórias. Entendemos o Grupo de Discussão como instrumento que visa à interação entre pesquisador e participantes e que permite explicitações necessárias demandando do pesquisador saber ouvir e respeitar o posicionamento das pessoas participantes. Optamos pelo procedimento de Grupo de Discussão, também, por não ter como identificar a priori o número de pessoas graduandas com as quais trabalharíamos por vez. Este procedimento foi gravado, filmado e transcrito.

O instrumento do Grupo de Discussão foi aplicado após a tabulação e análise dos questionários individuais e visou concretizar uma perspectiva de espaço coletivo de debate e de socialização das suas experiências como estudantes universitários a partir da especificidade de serem oriundos da EJA. Mas, por que grupos de discussão? Nos Grupos de Discussão é necessário que os processos interativos, discursivos e coletivos que estão por detrás das opiniões, das representações e dos significados elaborados pelos sujeitos sejam metodologicamente reconhecidos e analisados à luz de um modelo teórico.

Quando optamos por aplicar o instrumento Grupo de Discussão, não o fizemos com a ideia de que a opinião do grupo seja a soma das opiniões individuais, mas, mais que isso, que seja o produto da interação coletiva. As opiniões de grupo não são formuladas no momento da entrevista. São trazidas pelo grupo e não podem ser vistas como resultado de uma influência mútua no momento da entrevista. Essas posições refletem acima de tudo as orientações coletivas ou as visões de mundo do grupo social ao qual a pessoa entrevistada pertence. Nesse sentido, a discussão coletiva permitiu conhecer não apenas as experiências e opiniões das pessoas entrevistadas, mas as vivências coletivas de um grupo.

Neste caso, os estudantes da UFMG oriundos da EJA são um grupo, os estudantes da UMinho são outro grupo e os dois são um terceiro grupo. Os grupos de discussão, como método de pesquisa, passaram a ser utilizados a partir da década de 1980, em pesquisas sobre juventude, com crianças, com pessoas com deficiências e com adultos. Como tratamos com pessoas jovens, adultas e idosas, para o desenho que construímos

5

no Pós-doutorado, este foi o instrumento mais adequado que se apresentou, pois essa escolha embasa-se na concepção de que é a questão a ser estudada que define o método para efetivar tal estudo. Não se trata, portanto, de considerar os demais enfoques como equivocados, mas de considerar o enfoque qualitativo como o mais adequado para a questão central e o instrumento do Grupo de Discussão o mais adequado para este estudo.

Entrevistas feitas, fomos aos Grupos de Discussão e, depois, à categorização das respostas e suas respectivas análises.

Quanto à **Técnica de Coleta de dados**, embora o cronograma inicial previsse que nos meses de Janeiro/Fevereiro 2021 seria encaminhada solicitação aos órgãos competentes da UFMG para que enviassem convite para a participação na pesquisa aos matriculados nos últimos quinze anos, a solicitação encaminhada em fevereiro de 2021, teve a referida autorização concedida somente em agosto de 2021. A tramitação burocrática para a submissão da solicitação à Diretoria de Tecnologia da Informação (DTI/UFMG) para que, atendendo ao Manual de Regras de Uso daquela Diretoria, os estudantes de graduação matriculados na UFMG no período referido, recebessem a apresentação da proposta de participação em nossa pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Formulário solicitando adesão, por meio do envio de mensagens em massa feito pela referida Diretoria ocorreu entre os meses de fevereiro a agosto de 2021.

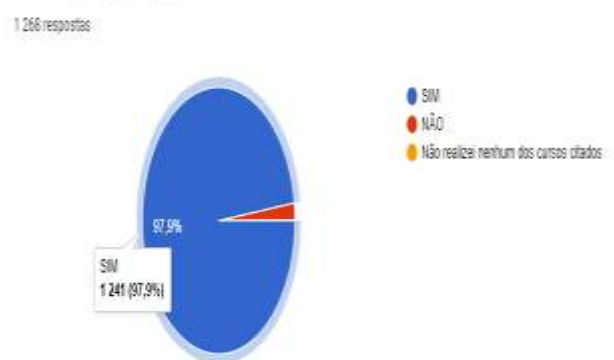
Daí decorre que as atividades previstas para Março/Abril 2021, tais como o contato com estudantes universitários, com ingresso nos dez últimos anos, adesistas a este Estudo, bem como o

envio do TCLE e o consequente envio e recolhimento de Formulário socioeconômico somente fossem realizadas em setembro de 2021. Como na queda de peças de um jogo de dominó, as atividades previstas inicialmente para Maio/Junho 2021 também sofreram prorrogações forçadas. Por exemplos: as entrevistas individuais foram realizadas em outubro de 2021 e o Grupo de Discussão ocorreu em novembro de 2021.

Dos dados recolhidos pelos formulários virtuais trazemos a este artigo os que se seguem sobre os sujeitos respondentes da mensagem em massa encaminhada pela DTI/UFMG.

Para o **Processamento dos Dados**, nos servimos do que nos foi possível extrair dali e afirmamos que todos estes dados passaram pelo tratamento do Programa para Análise Estatística de Dados Amostrados (PSPP) que é uma versão popular de outros softwares mais sofisticados e que é um software livre [gratuito].

Figura 1
Porcentagem de adesão das pessoas participantes convidadas à pesquisa



Fonte: Elaboração própria, de acordo com os dados do estudo realizado em 2021.

Diante do TCLE em que era informado que eram convidadas a participarem conosco da pesquisa, 26 dessas pessoas informaram que NÃO concordavam em participar; 1 pessoa disse não ter

cursado Licenciatura e as demais 1.241 concordaram.

Tabela 1

Distribuição das pessoas participantes entre os cursos de graduação na UFMG

Válido	Frequência	%	% válida	% acumulativa
Administração	2	2,7	2,7	2,7
Arquivologia	1	1,3	1,3	4
Artes Cênicas	1	1,3	1,3	5,3
Artes Visuais	1	1,3	1,5	6,7
Biblioteconomia	6	8	8	14,7
Ciência da Computação	1	1,3	1,3	16
Ciências Biológicas	1	1,3	1,3	17,3
Bens Culturais Móveis	1	1,3	1,3	18,7
Dança	1	1,3	1,33	20
Direito	3	4	4	24
Docência na Educação Básica EJA*	2	2,7	2,7	26,7
Educação Física	1	1,3	1,3	28
Educação e Desigualdade Social*	1	1,3	1,3	29,3
Gestão em Áreas Urbanas	1	1,3	1,3	30,7
Enfermagem	2	2,7	2,7	33,3
Farmácia	1	1,3	1,3	34,7
Filosofia	2	2,7	2,7	37,3
Fonoaudiologia	1	1,3	1,3	38,7
Geografia	1	1,3	1,3	40
Gestão de Serviços de Saúde	5	6,7	6,7	46,7
História	2	2,7	2,7	49,3
Jornalismo	1	1,3	1,3	50,7
Lecampo	2	2,7	2,7	53,3

Letras	13	17,3	17,3	70,7
Medicina	1	1,3	1,3	72,0
Museologia	1	1,3	1,3	73,3
Música	3	4	4	77,3
Odontologia	1	1,3	1,3	78,7
Pedagogia	9	12	12,0	90,7
Psicologia	2	2,7	2,7	93,3
Química	2	2,7	2,7	96
Teatro	1	1,3	1,3	97,3
Terapia Ocupacional	2	2,7	2,7	100
Total	75*	100	100	

Fonte: Elaboração própria, de acordo com os dados do estudo realizado em 2021.

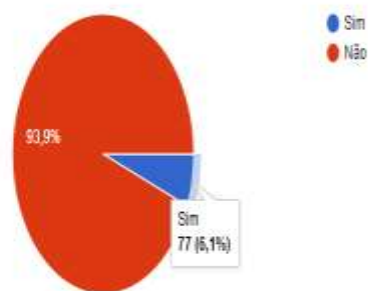
*Dois casos foram excluídos por não ser possível identificar o curso como sendo de Graduação.

A análise quantitativa da frequência de estudantes de graduação que cursaram EJA nos permite verificar que os cursos mais procurados são da área de Humanas, sendo Letras com 13 cursistas, seguido de Pedagogia com 9 cursistas, seguida de Biblioteconomia com 6 cursistas. Dentre os cursos mais valorizados salarial e socialmente temos 3 cursistas de Direito, 1 de Medicina e 1 de Odontologia. Observa-se que as 77 pessoas estão espalhadas por 33 cursos de graduação na UFMG no período estudado.

Além desses, várias pessoas respondentes registraram os próprios nomes no lugar dos cursos de graduação, outras informaram se tratar de especialização, mestrado ou doutoramento.

Figura 10
Porcentagem de pessoas participantes egressas da EJA

1 268 respostas

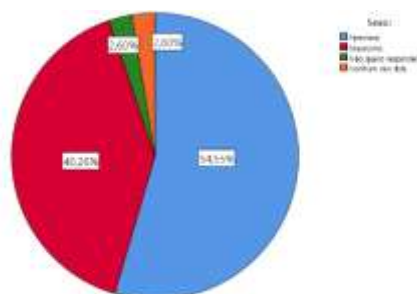


Fonte: Elaboração própria, de acordo com os dados do estudo realizado em 2021.

A partir daqui, falamos especificamente das 77 pessoas respondentes egressas da EJA que chegaram à Educação Superior na UFMG. Embora signifiquem 6% do universo de respondentes, os dados oficiais daquela Universidade não têm mecanismos que apresentem os respondentes que foram estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA, Supletivo, CESEC ou outras formas de oferta), nem uma ficha de levantamento de perfil sócio econômico, nem um registro de como concluíram o Ensino Médio. Nada. Nessa pesquisa, 94% (1.191) das pessoas respondentes NÃO SÃO EGRESSAS da EJA.

Figura 11

Porcentagem por sexo das pessoas participantes egressas da EJA



Fonte: Elaboração própria, de acordo com os dados do estudo realizado em 2021.

Quanto à categoria SEXO, temos 42 pessoas que se declaram FEMININO, 31 que se declaram

MASCULINO; 2 que NÃO QUISERAM RESPONDER e 2 que informaram não se identificar com NENHUM DOS DOIS sexos disponibilizados como alternativa a ser marcada. Aqui, assim como no conjunto do total de respondentes, há mais mulheres do que homens.

Tabela 2

Raça/cor das pessoas participantes de acordo com as categorias do IBGE

Raça/cor	Frequência	%	% válida	% acumulativa
Amarela	1	1,3	1,3	1,3
Branca	35	45,5	45,5	46,8
Parda	32	41,6	41,6	88,3
Preta	9	11,7	11,7	100
Total	77	100	100	

Fonte: Elaboração própria, de acordo com os dados do estudo realizado em 2021.

Já sobre RAÇA/COR, diferentemente do conjunto do total de respondentes, há mais pessoas negras (pretas e pardas) do que brancas no grupo de respondentes que cursaram EJA. Se no conjunto mais da metade se autodeclaram brancas, dentre as pessoas egressas da EJA é que mais da metade se autodeclaram negras – sendo 42% pardas e 12% pretas.

Tabela 3

Distribuição de raça/cor das pessoas participantes por sexo

Sexo	Amarela	Branca	Parda	Preta	Total
Feminino	1	19	17	5	42
Masculino	0	14	13	4	31
Não quero responder	0	1	1	0	2
Nenhum dos dois	0	1	1	0	2
Total	1	35	32	9	77

Fonte: Elaboração própria, de acordo com os dados do estudo realizado em 2021.

Quando cruzados os dados de SEXO de RAÇA/COR, foi possível verificar que das 42 mulheres 22 são MULHERES NEGRAS. Enquanto dos 31 homens 17 são HOMENS NEGROS.

