

Palmas, v.10,n.15
Agosto. 2023
ISSN 2358-8322

Humanidades
& **Inovação**

Paulo Freire:

Interseccionalidades e Diálogos



Organização

Prof^a. Dr^a Rosana Helena Nunes (Fatec)
Prof^a. Dr^a Helenice Joviano Roque de Faria (SEDUC/MT-UNEMAT)
Prof^a. Dr^a Dllubia Santclair (SEDUC-GO)
Prof. Dr. Kléber Aparecido da Silva (UnB)
Prof. Dr. Paulo Roberto Massaro (USP)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO TOCANTINS

Reitor

Augusto de Rezende Campos

Vice-Reitora

Darlene Teixeira Castro

Pró-Reitor de Graduação

Alessandra Ruita Santos Czapski

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

Ana Flávia Gouveia de Faria

Pró-Reitora de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários

Kyldes Batista Vicente

Pró-Reitor de Administração e Finanças

Ricardo de Oliveira Carvalho

EQUIPE EDITORIAL - UNITINS

Editora - chefe

Dr.ª Kyldes Batista Vicente

Editora - assistente

Dr.ª Darlene Teixeira Castro

LEITURA DE PROVA

Andreia Luiza Dias
Darlene Teixeira Castro
Kyldes Batista Vicente
Julienne da Silva Silveira
Liliane Scarpin Storniolo
Maria Socorro da Silva
Rodrigo Vieira do Nascimento

COMISSÃO EDITORIAL

Dr.ª Antonia Custodia Pedreira
Dr. Caio Monteiro Melo
Dr.ª Liliane Scarpin Storniolo
Dr.ª Mariany Almeida Montino
Dr. Rodrigo Barbosa Silva
Dr. Tarsis Barreto Oliveira
Dr.ª Willany Palhares Palhares Leal

PROJETO GRÁFICO

Joelma Feitosa Modesto

DIAGRAMAÇÃO

Joelma Feitosa Modesto
Leandro Dias de Oliveira

APOIO TÉCNICO

Julienne da Silva Silveira
Leandro Dias de Oliveira

MÍDIAS SOCIAIS

Joelma Feitosa Modesto

REVISÃO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Cristiane Tavares Jordão de Vasconcelos, UNED, Espanha
Janaína Senem, Unitins, Brasil
Lígia Felix Parrião Matos, Unitins, Brasil
Maria Tereza Ribas Sabará, Unitins, Brasil
Vitor Hugo Abranche Oliveira, UFT - Câmpus de Porto Nacional, Brasil

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

Periodicidade: Mensal

Sistema de Submissão: fluxo contínuo

Os manuscritos podem ser submetidos em qualquer data. Assim que forem enviados, serão designados os avaliadores e, em caso de aprovação, serão incorporados no próximo número a ser publicado.

Sistema de Publicação: ahead of print

Os trabalhos aceitos para publicação e que tiveram os procedimentos editoriais encerrados serão imediatamente publicados na próxima edição. Isso será feito até que se encerre a composição de um novo fascículo.

Contato

Revista Humanidades e Inovação

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Kyldes Batista Vicente
108 Sul Alameda 11 Lote 03
CEP.: 77020-122 - Palmas-Tocantins
Tel.: (63) 3218-4911
E-mail: rev.humanidades@unitins.br
eISSN: 2358-8322

CONSELHO EDITORIAL

Dr.^a Alana de Oliveira Freitas El Fahl, UEFS, Brasil
Dr. Carlos Reis, Universidade de Coimbra, Portugal
Dr. Carlos Henrique Lopes de Almeida, UNILA, Brasil
Dr.^a Clarice Zamonaro Cortez, UEM, Brasil
Dr. Cleriston Izidro dos Anjos, UFAL, Brasil
Dr.^a Daniervelin Renata Marques Pereira, UFTM, Brasil
Dr. Donizete Aparecido Rodrigues, Universidade Beira Interior - Covilhã, Portugal
Dr.^a Elina Maria Correia Batista, CLEPUL - Universidade da Madeira, Portugal
Dr.^a Eunice Prudenciano de Souza, UFMS, Brasil
Dr. Fernando Carrasco Mery, Universidad Bolivariana, Chile
Dr. Jorge Alves Santana, UFG, Brasil
Dr. José Carlos de Melo, UFMA, Brasil
Dr.^a Karina Ochoa Muñoz, UAM, Azcapotzalco, México
Dr.^a Karylleila dos Santos Andrade, UFT, Brasil
Dr.^a Maria Carmem Jacob de Souza, UFBA, Brasil
Dr.^a Maria Cecília Minayo, Fiocruz, Brasil
Dr.^a Maria de Lurdes Carvalho, Universidade do Minho, Portugal
Dr.^a Nilda Jacks, UFRGS, Brasil
Dr. Pedro Francisco González, Universidade dos Açores, Portugal
Dr. Plábio Marcos Martins Desidério, UFT, Brasil
Dr.^a Regina Clare Monteiro, Must University, MUST, Estados Unidos
Dr.^a Tânia Sarmiento-Pantoja, UFPA, Brasil
Dr.^a Teresa Sarmiento, Universidade do Minho, Portugal