Tabela 4
Idade das pessoas participantes no momento da pesquisa

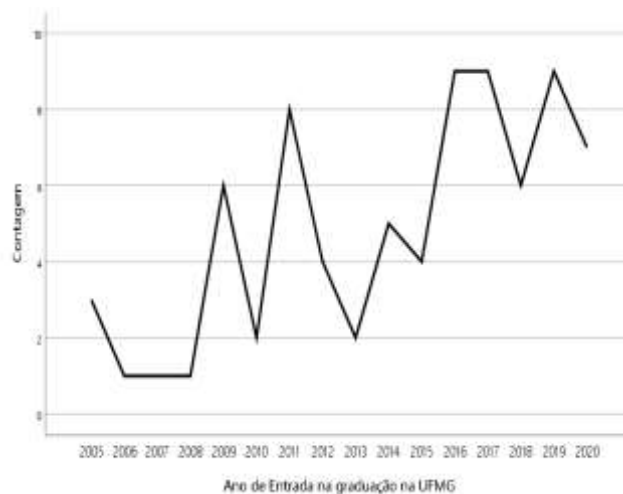
Válido	Frequência	%	% válida	% acumulativa
Entre os 21 e os 25 anos	11	14,3	14,3	14,3
Entre os 26 e os 30 anos	11	14,3	14,3	28,6
Entre os 31 e os 35 anos	14	18,2	18,2	46,8
Entre os 36 e os 40 anos	9	11,7	11,7	58,4
Entre os 41 e os 45 anos	11	14,3	14,3	72,7
Entre os 46 e os 50 anos	7	9,1	9,1	81,8
Entre os 51 e os 55 anos	4	5,2	5,2	87,0
Entre os 56 e os 60 anos	6	7,8	7,8	94,8
Acima dos 61 anos	4	5,2	5,2	100
Total	77	100	100	

Fonte: Elaboração própria, de acordo com os dados do estudo realizado em 2021.

Assim como no conjunto geral, aqui a maioria das idades se concentra entre os 21 e os 35 anos de idade. Entretanto, ao buscarmos pessoas egressas da EJA, não podemos desconsiderar a presença de 27 delas entre os 36 e os 50 anos de idade; de 10 delas entre os 51 e os 60 anos de idade; bem como de 4 delas acima dos 60 anos, sendo, portanto, idosas.

Figura 12

Ano de entrada na graduação na UFMG



Fonte: Elaboração própria, de acordo com os dados do estudo realizado em 2021.

Analisar a Figura 12 é exercício fundamental como queremos compreender em que anos essas pessoas chegaram à Universidade em maior número. Ao verificar o crescimento da entrada em 2009 que supera em cinco vezes a entrada dos três anos anteriores, não se pode deixar de pensar que a instituição do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), com o objetivo de ampliar o acesso e a permanência na ES, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais aprovado em 2007 tenha contribuído efetivamente para essa mudança de quadro da chegada de egressos.

Da mesma maneira, não se pode deixar de entender que esse número volta a crescer em 2011 como reflexo da criação em 2010 do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), sistema informatizado e online gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC) e que permite às instituições públicas e privadas ofertar vagas para seus cursos de graduação às pessoas candidatas que participaram

da edição anterior do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Ainda em uma primeira leitura, ver o crescimento do número nos anos de 2016, 2017 e 2019 me remete à possibilidade de uma relação com a aprovação do Plano Nacional de Educação que ocorreu em 2014, com diretrizes, metas e estratégias para a educação para o prazo de 10 anos e que dedica três de suas Metas à Educação Superior (Metas 12, 13 e 14) e outras três à EJA (Metas 8, 9 e 10).

Entretanto, pensar os crescentes cortes que as verbas públicas destinadas à Educação sofreram nos últimos anos coloca em xeque a veracidade da possibilidade de incidência das políticas públicas educacionais quando na verdade não se constituíram políticas de Estado e foram negadas por vários governos. Em 2017, já no governo de Michel Temer (MDB), o orçamento foi de R\$ 679 milhões anteriores para R\$ 161,7 milhões. De acordo com os dados da página Siga Brasil, sistema de acompanhamento do orçamento federal, em 2018, foi para R\$ 68,3 milhões. Apesar das reduções, a execução do orçamento vinha sendo próxima do planejado. No governo Bolsonaro, solaparam a participação da União na EJA. Dos R\$ 54,4 milhões destinados à EJA, apenas R\$ 1,5 milhão foi aplicado, valor que equivale a 2,8% do total. Mais R\$ 1 milhão foi usado para cobrir os chamados restos a pagar de 2018. Destruíram todos os programas que existiam. Uma das primeiras medidas do governo foi ceifar tudo que tivesse a ver com EJA começando pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

Daí que, talvez, atribuir a chegada de pessoas egressas da EJA à ES, apenas como consequência e em virtude das legislações

aprovadas não seja o mais sensato. Porém, este não é um dos objetivos da pesquisa relatada aqui. É sabido, que para que se efetive o direito constitucional à educação escolar de jovens, adultos e idosos que tiveram este direito negado quando eram crianças e adolescentes, enfim, para que seja garantido no novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), por exemplo, o direito desses 88 milhões de brasileiros e brasileiras, a EJA precisa "SER RECONHECIDA" de fato. RECONHECIDA como política pública, como prioridade, RECONHECIDA como direito à Educação com qualidade social, como compromisso do Estado, enfim, como cumprimento do art. 208 da Constituição Cidadã.

Esse reconhecimento da EJA vem sendo construído há séculos e não conseguimos ainda efetivá-lo verdadeiramente. Lembramos que a Educação de Jovens e Adultos pode ser notada no Brasil desde a época de sua colonização com os Jesuítas que se dedicavam a alfabetizar (catequizar) nativos adultos em uma intensa ação cultural e educacional, a fim de propagar a fé católica juntamente com o treinamento para o trabalho. E, desde lá, tem sido pensada, proposta, entendida, sempre de maneira subalterna, para os pobres, de maneira pobre. E destacamos que as palavras não são neutras e, ao contrário, têm muita força, uma vez que carregam símbolos, ideologias, histórias.

Exemplo disso é que, mesmo com o uso abolido em 1990, com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o termo "menor" ainda é frequentemente usado para classificar as crianças e os adolescentes no Brasil, mas não todos. Aplicado como dispositivo de controle, vigilância e coerção, o "menorismo" é herança do Código de

Menores de 1927⁶ (reeditado em 1979⁷), que incide suas normas para uma única classe social. Nesse caso, então, fica a pergunta: quem é o menor? Ninguém chama os filhos das elites econômicas de ‘menor’, porque usar a palavra ‘menor’ é chancelar desigualdades sociais, históricas, econômicas e políticas. Pior do que isso, é esconder a negação de direitos, a exploração, os abusos e a opressão a que são submetidas as crianças e os adolescentes pobres no Brasil.

Acontece que adultos no caso da Educação de Adultos é a designação que se dava aos trabalhadores. Eram nominados pela classe social e não pelo momento geracional, assim, como menor e criança. Pensem nas fotografias de Paulo Freire em Angicos. Visualizem as pessoas que estão ali estudando naquelas turmas de alfabetização. Há várias pessoas adolescentes e jovens ali. Entretanto, são denominados ADULTOS porque são TRABALHADORES.

Diante dos dados coletados pelas 77 pessoas que informaram ter cursado a EJA é possível observar que 17% delas (13) já concluíram a Graduação e trabalham em outra Área, outras 42% (32) já concluíram e atuam na Área em que se graduaram, ou seja, 59% (45) das pessoas respondentes egressas da EJA estudantes da Graduação na UFMG são ADULTAS TRABALHADORAS.

Na analogia que fiz entre o uso sociocultural dado à palavra menor e à palavra adulto é possível verificar que essa analogia não diz respeito a questões gramaticais e sim a questões histórico, econômico, socioculturais e políticas. Senão, vejamos o que resultou quando fiz o cruzamento dos dados de TRABALHADORES com RAÇA/COR.

Das pessoas egressas que informaram já haver concluído a Graduação, 41% (5) das que estão trabalhando em área diferente da que cursaram são pessoas NEGRAS. Enquanto, 68% (22) das que trabalham na área em que se graduaram são NEGRAS.

Verificar que 47 das 77 pessoas conseguiram concluir suas graduações e que 26 delas estão conseguindo se manter nos cursos traz uma esperança freiriana de que esta pesquisa possa contribuir para que a realidade vivenciada pelas 3 pessoas que abandonaram e pela pessoa que trancou seja amenizada e que todas as pessoas egressas da EJA que chegarem à ES tenham por parte da instituição a garantia não apenas do acesso, mas também da permanência e da conclusão com sucesso.

Quando perguntadas se, quando estavam na EB, as pessoas egressas da EJA participaram de algum programa/projeto/ação de Extensão e obtive o retumbante NÃO de 59 pessoas; contra o surpreendente SIM de 9 pessoas e o preocupante NÃO ME LEMBRO de outros 9 dos respondentes. Isso diz muito sobre o impacto que o fato de terem vivenciado atividades de Extensão teve em sua entrada, continuidade e conclusão de estudos na ES, ou seja, a oferta de atividades de Extensão que podem ser acessadas por sujeitos jovens, adultos e idosos educandos da EJA ainda é MUITO pequena.

Além disso, é desejável que a participação em atividades de Extensão contribua para despertar nesses sujeitos a perspectiva de também cursarem a ES e, talvez até, para minimizar os desafios e os dificultadores da permanência deles e delas.

Dos 88 milhões de sujeitos do direito constitucional à escolarização na Educação Básica com 15 anos ou mais, pouco mais de 3 milhões

estão matriculados⁸. Destes, 213 estão na UFMG, 32.665 estão em Belo Horizonte; 250.168 estão em Minas Gerais e 3.273.668 estão em todo o país, ou seja, 96,3% do total dos sujeitos que tiveram seu direito negado quando eram crianças e adolescentes, continuam tendo-o negado agora que são jovens, adultos e idosos, segundo dados do Censo Escolar/INEP 2019, e, conseqüentemente, não ingressaram na ES.

4. Resultados

Ao trazer aqui os resultados, trago também as vozes das pessoas que entrevistei. Obtive resposta positiva de 77 pessoas egressas da EJA para emprestarem seus dados nessa pesquisa de pós-doutoramento. E destes conversamos com 17 mulheres e 9 homens. Neste artigo trazamos contribuições de 5 mulheres e 3 homens. Conversas longas: uma hora individual e mais uma a duas horas no Grupo de Discussão. Em outros artigos, pretendemos trazer as outras falas. São muito potentes e, diante disso, não poderíamos trazê-las em grande número, porém com reflexão rasa.

Pelo formulário virtual, 20 das pessoas respondentes que cursaram EJA afirmaram terem enfrentado desafios/dificuldades quanto à interpretação de textos acadêmicos para cursar disciplinas obrigatórias. *DOXA e EPISTEME* é uma dessas pessoas.

Essa respondente disse que veio transferida da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e que lá, no primeiro período são ofertadas disciplinas que “levam em consideração a história da vida das pessoas, porque a ‘régua da vida’ das pessoas é diferente”.

Segundo ela, estas disciplinas contribuíram para que ela fosse capaz de “não entrar em pânico”

ao chegar na UFMG e ouvir nos primeiros dias de aula termos como *doxa e episteme*. Além disso, ter cursado uma disciplina na UFAM que ajuda a “entender a forma de escrita, entender texto científico, entender que a argumentação é diferente de um texto de opinião” fez com que ela pudesse se manifestar junto aos colegas que diziam não estar entendendo nada da disciplina na UFMG. Em entrevista, disse:

“o que me garantiu para resolver desafios e dificuldades na interpretação de textos acadêmicos para cursar disciplinas obrigatórias na UFMG foi ter aprendido com os professores na EJA a como usar um dicionário mais do que ficar vendo sinônimo de palavras e depois ter cursado a disciplina de Português Instrumental lá na UFAM. Sem isso, eu ia ficar perdidinha igual alguns colegas ficaram. Aliás, lembro de dois que desistiram” (em entrevista concedida à autora, 8 de novembro, 2021).

Pelo mesmo formulário virtual, 17 das pessoas respondentes egressas da EJA afirmaram terem enfrentado desafios/dificuldades quanto à produção de textos acadêmicos para cursar disciplinas obrigatórias. REDE de SOLIDARIEDADE é outra dessas pessoas.

Em entrevista ele informou que não teve desafios e nem dificuldades para interpretar textos acadêmicos. Entretanto, informou que teve MUITA dificuldade para vencer os MUITOS desafios da produção de textos acadêmicos. Em suas palavras:

“Passei por gozação de colegas em sala de aula. Aprendi a Língua Inglesa já adulto. Venho do interior de Minas Gerais e tenho um sotaque carregado. Alguns colegas me acolheram e fizeram uma REDE de SOLIDARIEDADE e, com o tempo, tornei-me autônomo. Faço questão de homenagem aqui a professora Herzila Bastos⁹, pois conversei com ela para falar de minha decisão de desistir, pois Literatura Americana era ‘grego’ para mim. E foi dela que obtive incentivo para continuar” (em entrevista concedida à autora, 8 de novembro, 2021).

Ainda no mesmo formulário virtual, 17 pessoas egressas da EJA afirmaram terem enfrentado desafios/dificuldades quanto à produção de textos acadêmicos para cursar disciplinas obrigatórias. *CONSELHEIRO* é outra dessas pessoas, que disse:

“Eu nunca tive o hábito de ler. Eu fui incentivado o tempo todo na escola a ler, mas não a escrever. Na dinâmica do mundo acadêmico fui sendo obrigado a aprender. Ler os textos acadêmicos me ajudou a compreender o formato. No primeiro semestre foi o semestre com menores notas. Sensação de que os colegas conseguiam e eu não. Me sentia atrasado em relação à turma. Sou sintético na escrita. Talvez por ter vindo de CESEC... Agora já consigo me alongar quando é preciso” (em entrevista concedida à autora, 8 de novembro, 2021).

O depoimento de *CONTROL C* corrobora nossa análise dos dados até aqui. Trazida para a capital para estudar, ficava trancada em casa e só saía quando a patroa chegava do trabalho e isso com muita frequência era depois do horário em que ela deveria chegar na escola. Em suas palavras:

“Sempre gostei muito de ler. Mas a quantidade de textos e livros e o pouco tempo para isso trouxe muita dificuldade. Foi difícil. Eu lia no ônibus, lia enquanto as filhas crianças dormiam. Em 2004, quando cheguei na academia eu não dominava o uso de e-mail. Teve um professor de Português na graduação que ria e dizia que eu não sabia ler e nem escrever. Cheguei na Educação Superior com muito receio, vergonha, eu era mais velha, a cor da pele pesava muito. Eu não conhecia o vocabulário da academia. Foi difícil. Ainda é” (em entrevista concedida à autora, 8 de novembro, 2021).

Quanto às dificuldades com as tecnologias da informação e da comunicação, também *DIONISÍACA* traz seu depoimento:

“Tive dificuldade com o sistema do Moodle. Nunca tive computador. Chegava mais cedo para usar o laboratório de informática.

Minhas filhas eram crianças e ficavam sozinhas para eu poder estudar. Hoje elas estão fazendo faculdade. Meu pai e minha mãe são semianalfabetos. Sempre gostei de ler e sempre quis ser professora. Vim para a UFMG para me formar em professora” (em entrevista concedida à autora, 8 de novembro, 2021).

5. Conclusão

A pesquisa relatada aqui teve como objetivo levantar, atualizar e expandir dados sobre as condições de inserção de estudantes universitários provenientes da EJA, que ingressaram na UFMG. Buscamos as palavras da respondente *FILA do PÃO* para trazer a conclusão a que os sujeitos desta pesquisa nos levaram a partir de seus depoimentos, vivências e relatos do que vivem e viveram como estudantes de graduação nesta Universidade, quando ela disse que “A UFMG não está nem aí pra qual foi a sua história para chegar até ali. Estudante, mãe, separada, com criança pequena e vinda da EJA. A cada dia eu ouvia a Universidade me dizendo: ‘Quem é você na fila do pão?’¹⁰” (em entrevista concedida à autora, 8 de novembro, 2021).

As informações trazidas pelas pessoas que aceitaram o convite para participar da pesquisa que aqui relatamos em parte evidenciam que para que se efetive o direito constitucional à educação escolar de jovens, adultos e idosos que tiveram este direito negado quando eram crianças e adolescentes a EJA precisa ser reconhecida de fato. Reconhecida como política pública, como prioridade, reconhecida como direito à Educação com qualidade social, como compromisso do Estado, enfim, como cumprimento do art. 208 da Constituição Cidadã. Evidenciam, ainda, que na UFMG esse direito não vem sendo assegurado.

O reconhecimento da EJA vem sendo construído há séculos e não conseguimos ainda efetivá-la verdadeiramente. Dizemos isso, lembrando que a EJA pode ser notada no Brasil desde a época de sua colonização com os Jesuítas que se dedicavam a alfabetizar (catequizar) nativos adultos em uma intensa ação cultural e educacional, a fim de propagar a fé católica juntamente com o treinamento para o trabalho. E, desde lá, a EJA tem sido pensada, proposta, entendida, sempre de maneira subalternizada, para os pobres, de maneira pobre. E, olhem, as palavras não são neutras e têm muita força. Carregam símbolos, ideologias, histórias.

Para Axel Honneth (2003), é pela indignação proveniente da negação do reconhecimento que têm início as lutas sociais, e segundo Freire (1992), “conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito, e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer”. Enquanto a UFMG não reconhecer os sujeitos de direitos egressos da EJA e que hoje são parte de sua Comunidade, estaremos perpetuando uma “inclusão social perversa”, como nos disse Martins (2021).

Dito isso, lembramos que essa é a essência da Educação de Jovens e Adultos, na perspectiva da Educação Popular, na perspectiva da Educação construída com pessoas trabalhadoras que estudam, porque é disso que se trata: são pessoas trabalhadoras e a Universidade se mantém elitizada em não as reconhecer em suas especificidades como tal.

5. AGRADECIMENTOS

Agradecemos às 1.268 pessoas respondentes do formulário; em especial, às 77 que informaram ser egressas da EJA que chegaram à

Educação Superior; em particular, às 26 que participaram das entrevistas individuais e dos Grupos de Discussão.

REFERÊNCIAS

Cury, Carlos Roberto Jamil. (2012). *Fundamentos de uma educação para os direitos humanos*. Revista de EDUCAÇÃO do Cogeime, 21(41), 131-143. <http://dx.doi.org/10.15599/0104-4834/cogeime.v21n41p131-143>.

Da Silva, Analise de Jesus. (2021). *Na EJA tem J: juventudes na educação de jovens e adultos*. 1. ed. Curitiba: Editora Appris.

Freire, Paulo. (1992). *Extensão ou comunicação?* 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Honneth, Axel. (2003). *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. SP: Ed. 34.

Martins, José de Souza. (2021). In Frachin, Patricia. Santos, João Vitor. (2021). *Entrevista especial com o sociólogo José de Souza Martins*. <https://cebi.org.br/noticias/entrevista-especial-com-o-sociologo-jose-de-souza-martins/>.

Ristoff, Dilvo. (2008). *Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização*. In Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)/Grupo de Trabalho Políticas de Educação Superior Brasília-DF Inep.

Sobre a autora e o autor:

DA SILVA, Analise. Pedagoga e Historiadora. Mestre e Doutora em Educação pela UFMG. Pós-Doutorado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e pela Universidade do Minho (UMinho) Portugal. Trabalhou com Educação Básica em redes públicas e setor particular por 29 anos. Eleita Diretora de Escola e Presidenta do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte. Foi Representante dos Fóruns de EJA do Brasil na Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) do MEC/SECADI; no Fórum Nacional de Educação (FNE) e no Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE). Atualmente é Coordenadora da Linha de Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos no Programa de Pós-Graduação MESTRADO PROFISSIONAL - EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA - PROMESTRE da FAE/UFMG; do Núcleo de Educação de Jovens e

Adultos - NEJA/FAE/UFMG e Líder do Grupo de Pesquisa Núcleo de Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, registrado junto ao CNPq (Endereço: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1396084603860842).

É Professora Associada 4 do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) da FAE-UFMG e Pesquisadora cadastrada no CNPq, analisedasilva@fae.ufmg.br. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação de Jovens e Adultos, atuando neste campo, nas temáticas de Didática, Juventude, Política Pública, Educação Antirracismo, Formação Docente, Diferentes Diferenças, EJA como Ação Afirmativa, EJA como Direito Humano e Pessoas Egressas da EJA na Educação Superior.
<http://lattes.cnpq.br/5611485566781092>

FERREIRA, Fernando Ilídio da Silva. Professor Associado da Universidade do Minho (UMinho), Portugal. Doutorado em Estudos da Criança (UMinho) e Mestrado em Ciências da Educação (UPorto). Investiga com lentes sociológicas nos campos da educação e dos estudos sociais da infância, onde se inscrevem as suas publicações e a orientação científica de estudantes de pós-graduação. Desenvolve também várias atividades de consultoria, formação e avaliação, em escolas, centros de formação, municípios e associações. É membro de grupos de pesquisa congêneres do CIEC, em universidades de diferentes estados do Brasil.



Revista da Universidade Vale do Rio Verde
ISSN: 1517-0276 / EISSN: 2236-5362
v. 22 | n. 1 | Ano 2023

Diego Henrique Pereira
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
diegopereira@univas.edu.br

A “NOTA 10” ENQUANTO EFEITO DE PLENITUDE: MOVIMENTOS ENTRE EDUCAÇÃO E MEMÓRIA DISCURSIVA

RESUMO

A noção de Memória Discursiva atravessa este texto nas condições de produção da Educação, tendo como objetivo central a compreensão da discursividade produzida pela expressão “Nota 10” na relação com o aluno, com o professor e com a escola. Percebe-se a recorrência do efeito de sentido elencado ao desempenho pleno, como se aquele ao qual fosse atribuída a “Nota 10” encontrasse o teto meritocrático, saturação de informações que dissimulam os diferentes fatores que compõem a Educação; apagando o real do processo – a incompletude, o questionamento, o inacabado e o social. Este texto, referencialmente, se movimenta entre a Análise de Discurso Pecheutina e debates de diferentes autores que que significam a Educação.

Palavras-chave: Nota 10; Educação; Memória Discursiva; Escola. Análise de Discurso.

LE “NOTE 10” EN PLEIN EFFET: MOUVEMENTS ENTRE ÉDUCATION ET MÉMOIRE DISCURSIVE

RÉSUMÉ

La notion de Mémoire Discursive parcourt ce texte dans les conditions de production de l'Éducation, avec l'objectif central de comprendre la discursivité produite par l'expression "Note 10" dans la relation avec l'élève, avec l'enseignant et avec l'école. La récurrence de l'effet de sens répertorié en pleine performance se voit, comme si celui auquel était attribuée la “Note 10” trouvait le plafond méritocratique, saturation d'informations qui masquent les différents facteurs qui composent l'Éducation ; gommant le réel du processus – l'inachevé, le questionnement, l'inachevé et le social. Ce texte, référentiellement, se déplace entre l'analyse du discours pecheutina et les débats de différents auteurs qui signifient l'éducation.

Mots-clés: Note 10; Éducation; Mémoire discursive; L'école; Analyse de discours.

1. INQUIETAÇÕES

Pude participar de processos avaliativos durante minha vida docente que utilizaram diferentes palavras (nota, conceito e competência) para atribuir/ mensurar resultados aos processos de avaliação. Apesar de serem palavras distintas, todas são afetadas pela memória da “nota”, pelo numérico, pela atribuição de um valor que representaria o “desempenho” dos alunos, candidatos, instituições, ou sujeitos avaliados.

Há uma associação estratificada entre a palavra “nota” com o numeral “10”, produzindo a expressão “Nota 10”, que produz sentidos em torno da “Nota Máxima”, do desempenho máximo, da pseudo-plenitude que assombra os processos educacionais.

Este texto se estrutura na hipótese da discursividade produzida pela “Nota 10” na conjuntura educacional, apontar para recorrências de efeitos ligados ao sítio discursivo da meritocracia máxima, conhecimento sendo considerado fator principal dos processos avaliativos. Todavia, o objetivo geral deste trabalho é compreender a discursividade que funciona pela e na expressão supracitada em diferentes recortes relacionados a Educação, apontando assim, os enlaces alvorçados possíveis à memória discursiva.

A Educação enquanto um processo vivo e vívido, está longe de se resumir em “Notas 10”. Ela vai além, justamente por ser uma prática – a qual envolve a História, a Linguagem, o Sujeito e a Ideologia constituindo o Social; e este produzindo, inclusive, Educação.

2. A “NOTA 10” E A MEMÓRIA DISCURSIVA NA EDUCAÇÃO

Neste texto tomo a memória não como apenas lembrança, mas filiado à Análise de Discurso Pecheutiana, penso a memória enquanto prática social, ou seja, o reverberar da História, da Linguagem e do Sujeito em determinadas condições de produção. Todavia, a memória discursiva é produzida num espaço de múltiplas possibilidades, que ao mesmo tempo que produz efeito de repetição de pré-construídos, se movimenta em deslizamentos e deslocamentos; (re)formulações que se (re)constróem pelo efeito do já dito – o ontem e o hoje livres da temporalidade; o velho e o novo numa cronologia disruptiva, historicidade produzindo efeitos de sentido.