CONSELHO CIENTÍFICO

Dr. Acildo Leite da Silva, UFMA, Brasil
Dr. Adriano Batista Castorino, UFT, Brasil
Dr. Altino José Martins Filho, UDESC, Brasil
Dr. Carlos Roberto Ludwig, UFT, Brasil
Dr.^a Cassia Regina de Lima, Ceulp/Ulbra, Brasil
Dr.^a Cristiane Maria Ribeiro, IFGOIANO/Câmpus de Urutaí, Brasil
Dr.^a Cynthia Mara Miranda, UFT, Brasil
Dr.^a Daniela Zanetti, UFES, Brasil
Dr. Derval Venâncio Ramos, UFT, Brasil
Dr.^a Doriane Braga Nunes Bilac, UNITOP, UFT, Brasil
Dr.^a Dulceria Tartuci, UFG, Brasil
Dr.^a Elisa Maria dos Anjos, UFMA, Brasil
Dr. Elvio Quirino Pereira, UFT, Brasil
Dr. Fábio D'Abadia de Sousa, UFT, Brasil
Dr.^a Fernanda Matos Fernandes de Oliveira, TJ-TO, Brasil
Dr. Francisco Gilson Rebouças Porto Junior, UFT, Brasil
Dr. George França dos Santos, UFT, Brasil
Dr.^a Iara Sydenstricker, UFRB, Brasil
Dr.^a Irenides Teixeira, Ceulp/ULBRA, Brasil
Dr.^a Isabel Regina Augusto, UNIFAP, Brasil
Dr. João Nunes da Silva, UFT, Brasil
Dr. José Manoel Miranda de Oliveira, UFT, Brasil
Dr.^a Laura de Oliveira, UFBA, Brasil
Dr.^a Leila Dias Pereira do Amaral, Unitins, Brasil
Dr. Marcos Aurelio Camara Zimmermann, UFT, IPHAN, Brasil
Dr.^a Maria de Fátima Rocha Medina, Unitins, Brasil
Dr.^a Maria Nazareth de Lima Arrais, UFCG, Brasil
Dr.^a Maria Severina Batista Guimarães, UEG, Brasil
Dr.^a Marilena Julimar Fernandes, UEG, Brasil
Dr.^a Marlene Hernandez Leites, FANESE, Brasil
Dr.^a Mirelle da Silva Freitas, IFTO - Câmpus de Palmas, Brasil
Dr. Niguelme Cardoso Arruda, IFSC/Câmpus Criciúma, Brasil
Dr.^a Olívia Aparecida Silva, UFT, Brasil
Dr.^a Paula Karini Dias Ferreira Amorim, IFTO, Brasil
Dr. Paulo Nin Ferreira, UFAL, Brasil
Dr.^a Raquel Bezerra Cavalcanti Leal de Melo, UEPB, Brasil
Dr.^a Renan Antônio da Silva, Unis, Unesco, Brasil
Dr. Roberto Antônio Pereira do Amaral, UFT, Brasil
Dr.^a Rosane Duarte Rosa Seluchnesk, Unemat, Brasil
Dr.^a Rúbia Lúcia Oliveira, UFVJM, Brasil
Dr.^a Sônia Regina dos Santos Teixeira, UFPA, Brasil
Dr.^a Tereza Ramos de Carvalho, UFMT, Brasil
Dr. Valdir Aquino Zitzke, UFT, Brasil
Dr.^a Valdirene Cássia Silva, Ceulp/Ulbra, FACTO, Brasil
Dr. Vitor Hugo Branche Oliveira, UFT, Câmpus Porto Nacional, Brasil
Dr.^a Vivianne Fleury de Faria, UFG, Brasil
Dr. Walter Costa Mendes, IFGOIANO/Câmpus de Urutaí, Brasil
Dr. Walter Matias Lima, UFAL, Brasil
Dr. Weder Ferreira dos Santos, UFT, Brasil