A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ser lido, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, 2010, p.52).

Ao vasculhar o funcionamento da expressão “Nota 10”, percebe-se o funcionamento de uma presença virtual nesta materialidade discursiva, fazendo com que tal expressão se elenque em lugares capazes de mobilizar significações sócio-históricas, apontando para o alvorço do real da linguagem.

A memória discursiva é constitutiva do discurso, pois, para que o discurso produza sentidos, é necessário que “se apoie em algo já

posto, sustente-se em um já-lá (ORLANDI, 2001). Havendo a ancoragem e sustentação neste “já-lá”, compreendemos as determinações históricas que são inerentes ao discurso.

A memória discursiva permite que tais pré-construídos sejam operados nas formações discursivas dos sujeitos que, ao produzirem e enunciarem discursos, estabelecem relações com o que já foi dito em um outro momento, com o interdiscurso – com sua memória discursiva (PEREIRA, 2022, p. 40).

No entanto, a memória discursiva se dá num espaço de retomadas de discursos outros, anteriores; porém não pode se reduzir somente a isso, ou seja, a partir dessa memória relações de forças são produzidas, jogos de poder são retomados não por acréscimo, nem por lembranças, mas pelos já-ditos que nos atravessam o tempo todo.

Discursivamente falando, a memória que funciona a partir da “nota 10” retoma o efeito de plenitude no desempenho, a nota máxima. Portanto, “tirar” uma nota 10 produz sentidos de vitória, de alcance de resultados significativos, assim sendo exemplo aos demais. Em síntese, os recortes postos abaixo nos ajudam a compreender esses possíveis sentidos.

Imagem 01: Divulgação do prêmio Aluno Nota 10



Em fundo preto, a escrita em letras maiúsculas na cor branca “ALUNO NOTA” fica ao lado do numeral “10” sendo formado por dois lápis, estes na cor dourada e com uma espécie de brilho no número zero. Abaixo das palavras “ALUNO NOTA” o slogan do prêmio segue também em letras maiúsculas e na cor dourada – “O OSCAR DA EDUCAÇÃO”. Ainda posteriormente ao slogan, dentro uma sombra de uma cidade, vem escrito a instituição promotora do evento – Mini Mundo¹, e a cidade da edição do evento – Gramado, RS.

Ao associar a premiação “Aluno Nota 10” ao “Oscar da Educação”, a memória da vitória perpassa o enunciado, fazendo sentido com a montagem do anúncio, fundo preto (que propõe sentidos de mistério) e letras douradas (lembrando a estatueta do Oscar). Ser o “Aluno Nota 10” é como se estivesse ganhando a maior premiação do cinema, assim assegurando a vitória, o desempenho perante a educação.

Na busca pela Educação de “Qualidade”, diferentes sujeitos participam de diferentes ações submersos pela ilusão de uma Educação “Plena”,

Fonte: MINI MUNDO, 2022. (<http://www.minimundo.com.br/aluno-nota-10>, acesso 01/ 03/2022.)

¹ Nesse sentido, a pedagogia deve se assumir como ciência a partir de seu concreto que circunscreve seu campo próprio de teorização e de prática, a saber: os sujeitos do processo (professor-aluno), mediatizados pelo conhecimento (objeto da aprendizagem) nas

práticas de ensino (nas ações docentes) circunscrita num determinado contexto sócio histórico que a define (STANO, 2015, P. 164).

sem falhas, sem equívocos, sem furos, ou melhor, que se assim fosse, teríamos uma Educação sem protagonista, sem sujeito.

Seria então o aluno “Nota 10” aquele cujo desempenho é pautado no quantitativo da nota? Onde o processo de ensino-aprendizagem faz imperar o trânsito de informações, aos quais erroneamente chamamos de conhecimento? Ser aluno “Nota 10” perpassa em “ter” a “Nota 10”, jogo capitalista em que o “ter” sobrepõe o “ser” na busca incessante de poder?

Aí movimenta-se descontinuamente o “ter” relacionado à posse, ao poder, tanto na relação com as riquezas materiais, quanto a primazia intelectual, esta alicerçada aos saberes teóricos. Por ora, analisar a relação do sujeito aluno com a “nota” é compreender as latências das formações ideológicas capitalistas, pois ao imaginar “ter status social/ intelectual”, imagina-se que é necessário obter “altas notas”. Vejam aí nascer uma relação de consumo (PEREIRA, 2019, p.23).

Ao associar a premiação “Aluno Nota 10” ao “Oscar da Educação”, silencia-se o processo educacional – que é feito de questionamentos, inquietações e não respostas – para dar lugar a glamourização do saber teórico, onde o “tapete vermelho” - aqueles que sustentam a Educação – são pisoteados pelos finos saltos do monopólio intelectual, desfilando assim injustiças sociais.

Orlandi (2016) diz que a Educação caminha entre a saturação e a incompletude, ou seja, numa sociedade da informação com seu grande fluxo de dados são produzidos sujeitos saturados, que funcionam pelo excesso que paralisa, que toma a quantidade como fator de sucesso. Em contrapartida, a autora assevera que para haver conhecimento é preciso ter incompletude, furos, falhas; elementos primordiais

para estruturação do processo de ensino-aprendizagem.

“[...] o conhecimento precisa da incompletude, do inacabamento, da errância dos sujeitos e dos sentidos, de sua inexatidão [...] A circulação da informação em uma sociedade, dita da informação, ao contrário, funciona pelo imaginário do completo, do fixo, do preciso, melhor ainda, do exato. Saturação e imobilidade, na maior parte das vezes, andam juntas. Aí temos, como dissemos, a imobilidade pelo excesso e não pela falta [...] (ORLANDI, 2016, p. 71).”

Penso então, que a discursividade sobre o “Aluno Nota 10” produz efeitos de ponta, ou seja, cercando o aluno unicamente no seu desempenho intelectual – que valoriza principalmente a informação – apartando-o do processo do inacabado, do sem resposta, do não gabaritado – resumindo a Educação a nota máxima, a “Nota 10”.

No mesmo sítio discursivo da “Nota 10” enquanto nota máxima, destaque de desempenho, trago o recorte abaixo que diz sobre o “Professor Nota 10”. Trata-se de uma postagem no site da Câmara de Vereadores de Balneário Camburiú – SC, que divulga a premiação “Professor Nota 10”, instaurada pelo decreto legislativo 452/2018, que possui finalidade de premiar professores da rede pública e privada da cidade que mais se destacarem pela experiência educativa com trabalho inovador, criativo e transformador em cada ano letivo, segundo o site.

A montagem é constituída por um quadro negro desestruturado (assimétrico), com diferentes ícones ao plano de fundo, remetendo diferentes campos teóricos, e no centro do quadro em caixa alta e na cor branca os dizeres “PROFESSOR NOTA 10”, tendo destaque o numeral 10. Abaixo à esquerda conta a logomarca da Câmara de Vereadores de Balneário Camburiú, e à direita o

nome da premiação “Prêmio Professor Nota 10 da Câmara de Vereadores de Balneário Camboriú”.

O ambiente da sala de aula é mobilizado pelo quadro negro, memória que toca a discursividade sobre o lugar do professor – em sala de aula, conduzindo conteúdos inscritos e escritos no quadro negro, ainda de giz. É importante pensar o quadro negro como espaço material e simbólico (d)na Educação - lugar de verdades incontestáveis, de cópias fidedignas, do movimento automático entre livro > quadro; quadro > caderno - Trânsito de dados; informações no espaço do porvir; conhecimento à espera de irrupção.

Imagem 02: Divulgação do Prêmio Professor Nota 10 da Câmara de Vereadores de Balneário Camboriú



Fonte: CVBC, 2022.

(<https://www.balneariocamboriu.sc.leg.br/imprensa/noticias/0/140/2019/45616>, acesso dia 01/03/2022.)

Penso ser urgente compreender a docência por Paulo Freire (2021), a partir da Pedagogia da Autonomia:

É preciso que, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos,

conteúdos, nem formar é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2021, p. 25).

Por também pensar a Educação como um processo de construção, desconstrução e reconstrução, é que desloco o lugar estabilizado do professor – aquele que detém o conhecimento – para o lugar daquele que participa do processo formador; e por participar desse processo enxerga e faz enxergar o quadro negro como instrumento da dúvida, como espaço de re-forma, que projeta esperança pelo conhecer, dinamizando o processo de ensino-aprendizado não por posições cristalizadas, tampouco pela estabilidade de saberes. O processo se dá pela solidariedade ao entregar o que se tem e acolher o desconhecido, o desconexo, o diferente. Esse processo só é possível pela escuta.

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele (FREIRE, 2021, p.128).

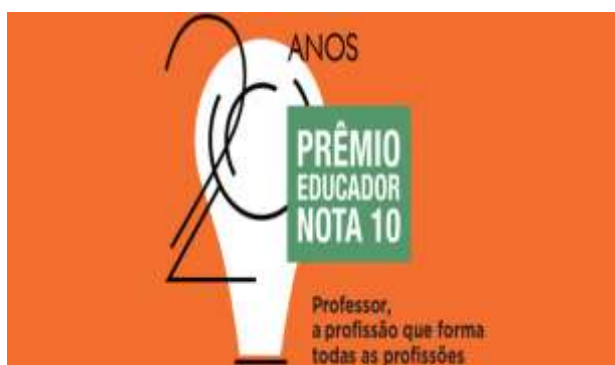
É inegável que assim como o aluno, o professor é submetido à processos avaliativos frouxos, como por exemplo as CPAs (Comissões Próprias de Avaliação), que contemplam coisa ou outra do grandioso processo educacional. É reduzido, inclusive o desempenho do professor ao “desempenho” do aluno, afinal, por várias vezes ouvi a questão: “Se a sala toda vai bem na prova, é porque o professor é bom; mas quando a maioria

dos alunos tiram notas baixas, o problema está no professor.”

Por termos uma base educacional europeia, jesuítica e catequizadora, a significação de professor produz um efeito de cola à significação do sujeito do poder. “Pensar em “sujeito de educação”, aproxima a assimilação ao “sujeito escolarizado”, aquele que é submetido a um processo de “moldagem” (mesmo que ineficaz), tentativa de construção daquele que executa e não questiona [...] (PEREIRA, 2019, p. 14).” Em suma, o professor que também passou pela experiência da escolarização, traz estigmas da Educação catequética, que na tentativa de ensinar a religião apaga horizontes outros; doutrinação que hoje não mais da religião, mas de conteúdos que silenciam modos outros de ver o mundo.

Uma nova montagem propõe um deslizamento de “Professor Nota 10” para prêmio “Educador Nota 10”. Concebemos, então, a regularidade entre o “ser” “Nota 10” e o “ter” “Nota 10”, efeito de conquista, do desempenho do sujeito, independente se for aluno, ou educador.

Imagem 03: Divulgação do Prêmio Educador Nota 10



² O prêmio funciona como política indutora para as escolas melhorarem seus resultados e política apoiadora às escolas com menores resultados. É destinado a premiar até 150 escolas públicas com melhores resultados no IDE - Alfa (Índice de Desempenho Escolar no 2º Ano do EF), IDE - 5 (Índice de Desempenho Escolar do 5º Ano do EF) e IDE - 9 (Índice de Desempenho Escolar do 9º Ano do EF) do Ensino Fundamental nas avaliações do SPAECE, e apoiar

Fonte: CONSED, 2022. (<http://www.consed.org.br/portal/noticia/divulgados-os-finalistas-do-premio-educador-nota-10>, acesso dia 01/03/2022.)

Uma lâmpada sugere sentidos de inovação, criatividade (troféu) que circula no discurso empreendedor – junto com a cor laranja; desta vez a palavra “prêmio” faz parte no nome do projeto, assim propondo uma recompensa explícita, ou seja, uma premiação. Seria o ápice do reconhecimento?

Na parte inferior direita do anúncio, veiculado no site da Consed², o mesmo traz a seguinte formulação: “Professor, a profissão que forma todas as profissões”. Causa-me aqui um desconforto, enquanto analista de discurso, o deslizamento de “educador” para “professor”, onde uma relação sinonímica é posta em funcionamento, porém em nosso campo teórico, o da AD, compreendemos este processo como dissimulação da linguagem enquanto mecanismo de antecipação, ou seja, ao utilizar palavras diferentes (professor/educador), imagina-se que tenham o mesmo significado (efeito de sentido). Dizer que professor é uma profissão que forma todas as profissões, coloca o sujeito-professor na ordem da supremacia, da importância que as vezes a sociedade não atribui a tal, tanto que é preciso dizer isso como slogan de uma premiação.

Percebemos que a palavra “professor” desliza para a palavra “educador”, produzindo sentidos sitiados no campo daquele que educa, que promove a educação; e não somente “professora” seu conhecimento ou suas crenças, é um processo Pedagógico³ vivaz.

financeiramente as escolas públicas em igual número das premiadas de 5º e 9º anos que obtiverem os menores resultados. (Disponível em: <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/premio-escola-nota-10>, acesso 01/03/2022.)

³

Cabe-nos então compreender o que seria um “Educador nota 10”, ou melhor, quais seriam suas atribuições para ocupar tal “posição social” a ponto de receber uma premiação denominada como “Prêmio Educador Nota 10”. Partimos do ponto assegurado por Stano (2015) em que define a prática docente como uma prática social, ou seja, como parte constitutiva do processo de formação do aluno. Para tanto, não é possível anular o lugar social ocupado pelo professor, ou muito menos silenciar suas características individuais e profissional, afinal a autora diferencia a “prática docente” da “ação docente”.

[...] o autor diferencia práticas docentes de ações docentes, destacando que estas últimas acontecem nas práticas e decorrem dos estilos de cada professor, seu itinerário profissional, suas histórias de vida, seus modos de ver e ser no mundo. Dessa forma, é importante buscar compreender como se relaciona a institucionalização das práticas e o fazer (ação) docente no cotidiano de seu exercício profissional. Mas, só se instituem as práticas a partir das ações concretas dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (STANO, 2015, p.158 *apud* SACRISTÁN, 1999).

A constituição como “educador” é desenvolvida ao longo da vida e da carreira profissional, sendo elencada por pelo menos três eixos: o primeiro científico, disciplinar/ curricular (teórico), o segundo psicopedagógico (os saberes sobre a educação) e o terceiro do saber empírico (modos de ação docente) vindos das vivências e experiências como aluno e como professor, independente da disciplina de atuação (STANO, 2015). Portanto estabelecer-se como “Educador Nota 10” ultrapassa as paredes de sala de aula, é a junção de diferentes e complementares vivências que o constitui como docente, é o entelhar do saber, do saber fazer e do querer fazer- pedagógico.

Considerando um cenário em que o professor já não compõe sozinho o protagonismo da sala de aula, mas entra aí um fator importante – o aluno, (re)pensar as práticas de um “bom professor” que se confunde com um “bom investigador”, merece algumas observações pertinentes:

a) a docência é um componente importante na formação dos alunos; b) a docência tem características próprias de ensinar que são diferentes das ações de pesquisar, efetuar gestões etc.; c) a prática não é suficiente para um bom ensino, tendo que ser acompanhada de formação e de revisão (reflexão); d) a docência, como qualquer outra profissão, supõe conhecimentos específicos, habilidades e atitudes próprias (STANO, 2015, p.168 *apud* ZABALZA, 2004).

Em síntese, a Pedagogia se justifica enquanto ciência pela promoção da transformação social, constituindo alunos reflexivos, críticos e criadores de novos saberes em diferentes realidades de atuação. Para tanto, considerar o “educador” nesse processo é considerar a própria escola, que se significa pela junção de todos esses protagonistas que a constitui, apoiando o conceito emancipatório de Pedagogia, aquela que promove autonomia sem perder o controle de seus processos de ensino-aprendizagem.

Farfus (2012) diz ser única a relação do homem na conjuntura social, pois ele tem a necessidade do convívio com o outro, e por isso nossa espécie conta com uma espécie de instinto social. Ao passar dos anos, o homem de alguma forma criou uma fragmentação do social, afastando-se, ou até mesmo isolando-se, sozinho ou em grupos de afinidade.

Para que o homem tenha o poder de transformação da sua realidade, é necessário

que tenha acesso a novas possibilidades que alterem o seu *status quo* e proporcionem uma reinvenção do fio de sua teia. Para que ele possa interagir em sociedade, compreendendo seus direitos, deveres e a importância das associações humanas e das somas que estas oportunizam, a educação é condição fundamental (FARFUS, 2012, p. 34).

A escola então pode ser considerada não somente este ponto de encontro, mas o ponto de interseção que inaugura o processo educacional, onde educadores, educandos, gestores escolares, colaboradores administrativos, dentre outros sujeitos que comungam a Educação enquanto um processo de transformação.

Segundo Delors *et al.* (2006) um relatório consolidado foi elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, que contou com diferentes personalidades espalhadas por todo o mundo; com a intenção de relacionar os pilares da Educação. Todavia, segundo o relatório que recebeu o nome do presidente da Comissão, Jacques Delors, foi sistematizado em quatro pilares: 1. Aprender a conhecer; 2. Aprender a fazer; 3. Aprender a conviver e 4. Aprender a ser (sendo este último a integração dos demais).

A palavra “aprender” se reproduz em todos os pilares, mostrando assim o papel da Educação, e por desdobramento o papel da Escola. Os quatro pilares incentivam uma Educação enquanto um processo social, e não obstante, a Escola deve ocupar um espaço simbólico para que a Educação seja possível. Este espaço, por sua vez, deve irromper as barreiras físicas e geográficas da escola; é funcionamento – produção de sentidos e sujeitos. A Escola então, significa dentro e fora dela, ou melhor, produz sentidos em relação tanto aqueles que estão dentre dela (não necessariamente

fisicamente), mas também àqueles que estão fora dela (pela falta dela).

O sujeito de uma sociedade que tem a escola, mesmo não estando nela, é por ela significado, no caso, pela ausência, pela falta: na sua individuação pela escola, o sujeito é escolarizado ou não escolarizado e isso define as relações sociais em que se enreda, em que significa e é significado (ORLANDI, 2016, p. 70).

Contudo, a Escola como espaço simbólico de “Aprender ser” no mundo, também produz equívocos em seu funcionamento, quebrando o paradigma da transparência e evidenciando as escapas constitutivas de ser humano.

Pensando agora a Escola, outro deslizamento é produzido por uma nova peça publicitária, dessa vez colocando na escola o “mérito” da “Nota 10”. Diferente das montagens anteriores, a próxima traz por extenso a palavra “dez”.

Imagem 04: Divulgação do Prêmio Escola Nota Dez



Fonte: PAIC, 2022.
(<http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/premio-escola-nota-10>, acesso dia 01/03/2022.)

Outro deslizamento é produzido por uma nova peça publicitária, dessa vez colocando na escola o “mérito” da “Nota 10”. Diferente das montagens anteriores, a próxima traz por extenso a palavra “dez”.

Difícilmente em uma prova/ avaliação o professor coloca a nota por extenso, geralmente é escrita por representação numérica. Portanto, ao escrever o numeral cardinal “dez”, um distanciamento é produzido entre a “nota 10” do aluno e a “nota dez” da escola, já que a mesma não é avaliada com os mesmos critérios que os alunos são observados. Esse prêmio⁴ é promovido pelo Governo do Estado do Ceará.

É inevitável perceber, as marcas figurativas que compõe esse anúncio, uma mulher de óculos à esquerda – tocando a memória do professoral, de quem ensina; e a direita uma menina escrevendo. O olhar atento da mulher observa a menina desprendendo o gesto de estudar. Livros e uma mesa compõe as condições de produção da montagem. Sentidos do “maternal” são produzidos pela figura feminina, acompanhando o processo da tarefa da aluna; o atendimento individualizado reforça esse sentido do materno, que se estende ao que significamos como professora principalmente na educação nos anos iniciais, onde a mesma não chamada de “mãe” mas de “tia”, cria um vínculo de parentesco com o discente.

Logo coloco-me a pensar sobre algumas questões: Seria a Escola “nota dez” aquele que delinea as posições sujeito-professor/ aluno? O conhecimento (representado na cena acima) é o que determina a escola “nota dez”? A “nota dez” da

escola, então não seria a “nota 10” do aluno e do educador?

Uma outra vertente me inquieta a partir desse recorte, o do funcionamento da Administração Escolar se embatendo com a Gestão Escolar, Administrativo e Pedagógico numa competição velada, apontando que a primeira traz traços do mecanicismo financeiro, e a segunda propõe o viés humanista, democrático, apática às relações.

Segundo Siquelli (2015) a Gestão Escolar se diferencia da Administração Escolar justamente pelas bases democráticas, pela participação de sujeitos diretamente ou indiretamente ligados ao processo escolar; isso não apaga a responsabilidade do gestor escolar, pelo contrário, traz mais responsabilidade ao mesmo que por ora precisa movimentar a participação da sociedade, não pode deixar de exercer seu papel enquanto administrador de uma escola.

A participação se caracteriza por uma força de atuação dos membros de uma unidade social que assumem seu poder de exercer influências. Além da participação é preciso que o gestor crie um ambiente que a estimule, mas esse processo só se efetiva por meio de ações como criar uma visão de conjunto associada a uma ação de cooperativismo, promover um clima de confiança, valorizar as capacidades e aptidões dos participantes e desenvolver a prática de assumir responsabilidade em conjunto (SIQUELLI, 2015, p. 137).

Em suma, indago aqui os elementos (se é que existem) que compõem uma “Escola nota dez”, ou até mesmo se esse movimento “democrático” potencializa os efeitos do capitalismo, afinal o mesmo constitui e (re)produz sociedade, porém é preciso presar a escola enquanto uma instituição

4

que promova uma educação baseada na individualidade (não individualismo), na potencialização de talentos humanos; numa escola sistêmica em que os valores humanos não sejam tomados pelos valores econômicos, que de fato atendam a Educação e não o consumo.

DO EFEITO DE CONCLUSÃO ÀS NOVAS INQUIETAÇÕES

Depois de empreender alguns movimentos analíticos a fim de compreender o efeito de estabilização da memória sobre a “Nota 10” em diferentes materialidades simbólicas, todas abarcadas pela conjuntura educacional; percebo que a busca pelo topo atravessa a discursividade sobre a “Nota 10”, ou seja, relações de poder são mobilizadas pelo quantitativo, pelo discurso produtivo - em que “quanto mais melhor” - diferenciam sujeitos de destaque.

A busca pela nota máxima – “Nota 10” – tem deteriorado a essência da Educação, produzindo nesse meio uma espécie de comércio de notas, onde o que tem mais poder negocia o que será atribuído a quem tem menos poder - Professor > Aluno; Escola > Professor > MEC > Escola -, jogo que produz enfoque na saturação, no excesso, no quantitativo.

Percebo então, a “Nota 10” funcionando pelo apagamento do real da Educação, pelo processo vivo, inconstante e movente que constitui a Escola e seus protagonistas. Espaço de constituição de historicidade, de sujeitos e de sentidos. Indagações que não se comportam nos limites do “10”; arrebatam a simplista equivalência da “Nota”, indomáveis inquietações

que realmente produzem a Educação; e por falar nela, podemos abarca-la na “Nota 10”?

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos do estado. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.

DELOURS, Jacques et al. Educação: um tesouro a descobrir. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco; Mec, 2006.

FARFUS, Daniele. Espaços educativos: um olhar pedagógico. Curitiba: Intersaberes, 2012.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 78. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

MARRACH, Sonia A. Infância, Educação e Neoliberalismo. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

PÊCHEUX, Michel. Semântica e discurso: uma crítica a afirmação do óbvio. Tradução de Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi et al. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

PEREIRA, Diego Henrique. Nota, sujeito e(m)educação: efeitos do discurso do desempenho produtivo. In: *Pereira, Diego Henrique (org.)*. Na torre de papel: educação e ensino, entre sentidos e dispersões. Jundiaí [SP]: Paco Editorial, 2019. p. 11-51.

PEREIRA, Diego Henrique. (Só)Riso? O sorriso como discurso: pelo movimento do Gesto-Sentido. Campinas [SP]: Pontes Editores, 2021.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Educação e Sociedade: o discurso pedagógico entre o conhecimento e a informação. ALED – Revista latino-americana de estudos do discurso. Buenos Aires. v.16, n. 2, p. 68- 80, 2016.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Discurso em Análise: sujeito, sentido e ideologia. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2016.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Terra à vista – Discurso do confronto: Velho e Novo Mundo. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

SIQUELLI. Sônia Aparecida. Discussão conceitual e influências históricas: ideias de gestão escolar democratizada. In: CÁRIA, Neide Pena; CUNHA, Neide de Brito; OLIVEIRA, Sandra Maria da Silva (orgs.). **Gestão educacional e avaliação:** perspectivas e desafios contemporâneos. Campinas: Pontes Editores, 2015.