Organização: Rosana Helena Nunes (Fatec/Sp)
Dlúbia Santclair (Seduc/Go)
Helenice Roque De Faria (Seduc-Mt/Unemat-Sinop)
Kleber Aparecido Da Silva (UnB)
Paulo Roberto Massaro (Usp)

Todos os artigos desta publicação são de inteira responsabilidade de seus respectivos autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre o seu conteúdo à Revista Humanidades e Inovação ou à Universidade Estadual do Tocantins - Unitins. Os artigos podem ser reproduzidos total ou parcialmente, desde que a fonte seja devidamente citada e seu uso seja para fins acadêmicos.

Foco e Escopo

A Revista Humanidades e Inovação, editada pela Universidade Estadual do Tocantins (Unitins) - tem por objetivo a difusão de estudos e pesquisas de professores e alunos de pós-graduação, pesquisadores e gestores de instituições de ensino superior e de pesquisa, gestores de associações científicas e profissionais, dirigentes e demais órgãos envolvidos na formação de pessoal e produção científica, relativos ao conhecimento científico das áreas de Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Linguística, Letras e Artes, com especial enfoque para a linguagem e processos educativos, comunicação, educação e tecnologia, sociologia e processos de inovação gerenciais, sociais e tecnológicos.

Somente serão aceitos artigos originais oriundos de pesquisa científica. A submissão de um artigo implica que o mesmo não tenha sido publicado anteriormente e que não tenha sido enviado simultaneamente a outro periódico.

Políticas de Seção

Editorial

Artigos – divulga trabalhos de caráter acadêmico-científico.

Experiências inovadoras: experiências nacionais e internacionais desenvolvidas por instituições que tenham caráter inovador.

Os artigos podem ser submetidos em português, espanhol, inglês e francês. Não há taxa para submissão e avaliação de artigos.

Em caso de artigo de autoria coletiva, o texto deverá ser submetido pelo primeiro autor (ou autor de contato). Em caso de aprovação, todos os autores deverão mostrar sua conformidade com o manuscrito a ser publicado. A revista não aceita artigos com mais de três autores, a não ser em casos excepcionais que devem ser sempre justificados à Editoria e aprovados pela Comissão Editorial.

A publicação de artigos está condicionada a pareceres de membros da Equipe Editorial da revista: Comissão Editorial (inclui os editores da revista e pesquisadores com estatuto similar ao de “editores associados”, que se reúnem periodicamente para a tomada de decisões, contribuindo de forma ativa na gestão editorial e no fluxo de avaliação); Conselho Editorial (constituído por avaliadores ad hoc brasileiros e estrangeiros de reconhecida expertise, é responsável por apoiar os editores na tomada de decisão sobre os artigos recebidos, contribuindo assim para a qualidade e o controle científico da revista).

Os artigos recebidos passam pela avaliação da Editoria, é de caráter estritamente formal e avalia se o texto segue as normas editoriais e de apresentação. Depois, a Comissão Editorial decide se o artigo se adequa ou não ao escopo da revista. Em caso negativo, elabora uma carta explicando os motivos da rejeição. Em caso positivo, indica nomes de avaliadores ad hoc, sempre doutores e com reconhecida expertise no tema.

A Revista Humanidades & Inovação adota os preceitos éticos previstos pela CONEP/CEP/Unitins (<https://www.unitins.br/nPortal/cep>) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (<http://www.cnpq.br/web/guest/diretrizes>)

Política de Acesso Livre

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento.

Submissões (On-line)

Diretrizes para Autores

A contribuição deve ser original e inédita e não estar sendo avaliada para publicação por outra revista; caso contrário, deve-se justificar em “Comentários ao editor”. Substitua o nome dos autores por XXXX (filiação e e-mail também) para garantir a avaliação às cegas.