STANO. Rita de Cássia M. T. A avaliação no espaço universitário: um caminho pela pedagogia para a autonomia. In: CÁRIA, Neide Pena; CUNHA, Neide de Brito; OLIVEIRA, Sandra Maria da Silva (orgs.). **Gestão educacional e avaliação:** perspectivas e desafios contemporâneos. Campinas: Pontes Editores, 20

Diego Henrique Pereira, Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade (PPGEduCS), Univás. Doutor e Mestre em Ciências da Linguagem pela Univás, Pós-Doutorado em Educação, Conhecimento e Sociedade pela Univás.



Revista da Universidade Vale do Rio Verde
ISSN: 1517-0276 / EISSN: 2236-5362
v. 22 | n. 1 | Ano 2023

Dr. Galdino Rodrigues de Sousa
<https://orcid.org/0000-0002-1097-738X>
galdinorodrigues@yahoo.com.br

Dr. Walk Loureiro
<https://orcid.org/0000-0003-0554-857X>
loureiro.walk@gmail.com

Esp. Fabiana Carmanini
<https://orcid.org/0009-0004-4941-0606>
fabiana.fonseca@educacao.mg.gov.br

PROBLEMATIZANDO O PROFESSOR “4 D”: DESMOTIVADO, DESGASTADO, DESRESPEITADO E, CONSEQUENTEMENTE, DESPREPARADO.

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com finalidade aplicada e com objetivos exploratórios, influenciada por experiências dos autores, essas que, seguindo um método (auto)biográfico, são narradas e articuladas com fontes bibliográficas. Objetivou-se problematizar algumas condições do trabalho docente a partir das subjetividades e das identidades de professores da Educação Infantil. Concluiu-se pela percepção de influências negativas advindas da secretaria de educação e das gestões das escolas no que diz respeito, especialmente, ao profissionalismo no ensino. Observou-se que essas influências negativas fomentam o que denominamos de professores “4D”. Ao final, apresentam-se possíveis contribuições para a superação desse cenário.

Palavras-chave: Trabalho docente. Gestão escolar. Professores. Autonomia.

PROBLEMIZING THE “4D” TEACHER: UNMOTIVATED, WORN, DISRESPECTED AND, CONSEQUENTLY, UNPREPARED.

ABSTRACT

This is a qualitative research, with an applied purpose and with exploratory objectives, influenced by the authors' experiences, which are narrated and articulated with bibliographic sources, following an (auto)biographical method. Its objective is to problematize some conditions of teaching work from the subjectivities and identities of teachers of Early Childhood Education. It was concluded by the perception of negative influences coming from the secretary of education and from the internal administration of schools with regard, mainly, to professionalism in teaching. These negative influences foster four negative conditions on teachers. At the end, possible contributions to overcoming this scenario are presented..

Keywords: Teaching work. School Administration. Teachers. Autonomy.

INTRODUÇÃO

As escolas públicas no Brasil, apesar dos altos índices de evasão (VILLAS BOAS, 2008), ainda representam a esperança de milhares de crianças, adolescentes e adultos em construir protagonismo social. Todavia, o sistema escolar e, por vezes, a gestão escolar apresentam questões que dificultam tais chances de prosperidade ao produzirem o insucesso e a marginalização de milhares de jovens (SAVIANI, 2021) que não conseguem alcançar a melhoria da qualidade de vida da sociedade e o acesso à cidadania plena, tão propalados e prometidos pela escola moderna (BOSSA, 2002).

Na relação com os professores da Educação Básica, por exemplo, essas questões postas pelo sistema escolar e pela gestão escolar limitam aqueles que, na prática educativa, são fundamentais para criar possibilidades de aprendizagem e formação. Dar centralidade à experiência do trabalho docente é fundamental para entendermos os significados dos desenvolvimentos pessoais e dos processos profissionais, uma vez que eles incidem diretamente na relação de ensino e aprendizagem dos nossos alunos.

Assim como Silva (2013), dizemos que a proposta deste artigo possui um objetivo libertador, emancipador e transformador do próprio “ser professor” ao permitir conexões entre o conhecimento escolar, a história de vida e o desenvolvimento intelectual e profissional. Assim, torna-se possível uma maior compreensão de si e dos percalços formativos, implicando um agir educacional mais consciente, mais responsável e mais comprometido.

É objetivo deste artigo problematizar algumas condições do trabalho docente – que

dois de seus autores vivenciaram e os professores da Educação Básica ainda vivenciam – que incidem negativamente no profissionalismo no ensino e na possibilidade de os professores da Educação Básica desenvolverem-se autonomamente, como “intelectuais transformadores”. Ainda, é objetivo também deste trabalho a apresentação de possíveis desencadeamentos e, por que não, de tentativas de contribuir na superação dessas condições.

METODOLOGIA

Optamos por uma pesquisa aplicada e exploratória, seguindo um método (auto)biográfico, que nos deu a liberdade de narrarmos e problematizarmos nossas experiências, as experiências de dois professores, autores deste artigo, e de sete professoras de uma escola de educação infantil da rede municipal de Cariacica-ES, colaboradoras deste texto. Adotando a perspectiva (auto)biográfica, foi-nos permitido investigarmos as formas pelas quais nossas subjetividades e identidades como professores são formadas.

À abordagem (auto)biográfica aparece fortemente nas pesquisas relacionadas a professores, especialmente após os anos de 1980, cuja ênfase sobre a pessoa do docente veio a favorecer o aparecimento de obras sobre a vida dos professores e seus percursos profissionais (NÓVOA, 2010).

Quem conta a sua vida, não conta a um gravador mas sim a um indivíduo. Além do mais, sua narrativa não é um relatório de acontecimentos, mas a totalidade de uma experiência de vida que ali se comunica. Disto se evidencia o caráter de intencionalidade comunicativa da narrativa autobiográfica [...] (BUENO, 2002, p. 20).

Segundo Goodson (1992) e Nóvoa (2010) uma das características da pesquisa (auto)biográfica diz respeito a sua multiplicidade de perspectivas e estratégias. Por um lado, esses autores percebem essa multiplicidade como uma qualidade, pois expressa o vigor dessa proposta. Por outro lado, essa diversidade apresenta riscos, disseminando e legitimando práticas nem sempre rigorosas metodologicamente. Nesse sentido, destaca Bueno (2002), estudos (auto)biográficos requerem constante vigilância metodológica, descrevendo detalhadamente o processo de produção dos relatos.

Nessa esteira, ao todo, realizamos quatro encontros com os professores de uma escola da rede municipal de Cariacica-ES, às quartas-feiras, após o período das aulas, tendo em média sessenta minutos cada um deles. Nesses encontros que deram origem as narrativas aqui dispostas, os professores comunicavam e colocavam em pauta o que os tocava no cotidiano da instituição de trabalho, enquanto fazíamos anotações em diário de campo e dizíamos também a nossa percepção quando ao dia a dia de trabalho. Não estabelecemos uma ordem para as falas e também não predefinimos questões, elas aconteceram no decorrer do diálogo. Além disso, foram somados neste texto dados obtidos em alguns diálogos informais (especialmente no refeitório e na sala dos professores), com a anuência dos professores, não organizados para essa finalidade, mas com intencionalidade comunicativa dos docentes.

Ao final, tomamos a análise de conteúdo como técnica de organização e interpretação dos dados (BARDIN, 2015). Ela contribuiu para que pudéssemos compreender para além dos significados imediatos, em diálogo com a literatura,

enriquecendo a atividade exploratória e colocando em evidência científica as narrativas. Ao recorreremos à literatura, percebemos que, assim como nós, as questões que emergiram e as possíveis soluções construídas a partir delas, no nosso diálogo entre professores, vão na mesma direção de apontamentos feitos por autores como Libâneo (2021), Contreras (2012) e Imbernón (2010).

A RESPEITO DOS INCÔMODOS: QUESTÕES DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR

Para compreendermos melhor os professores, faz-se necessário que sejamos professores ou que, na pior das hipóteses, sejamos estudiosos dessa temática e sensíveis e capazes de escutar o que esses sujeitos colocam. No caso do presente estudo, temos a felicidade de nos colocarmos em ambos os lugares, isto é, somos professores que vivemos as dores e os sabores que a docência na educação básica nos coloca, bem como nos colocamos a estudar e a ouvir professores da educação infantil do município de Cariacica-ES. Essas vozes deram origem a duas preocupações centrais: chamamo-las de questões de ordem da organização do trabalho escolar e de questões de ordem da própria organização da gestão escolar.

Para conceituar a organização do trabalho escolar, referimo-nos à divisão do trabalho na escola como a maneira com que as atividades docentes e as tarefas e as competências da gestão estão organizadas via secretarias de Educação. Como organização de gestão escolar, entendemos as condições objetivas de competência administrativas e/ou de gestão, de responsabilidade dos gestores. Ao longo do artigo, essas preocupações quanto à organização do trabalho escolar e quanto à organização escolar aparecerão, sempre que

possível, relacionadas, ou seja, aparecerão as mais fidedignas possíveis ao contexto escolar.

Adentramos nas discussões dos dados ou na problematização das questões que se fizeram presentes. Não nos parece salutar, tampouco aceitável, que uma categoria que trabalha diretamente com a aprendizagem e com a produção de conhecimento reclame, em sua totalidade ouvida, da falta de tempo para estudar. Outro questionamento comum referiu-se à percepção de que faltam incentivos dos sistemas de educação para que esse tempo exista, uma vez que, quando são ofertadas formações, os responsáveis por elas não se preocupam em garantir tempo para que os professores consigam usufruir ao máximo delas:

Trabalho em três turnos diariamente. Quando são ofertadas formações essas se dão aos finais de semana. Com família, marido e filhos vocês acham mesmo que aos finais de semana consigo tempo para me capacitar? (PROFESSORA A.).

Diria Freire (2019) que o professor que não tem condições para levar a sério sua formação, que não estuda, que não se esforça para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Para o patrono da educação brasileira, a falta de competência profissional – que, no caso da análise que estamos fazendo, não é “culpa” do professor, tampouco seria gerada por ele – desqualifica a autoridade do professor. Sendo a formação, de acordo com Freire (2019), um dever do trabalho docente, não nos restam dúvidas de que as secretarias de educação deveriam prever legalmente tempo para que os professores pudessem se qualificar em seu período de exercício docente.

Por mais que a Lei 12.796, de 4 de abril de 2013, tenha alterado a Lei de Diretrizes e Ba-

ses da Educação Nacional (LDBEN) para dispor sobre a formação dos profissionais da educação determinando, no parágrafo único do Artigo 62-A da LDBEN, que “[...] garantir-se-á formação continuada para os profissionais [...] no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação” (BRASIL, 2013), não há qualquer previsão legal para que a formação continuada seja incorporada à carga horária de trabalho do professor.

Uma importante reflexão a respeito desse direito “semigarantido” é trazida por um dos professores participantes do estudo:

Nós professores até temos o ‘direito’ de participar de encontros e cursos de formação continuada, mas isso só é permitido se a própria rede de educação em que trabalhamos cria condições no quase inexistente tempo que ‘sobra’ no calendário letivo anual ou se o/a docente abrir mão de seu tempo de descanso para cumprir outra jornada extra, além daquela que ele já trabalha. As formações continuadas costumam ser oferecidas esporadicamente e sem continuidade em dias que sobram no calendário anual, no horário noturno e já vi acontecerem até mesmo aos sábados. Mesmo assim se você observar com atenção as datas para formações continuadas que aparecem no calendário do ano letivo do município, você verá que a grande maioria delas são colocadas em dias que intermedeiam feriados e fins de semana. Isso é feito para casos em que a administração municipal determine ponto facultativo. Se for decretado a emenda do feriado nesse dia, como se trata de formação continuada, não precisará repor o dia e ninguém fica infeliz porque perdeu uma formação continuada sem sentido. Mas coloca um dia letivo em emenda de feriado pra você ver (PROFESSOR W.).

Além de ofertarem cursos de formação e de incentivarem os professores a participarem deles, as secretarias de ensino deveriam também integrar na carga horária do docente um período

específico para a formação profissional contínua. Curioso que, apesar dos sistemas de ensino afirmarem buscar uma melhoria na qualidade do ensino, eles não parecem entender que o necessário acréscimo qualitativo nesse processo também deve passar por uma melhor e mais sólida formação continuada de seus docentes, o que envolve não apenas a dedicação de tempo, mas também a disponibilidade de recursos financeiros para tal.

Durante nosso exercício de conversa com colegas, ainda sobre questões de ordem de organização do trabalho escolar, foi unânime também o sentimento de que os professores são forçosamente ocupados em sala de aula pelas secretarias de ensino, uma espécie de reprodução do filme *Tempos Modernos* (1936), estrelado por Chaplin:

Chegamos na escola antes das 07h da manhã e já temos que ir direto para a sala de aula, existe uma espécie de roteiro que nos obriga a ficarmos na porta da sala esperando os pais com seus filhos, feito isso, normalmente cinco aulas nos esperam por período do dia (PROFESSORA B.).

Quando não, no tempo de planejamento (PL), os professores relatam que são mantidos ocupados “tecnicamente” preenchendo pautas, fechando diários, escrevendo relatórios e participando de reuniões burocráticas: “Estudo? Leitura? Escrita crítica e criativa? Nunca nem vi (risos)” (PROFESSORA C.).

Os “PL’s” acabam servindo também para que seja diminuído o ritmo de 18 aulas semanais por turno – literalmente uma “volta à calma”¹

¹ Nas aulas de Educação Física escolar, desenvolvidas em uma perspectiva mais tradicional de ensino, a “volta à calma” era um momento de “resfriamento” do organismo ao término do que era compreendido como treino, ou seja, um momento de recuperação para que depois pudesse se exercitar novamente.

para fugir da dura realidade escolar –, um autocuidado, um cuidado pessoal dos professores com a finalidade de evitar as mais diversas doenças que podem ser desenvolvidas por essa rotina intensa e estressante. Na cidade de Cariacica-ES, por exemplo, um professor que trabalha 25 horas semanais, com salário médio de R\$ 1.800,00, é obrigado a utilizar 18 horas semanais para ministrar aulas e apenas 7 horas para “planejar”. O baixo salário – reflexo da maioria das secretarias de ensino e que, muitas das vezes, faz com que os professores trabalhem dois a três turnos diários –, somado à falta de tempo, faz com que não seja possível estudar, o que compromete a tão necessária formação continuada:

Sinto-me a contradição em pessoa, ensino meus alunos a lerem sem eu mesma ter tempo para a leitura. Estou há alguns anos sem conseguir ler um livro por inteiro, minha rotina não me permite! (PROFESSORA C.).

É possível perceber um misto de desabafo e pedido de socorro na fala da professora C. ao admitir que não consegue ter o tempo necessário para leitura devido às demandas que a vida e a profissão lhe colocam.

A RESPEITO DOS INCÔMODOS: QUESTÕES DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Adentrando as questões de organização escolar, o trio gestor (coordenador pedagógico – conhecido em diversas redes como pedagogo –, coordenador – também chamado de coordenador de turno – e diretor), por vezes, aparece nas falas dos docentes como aquele que confunde suas funções com as de donos da coisa pública, exigindo “tudo do seu jeito” (PROFESSOR M.), ou

até mesmo atuando como determinadores do pensamento alheio e assumindo a função de mentes pensantes dos professores, “deliberando exatamente o que deve ser feito” (PROFESSORA A.), negando os professores como profissionais, inclusive, e, principalmente, como intelectuais.² Além disso, alguns desses profissionais que compõem o trio gestor são citados como aqueles que fazem uso conveniente das regras institucionais, fazendo com que as leis regimentais escolares tenham validade apenas para os seus “subordinados”: os professores.

Muitas diretoras, pedagogas e coordenadoras, quando assumem os ‘tronos de ferro’, as cadeiras administrativas, acabam esquecendo que um dia foram também professoras (PROFESSORA A).

Além disso, o trio gestor é lembrado como um corpo administrativo que, ao invés de perceber aquilo que os professores fazem de produtivo, inclusive na ausência de materiais pedagógicos adequados, prefere frisar e salientar os erros, as inconsistências e as supostas metas que não foram atingidas, como se, na interpretação de Silva (2013), a escola fosse uma grande empresa e os docentes funcionários de baixa produtividade. Como nos lembra Contreras (2012), essa burocratização crescente dá lugar a outro dos fenômenos destacados pelos professores como questões da organização escolar – incentivados e estimulados pelas questões de organização do trabalho escolar –, a intensificação do trabalho. Ao

² Muitos pedagogos/coordenadores pedagógicos, por exemplo, que seriam responsáveis por contribuir com a prática pedagógica docente, acabam se colocando como mentes “iluminadas” dos professores, para que os educadores, meros aplicadores nessa lógica, coloquem-nas em prática.

aumentar as críticas e o controle dos “especialistas gestores”, o ensino resulta em um trabalho completamente regulamentado, autogovernado e cheio de tarefas.

Essa rotinização facilita o isolamento dos docentes – e também dos alunos –, o individualismo e, conseqüentemente, a desunião e o aparecimento de pequenos atritos entre os colegas. Privados de tempos para encontros, carentes de trocas de experiências profissionais, faz-se com que os professores percam também habilidades e capacidades de convívio e vejam-se dependentes dos conhecimentos dos “gestores especialistas” também para a organização coletiva.

Concordamos com Libâneo (2021) em relação ao fato de que a busca por um ensino eficaz perpassa também a necessidade de descentralização do ensino nas escolas, de garantia de maior poder de decisão e de maior autonomia a quem as constrói por dentro, “em seu chão”. Por essa razão, segundo o autor, que as reformas educativas de vários países, incluindo as propostas curriculares, as leis e as resoluções sobre o ensino, os projetos de investigação pedagógica recorrem cada vez mais às estratégias de ação que visam à autonomia das escolas.

Outro ponto importante foi caracterizado pelos professores como o exercício de controle sobre eles e sobre suas tarefas por meio de decisões externas, em relação às autoridades de ensino, como a Secretaria Municipal de Educação (SEME) e seus membros. O trio de gestores, sempre que deseja que suas determinações sejam cumpridas à risca, fala em nome daqueles que organizam o trabalho escolar, visando à efetivação de suas decisões pelos professores sem maiores questionamentos, por medo:

Caso vocês não cumpram a determinação, isso será levado para a secretaria de ensino e aí depois vocês, professores, se resolvam por lá com eles, costuma falar a coordenadora (PROFESSOR G.).

Como resultado desse cenário confluyente dos processos de controle técnico, mas também ideológico, que acaba por incidir na diminuta autonomia dada para professores para realizarem o trabalho docente (SANTOS, 2008), temos o surgimento de uma triste realidade que denominamos coletivamente de professores “4D”: DESMOTIVADOS, DESGASTADOS, DESRESPEITADOS e, em última escala, como consequência, DESPREPARADOS para desempenhar a docência – por mais que tenham chegado à instituição com as melhores formações.

Comprendemos que essa realidade coloca em risco o que Contreras (2012) denomina de profissionalismo no ensino, o que Giroux (1997) destaca como construção dos professores como intelectuais transformadores, e o que Paulo Freire (2019) chama de competência profissional. Discutiremos a seguir o conceito de professor “4D”.

O QUE É O PROFESSOR “4D”?

A rotina intensamente tecnicista e controladora de algumas redes de ensino da Educação Básica faz com que o professor se ocupe, quase que exclusivamente, da sala de aula, para o preenchimento de documentos institucionais e para o cumprimento de tarefas e regras – deixando de lado o processo formativo e a necessária e produtiva relação que ele deve manter com o saber, a problematização e a revisitação da própria prática pedagógica. Como consequência, chegamos à conclusão de que tende-se a gerar profes-

sores “4D” – DESMOTIVADOS, DESGASTADOS, DESRESPEITADOS e DESPREPARADOS –, prejudicando não apenas a vida profissional e pessoal de professores, mas também o próprio processo de ensino e aprendizagem dos educandos, que, em primeira instância, parece ser tão central para aqueles que ocupam “os tronos de ferro”, fazendo alusão à fala da Professora A., citada alguns parágrafos atrás.

Essa proletarização dos professores coloca as suas condições de trabalho e as tarefas as quais realizam cada vez mais próximas das condições do operariado. Esse modelo de trabalho busca garantir o controle do processo produtivo, visando a funções cada vez mais simples na cadeia produtiva. O produto dessa atomização é a perda da qualificação do “operário”, que tem seu trabalho reduzido a tarefas rotineiras e isoladas. O docente vê sua função reduzida ao cumprimento de funções extremamente determinadas, controladas e intensificadas (CONTRERAS, 2012), sobre as quais ele tem a cada dia menos controle.

A intensificação faz com que as pessoas ‘tomem atalhos’, economizem esforços, de maneira que apenas terminam o que é ‘essencial’ para a tarefa imediata que têm nas mãos; força-as cada vez mais a apoiarem-se nos ‘especialistas’, a esperar que eles digam o que fazer, e assim as pessoas começam a desconfiar da experiência e das aptidões que desenvolveram com o passar dos anos. No processo, a qualidade é sacrificada em prol da quantidade. O ‘trabalho feito’ se transforma no substituto do ‘trabalho bem feito’. (APPLE; JUNGCK, 1990 apud CONTRERAS, 2012, p. 42)

Compreendendo que o professor, isto é, a pessoa formada em um curso de licenciatura, torna-se docente durante a prática pedagógica – valendo-se de sua intuição, da criatividade e da sensibilidade, que contribuem fundamentalmente com a construção de um conhecimento tácito que

o mantém na esteira da reflexão-na-ação, por meio da qual ele irá lançar mão de técnicas, métodos, metodologia, esquemas, entre outros (CAMPOS, 2013) –, é impossível negar que, com a proletarização e com a intensificação do trabalho docente, há uma importante perda da autonomia por parte do professor, situação que traz prejuízos para si, para seus educandos e para todo o processo educativo.

Para atingir nossos objetivos como educadores, precisamos dispor de elementos que contribuam para nossa aprendizagem e para o constante aprimoramento de nossos conhecimentos. Libâneo (2021) nomeia isso de profissionalização dos professores. Sem meios operacionais (estrutura organizacional) para isso, na esteira do que apontamos nos parágrafos anteriores, o que vemos são docentes privados de suas capacidades intelectuais, de suas competências profissionais e de suas possibilidades de intervenção dentro e fora da sala de aula.

Todo esse quadro forja professores que, **DESMOTIVADOS, DESGASTADOS E DESRESPEITADOS**, tendem a renunciar sua autonomia profissional. Isso leva aos docentes assumirem como inevitável sua dependência das decisões externas a eles, e, por fim, eles se sentem confortáveis a ficarem por anos trabalhando nas escolas sem efetuarem leituras críticas e, quando muito, passando a optar pela aquisição, pela leitura e pela aplicação de manuais que supostamente trariam uma “maneira correta” de trabalhar em sala de aula independente de escola, alunos, contexto e condição social desses sujeitos. Assim, aceitam a perda de controle sobre seu trabalho e, como consequência, encontrar-se-ão cada vez mais **DESPREPARADOS**.

No máximo, os professores participam de formações obrigatórias feitas pelos órgãos governamentais contratantes – aquelas mesmas que acontecem, quando muito, uma vez a cada 6 meses, deslocadas da realidade escolar e ministradas por professores que não apenas não são da educação básica, como também desconhecem, na quase totalidade das vezes, a realidade da rede e dos sujeitos para quem estão dando seus cursos. Uma importante e pertinente crítica que Imbernón (2010) faz para esses tipos de treinamento é que esses processos de formação buscam dar respostas padronizadas para supostos problemas genéricos e universais, que, como sabemos muito bem, não existem. Ainda segundo o mesmo autor:

A concepção básica que apoia ‘o treinamento’ é a de que existe uma série de comportamentos e técnicas que merecem ser reproduzidos pelos professores nas aulas, [...] a ideia que predomina é a de que os significados e as relações das práticas educacionais devem ser transmitidos verticalmente por um especialista que soluciona os problemas sofridos por outras pessoas: os professores (IMBERNÓN, 2010, p. 54).