Os artigos devem ter de 15 a 20 páginas, digitadas em fonte Arial, corpo 12, espaçamento 1,5 e margens 2,5cm, em papel tamanho A4.

O título, em caixa alta, deve estar destacado em negrito, com alinhamento centralizado e entrelinha simples. Na linha seguinte, deve ser indicada a versão do título em inglês ou espanhol ou francês ou italiano.

O nome do(s) autor(es) não deve constar no arquivo.

O resumo, de 100 a 150 palavras, em português e em inglês (ou espanhol ou francês), deve ser em corpo 11, alinhamento justificado, entrelinha simples. O termo “Resumo” deve estar em negrito, seguido de dois pontos. As palavras-chave, em português e em inglês (ou espanhol ou francês ou italiano), devem ter a mesma configuração do resumo. O termo “Palavras-chave” deve estar em negrito, seguido de dois pontos. Extensão de 3 a 5 palavras, separadas entre si por ponto concluídas com ponto final. Para facilitar a localização em consultas bibliográficas, as palavras-chave devem corresponder a conceitos gerais da área do trabalho.

Imagens, quadros ou gráficos que acompanhem o texto devem: estar em escala de cinza; constar dentro do documento no espaço previsto; ser enviados em arquivos separados, para o caso de problemas na formatação.

As citações com até 3 linhas devem ser marcadas com aspas duplas e inseridas no corpo do texto. A citação que ultrapassar 3 linhas deve ser recuada e inserida em parágrafo próprio, com recuo de 4cm, fonte Arial, corpo 10, alinhamento justificado, entrelinha simples. A citação deverá conter o nome do autor, o ano da obra e as páginas, apresentadas de acordo com os casos exemplificados abaixo.

Exemplos de citações e referências, conforme as normas da ABNT (NBR 6023).

Declaração de Direito Autoral

A submissão de originais para este periódico implica na transferência, pelos autores, dos direitos de publicação impressa e digital. Os direitos autorais para os artigos publicados são do autor, com direitos do periódico sobre a primeira publicação. Os autores somente poderão utilizar os mesmos resultados em outras publicações indicando claramente este periódico como o meio da publicação original. Em virtude de sermos um periódico de acesso aberto, permite-se o uso gratuito dos artigos em aplicações educacionais, científicas, não comerciais, desde que citada a fonte.

Sumário

ESTUDOS CRÍTICOS EM LÍNGUA(GEM): INTERSECCIONALIDADES COM O PENSAMENTO FREIREANO ..	13
PARA UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA: BNCC E A LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO ...	29
O CONSTRUTO PRAXIOLOGIA EM E PARA A LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA: UMA RELEITURA FREIREANA.....	43
CORPO, EDUCAÇÃO E JUSTIÇA SOCIAL: DIÁLOGOS ENTRE PAULO FREIRE E ESTUDOS CULTURAIS FÍSICOS	57
A PEDAGOGIA E SEUS ESPAÇOS DE ATUAÇÃO EM TELA: REFLEXÕES ACERCA DE UM PROJETO DE EXTENSÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA DA AMAZÔNIA (FAM) / POLO: ABAETETUBA/PA.....	69
O TEATRO DO OPRIMIDO COMO ESTRATÉGIA NO COMBATE À VIOLÊNCIA DE GÊNERO NA ESCOLA.....	80
PEDAGOGIA PRETA: LEITURAS DE ESPERANÇA.....	90
A DIALOGICIDADE QUE IMPULSIONA AS CAMINHADAS INVESTIGATIVAS DE UM GRUPO DE PESQUISA...	106
FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA FREIREANA: UM BREVE DIÁLOGO COM AS OBRAS DE PAULO FREIRE	116
INTERSECCIONALIDADES NA VOZ DE PAULO FREIRE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	126
ENTRE A HISTÓRIA E A TRAJETÓRIA DO HOMEM E DO EDUCADOR PAULO FREIRE.....	132
O LUGAR ATRIBUÍDO À MULHER NA SOCIEDADE DE CLASSES	136
PANORAMA SOCIODEMOGRÁFICO E JURÍDICO DE HOMENS PRESOS POR FEMINICÍDIO EM MANAUS....	146
EMPRÉSTIMOS LINGUÍSTICOS DO PORTUGUÊS NA LÍNGUA XAVANTE: ASPECTOS SÓCIO-HISTÓRICOS E LEXICAIS	160
UMA INVESTIGAÇÃO DA ‘LIRICIZAÇÃO’ NA OBRA A OBSCENA SENHORA D, DE HILDA HILST	177
UM CASE DE SUCESSO NO IDEB: AFINAL DE QUEM É A CULPA?.....	189
REFLEXOS DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	202
ASSESSORIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: O IMPACTO DE UM MATERIAL PEDAGÓGICO EM AULAS DE ATLETISMO.....	220
TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUSTENTABILIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS EM PROGRAMAS BRASILEIROS DE PÓS-GRADUAÇÃO	230
NÍVEL DE ATIVIDADE FÍSICA E COMPORTAMENTO SEDENTÁRIO DE ADOLESCENTES DA MICRORREGIÃO DE JOAÇABA – SC – BRASIL	245
A CRIANÇA NA NATUREZA E A NATUREZA NA CRIANÇA: ASPECTO AMBIENTAL COMO DIMENSÃO DA PROTEÇÃO INTEGRAL.....	255
VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM BOA VISTA - RORAIMA: ESTUDO DE CASO SOBRE A OPERAÇÃO ARCANJO	270
IDENTIDADE E PROJETO DE VIDA: DILEMAS DAS JUVENTUDES.....	280
AS DESCONCERTANTES IDENTIDADES SURDAS	290
COMPLIANCE DIGITAL NA RELAÇÃO JURÍDICO-TRIBUTÁRIA NO ESTADO DO MARANHÃO	304
A SEGREGAÇÃO SOCIO-ESPACIAL, DIREITO A CIDADE E A ESTIGMATIZAÇÃO NOS BAIRROS: VILA SÃO	