Diante de tão desmotivadores cursos, na maioria das vezes, os professores têm, como principais estímulos para participação nas formações: a possibilidade de fugir da rotina escolar; a obtenção de certificados que contribuirão para a soma de pontos necessária para progressão na carreira, futuras designações/disputas de vagas e/ou troca de posto de trabalho para uma escola com melhor estrutura e/ou mais perto de sua casa; a possibilidade de encontrar com outros colegas de trabalho que há muito não veem. Prazer! Estamos diante do professor “4D”, como fica perceptível, criado e alimentado por sistemas de ensino e gestores que limitam a atuação dos pro-

fessores quase que exclusivamente a uma intervenção acrítica e muitas vezes desprovida de sentido e significado para eles próprios.

É verdade que um fenômeno parecido ao que denominamos hoje de professor “4D” não é, em absoluto, novo. Nos anos de 1970, destaca Contreras (2012), que já existiam estudos sociológicos que versavam criticamente a respeito do cotidiano e da carreira dos profissionais da Educação, a exemplo de países como E.U.A com Newman (1979) e como Inglaterra com Macdonald e Walker (1974), e, na nossa leitura, já apontavam elementos próximos aos “4D”. Autores como Apple (1987;1989b), Apple e Jungck (1990), Lawn e Ozga (1988), Ozga (1988) e Densmore (1987) são lembrados por Contreras (2012) como aqueles que escreveram a respeito da teoria da proletarização de professores, a qual contribui para a evidência dos professores “4D”.

No Brasil, esse tipo de pesquisa tem ganhado contornos interessantes se considerarmos que cada vez mais os governos e as secretarias de ensino têm, aparentemente, tanto tentado levar para as escolas professores com títulos de mestre e doutor, quanto concedido licenças com vencimento para que seus docentes cursarem a pós-graduação *stricto sensu*. Editais de concursos públicos³ atribuem pontos extras aos professores que, em sua trajetória, cursaram mestrado e doutorado. Além disso, as secretarias de ensino ofertam um salário mais “encorpado” aos docentes que possuem mestrado e doutorado, ainda que ele seja risível, quando observado o aumento no pagamento que um professor do ensino superior

consegue quando passa de especialista para mestre e de mestre para doutor.

Em um primeiro momento, pode até parecer que os professores mestres e doutores da educação básica terão certo reconhecimento pelos seus percursos formativos, uma vez que parece existir certa busca por uma educação de qualidade com docentes mais qualificados. Todavia, basta adentrarmos a escola para vermos que tal concepção não se aplica na prática, em outras palavras, percebermos, em seu interior, que o cenário do reconhecimento formativo não transpassa as páginas dos editais. Sem espaço, sem liberdade e sem tempo para no mínimo darem continuidade às suas pesquisas e aos estudos ou mesmo para contribuírem com suas unidades de ensino com o conhecimento que eles produziram na pós-graduação, os professores/pesquisadores percebem a dura rotina destacada anteriormente de forma ainda mais intensa e desgastante.

Na maioria dos casos, os professores/pesquisadores tornam-se, em um curto período de tempo, sujeitos estranhos naquele espaço. Questionadores do status quo e da cultura escolar instalada, podem acabar sendo encarados como potenciais focos de problemas devido à inconformidade com esse modelo educativo. Em médio prazo, podem acabar incorporando três dos “4D”, sentindo-se DESRESPEITADOS, DESMOTIVADOS e DESGASTADOS, aceitando o controle de sua subjetividade pela secretaria de ensino e por alguns gestores autoritários, visando, com isso, a evitar conflito, “indo com a maré”. A longo prazo, torna-se esperado que, se não derem continuidade à formação, tomem para si o último dos “4D”, o D de DESPREPARO, trazendo prejuízos irreversíveis para a carreira do docente, para a escola, para o órgão que inicial-

³ A exemplo do da prefeitura de Cariacica 01/2016 e o do Estado do Espírito Santo 01/2017.

mente fez o investimento financeiro e, o mais grave, para o aprendizado dos próprios alunos.

Curioso que aqueles professores que durante seus mestrados e doutorados desenvolveram estudos especialmente voltados para a Educação são inseridos em um espaço que negligencia o estudo, a pesquisa e a própria Educação, em prol de uma atuação “técnica” em sala de aula. Nessa esteira, não é difícil concluirmos que, dentro de poucos anos, todo trabalho intelectual, que poderia somar-se para construir escolas mais significativas para os educandos, seja esquecido pelo docente ou torne-se defasado e sem sentido aplicável. Consequentemente, aquele professor que antes era um estudioso com alta expectativa de contribuição tornar-se-á um mero cumpridor de horários, um figurante educacional.

Esse mesmo processo tende-se a repetir com todos os professores presentes no espaço escolar. Todavia, aqueles que não tiveram relações tão intensas com o estudo e com a pesquisa – por meio da pós-graduação stricto sensu – o sentem com menor intensidade ao menos no último aspecto problematizado. Incorporam os “4D”, mas também incorporam a rotina escolar e normalmente a aceitam sem maiores questionamentos, ainda mais em momentos de precarização generalizada do trabalho, como o que é vivido no Brasil.

Em um cenário nacional-laboral sufocante e executado a toque de caixa, a tendência é a de que aqueles professores que não tiveram a oportunidade de trabalhar em espaços com maiores graus de liberdade e mais humanizados sintam-se gratos por estarem empregados, por mais que a estrutura não apresente condições de trabalho saudáveis, avanços, tampouco condições profissionais.

Em última instância, não é preciso dizer os prejuízos que essa lógica gera para aqueles que são alvo da falácia da educação de qualidade profanada pelos políticos. Os alunos, claro, são os mais prejudicados, pois são eles que convivem diariamente com os professores “4D” e com seu potencial reduzido dia após dia. Os educadores, privados de exercerem sua capacidade reflexiva, não disporão de conhecimentos suficientes para garantir uma educação de qualidade, “[...] apta a preparar os alunos para a empregabilidade, para participar da vida política e cultural e para desenvolver capacidade reflexiva para atuar e transformar a realidade social” (LIBÂNEO, 2021, p. 17).

Além disso, a falta de investimentos no que diz respeito à estrutura escolar e aos materiais que são necessários para o desenvolvimento de boas aulas também contribui para que o diagnóstico dos “4D” seja fechado e para que os alunos tenham seu direito à Educação de qualidade negado. Na Educação Física, área de ensino em que os autores se inserem, não é raro encontramos gestores que, desconsiderando a precarização, nas reuniões pedagógicas, defendem que devemos sempre usar materiais reutilizáveis, sucatas e produtos de segunda linha, bem como nossa criatividade para o desenvolvimento das aulas.

O professor que possui pouco mais que 1/5 do seu tempo para planejar, fazer pautas, fazer planos de ensino, fazer planos de aula, preencher relatórios e receber broncas dos gestores e, por vezes, dos familiares dos alunos, ainda teria que arrumar tempo para criar materiais didáticos. Isso quando ele não se vê compelido a adquirir materiais didáticos, gastando seu salário para fornecer para aos alunos o minimamente adequa-

do para uma educação de qualidade. Caso contrário o aluno, que tem o direito à Educação garantido pela Constituição Federal (art. 5º), por sua vez, terá que se contentar somente com a utilização de materiais criados a partir do que literalmente o lixo oferece.

Até acreditamos que uma Educação de qualidade deva passar trabalhos com materiais reutilizáveis, zelando principalmente pela conscientização da necessidade da saúde ambiental do planeta. Para nós, o problema passa a existir a partir do momento em que as aulas são desenvolvidas somente a partir do material reutilizável e da criatividade do professor, privando os alunos de conhecerem materiais “oficiais” ou próprios das práticas corporais e fazendo com que os governantes se sintam confortáveis a não direcionarem verbas para a escola. Em última instância, terceiriza-se para o professor uma responsabilidade que não deveria ser dele.

Esse lado precário da carreira docente da Educação Básica abre possibilidade para uma série de discussões, avaliações e pesquisas. O que vemos em período pandêmico, por exemplo, são situações que tendem agravar a precarização docente da Educação Básica. Não estamos negando que existam potenciais possibilidades de a organização escolar não anular a profissionalização docente, pelo contrário, problematizamos tais questões justamente por acreditarmos ser possível fazer diferente. No próximo tópico, dedicaremos, justamente, a problematizar algumas possibilidades.

EM TOM DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que ensinar é não só fazer escolhas epistemológicas, didáticas, práticas, mas

também escolhas éticas e políticas, não podemos nos esquecer de que a profissionalização docente é política em todas as suas nuances. Afinal, ela envolve a luta por melhores condições estruturais e materiais de trabalho, por salários mais justos e dignos – compatíveis com o nível de responsabilidade do profissional que é, e sempre será, o primeiro formador de todos os demais profissionais –, por uma menor carga horária em sala de aula e pelo consequente aumento do tempo destinado ao estudo, a formação continuada, dentre outras questões.

Garantida a formação continuada como é previsto em lei no Brasil, é preciso investir na construção de uma formação continuada instituída ao invés de na formação continuada instituída (pelas secretarias de educação). Em outras palavras, a formação continuada deve ser organizada a partir de demandas que brotam do chão da escola e do que incomodam professores e alunos, sendo essa a defesa estabelecida pelo nosso texto.

Para tanto, faz-se necessário estabelecer um novo processo formador que possibilite o estudo da vida na sala de aula e nas instituições, os projetos de mudança e o trabalho colaborativo (IMBERNÓN, 2010; CAMPOS, 2013, p. 18). O que propomos é uma maneira distinta de formar continuamente os professores para a autonomia (CONTRERAS, 2012), como intelectuais (GIROUX, 1997).

Nesse sentido, silenciar as necessárias discussões realizadas entre docentes, gestores e demais membros da comunidade escolar acerca da gestão escolar, das práticas de formação adotadas, das explícitas e também das implícitas relações de força e poder existente dentro dos sistemas educacionais e em seus currículos e da necessidade de se criar políticas públicas que

possam mudar esse cenário é continuar “empurrando” o professor rumo à incorporação dos “4D”.

Para tanto, os professores precisam se unir e buscar apoio da comunidade escolar para encampar importantes lutas e realizar as transformações que se fazem necessárias em busca de uma escola a cada dia mais democrática. Pode parecer um tanto quanto utópico, uma vez que estamos vivendo atualmente um período de distopia, com constantes ataques aos direitos humanos, retirada de direitos sociais básicos, ataques aos professores – acusados de doutrinadores, o enfraquecimento das instituições democráticas e de organizações e movimentos sociais que defendem e lutam pelo interesse dos menos favorecidos. Contudo, acreditamos no papel autônomo e intelectual que os professores têm que assumir para que a educação possa contribuir com as mudanças sociais necessárias, pois, como muito bem falava Freire (2019): se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Editora 70, 2015.

BOSSA, Nadia. **Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 28 dez. 2022.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com história de vida dos professores: a questão da subjetividade. *Revista Educação e Pesquisa*, v. 28, n.1. p. 11-30. jun, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/fZLqw3P4fcfZNKzjNHnF3mJ/abstract/?lang=pt> Acesso em: 30 dez 2022.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia de professores**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CONTRERAS, José. **A Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 68. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2019.

GIROUX, Henry. Professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, Henry (Org.). **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 157-164.

GOODSON, Ivor (Ed.) **Studying teacher's lives**. London: Routledge, 1992.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**. 6. ed. Goiânia: Eccus editora, 2021.

MORGADO, José Carlos. **Currículo e profissionalidade docente**. Porto: Porto, 2005.

NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias. **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 2010.

PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne; PAQUAY, Léopold. Fecundas incertezas ou como formar professores antes de ter todas as respostas. In: PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne. (org.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências**. 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 211-223.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. **A gestão educacional e escolar para a modernidade**. São Paulo : Cengage Learning, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 44. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Vivendo a escola ao avesso por meio da avaliação**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2009

Galdino Rodrigues de Sousa

Doutor em Educação Física (UFES). Professor Adjunto da Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEFD/UFRJ)

Walk Loureiro

Doutor em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde pela Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ-RJ). professores de Educação Física que trabalham na Educação Básica. Tem concentrado seus estudos na formação continuada, na prevenção ao uso de

drogas pela perspectiva da redução de danos, na Educação Infantil e na Educação Especial com

Fabiana Moura Carmanini

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2009) e especialização em Neuropsicopedagogia. Atualmente é Inspetora escolar da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, compondo o Conselho Estadual de Minas Gerais de Educação. É mestrande do PPGP da Universidade Federal de Juiz de Fora