JOSÉ, JARDIM DAS VIVENDAS E SÃO SEBASTIÃO NA CIDADE DE JARAGUÁ – GO.....	318
ONDE ESTÁ A AGRICULTORA FAMILIAR? UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DOS ESTUDOS SOBRE O PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR E PROGRAMA DE AQUISIÇÃO DE ALIMENTOS ..	330
A COMUNICAÇÃO DE RISCOS DA VARÍOLA DO MACACO PELO ESTADO DO TOCANTINS.....	341
EXPERIENCIANDO A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA EM SALA DE AULA POR MEIO DE UM PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	350
IMPORTÂNCIA DAS REDES SOCIAIS COMO FERRAMENTAS DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE FRENTE AO TRATAMENTO FARMACOLÓGICO DA COVID-19 E AS VACINAS PARA PREVENÇÃO DO SARS-COV-2: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	357

Editorial

O objetivo do Dossiê Temático é o de reunir artigos científicos que tematizem as interseccionalidades em diálogo com o legado de Paulo Freire, com o objetivo de revisitar a produção de conhecimento, a partir de Freire (1992, 1998), e conhecer essas dinâmicas excludentes e guetizadas mundialmente. Como preconiza o filósofo da educação brasileira, a multiculturalidade se constitui na liberdade *conquistada*, no direito *assegurado* de mover-se cada cultura no respeito uma a outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada uma “para si”, ou seja, a possibilidade de a unidade estar associada à diversidade é o mesmo que considerar que todos são iguais perante a lei e nenhuma forma de discriminação pode ser aceita.

Nesse dossiê temático, há 9 artigos, 1 relato de experiência e uma resenha. Nesses textos, os autores buscaram trazer à baila reflexões acerca de estudos que privilegiaram o legado deixado pelo filósofo da educação brasileira, como ressaltado nos resumos no quadro-síntese. Com base em diferentes frentes teórico-conceituais, espera-se, neste dossiê temático, agregar pesquisas em diversas direções, mas, sobretudo, construir interpretações sobre os processos de linguagem por meio de diferentes realidades sociais. Admitimos como Freire (1992, p.79) que “[...] a tensão necessária permanentemente, entre as culturas na multiculturalidade [...], evoca debates e, como pesquisadores de perspectiva crítica, busca-se promover diálogos sobre as relações democráticas e humanas em um tempo de medo, prepotência acadêmica e cansaço existencial, ou seja, tensionar a “anestesia histórica” e reconhecer [...] a vingança que explode, pela desesperação ante a injustiça que parece perpetuar-se”.

No primeiro artigo, intitulado “Estudos Críticos em língua(gem): interseccionalidades com o pensamento freireano”, a autora Rosana Helena Nunes e o autor Kleber Aparecido da Silva discutem alguns métodos de linguagem à Linguística Aplicada em consonância à Pedagogia Crítica no que concerne à práxis educativa. Para tanto, esse artigo fundamenta-se na Linguística Aplicada Crítica (Calvet, 2007; Pennycook, 2006; Pennycook; Makoni, 2020; Rajagopalan, 2003, 2013), estudos realizados por Paulo Freire (1967, 1987, 1992, 1994, 1997), além de documentos oficiais: Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2021), Constituição de 1988 (BRASIL. Constituição (1988/2021), LDB/71 (BRASIL, 1971), LDB/2017 (BRASIL. LDB. 1996/2017) e Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007). O artigo apresenta duas seções. A seção 1 apresenta algumas obras, que correspondem à importância do pensamento freireano para os estudos críticos em língua(gem). Na seção 2, O resultado de uma investigação de um estágio de supervisão pós-doutoral, intitulado “Educação Profissional e Tecnológica e Ensino de Língua Portuguesa (LP) em tempo de crise: perspectivas, interfaces e desafios para uma Educação Humanizadora”.

No segundo artigo, intitulado “Para uma Educação Linguística Crítica Antirracista: BNCC e a Língua Portuguesa no Ensino Médio”, as autoras Rosana Helena Nunes, Helenice Joviano Roque-Faria e o autor Kleber Aparecido da Silva apresentam um estudo sobre o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que tange às implicações que reverberam às questões étnico-raciais em relação ao ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Com efeito, a pretensão é a de discutir a importância de um currículo que verse a educação linguística crítica antirracista, que promova o exercício pleno da cidadania, através das aprendizagens em Língua Portuguesa. Nesse estudo, escolheu-se para análise a *competência específica 2*. A metodologia é de caráter bibliográfico e fundamenta-se em estudos de Paulo Freire (1987; 1992; 1994; 1997) e Nunes (2019), além do documento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007), para melhor compreender a BNCC, ao considerar questões étnico-raciais. Para este estudo, a metodologia escolhida é de caráter bibliográfico e fundamenta-se em estudos de Paulo Freire (1987; 1992; 1994; 1997) e Nunes (2019), além do documento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007). O artigo apresenta duas seções. Na seção 1, a revisão da

literatura em que se propõe apresentar obras de Freire (1987; 1992; 1994; 1997) e verificar em que medida o pensamento freireano pode contribuir para uma proposta de intervenção, que privilegia o acesso à educação como direito humano, ao considerar uma educação linguística crítica antirracista à aprendizagem de Língua Portuguesa. Na seção 2, o artigo foca na análise do documento da BNCC no item “Linguagem e suas Tecnologias no Ensino Médio: competências específicas e habilidades”.

O terceiro artigo “O Construto Praxiologia em e para a Linguística Aplicada Crítica: uma releitura freireana” apresenta uma proposta de entendimento do construto praxiologia em diálogo com o conceito de práxis defendido por Freire. As autoras, Renata Mourão Guimarães e Dllubia Santclair, e o autor Kleber Aparecido da Silva problematizam o modo como o termo tem sido usado na Linguística Aplicada Crítica (LAC). Para tanto, objetiva-se, neste artigo, a articulação do termo praxiologia na literatura geral ao pensamento de Paulo Freire, destacando uma assemblagem do processo praxiológico para os estudos da LAC. O levantamento foi realizado de forma exploratória e qualitativa em literatura específica da área. A metodologia é de caráter exploratório, tendo como *corpus* da pesquisa teses, dissertações, livros e capítulos, anais de congressos, artigos de periódicos publicados no Brasil, na área da LAC, nos últimos 5 anos, permite-nos compreender como a praxiologia freiriana tende a textualizar o modo pelo qual o(a) agente se movimenta (age) para transformar a realidade, especialmente, o(a) docente de línguas em seus contextos de atuação.

No quarto artigo, intitulado “Corpo, Educação e Justiça Social: diálogos entre Paulo Freire e Estudos Culturais Físicos”, os autores Ábia Lima de França, Vitor Hugo Marani Marani e Cleiton da Silva Nascimento buscam investigar de que modo a Pedagogia de Paulo Freire corrobora com os Estudos Culturais Físicos. A metodologia escolhida para a pesquisa é a de caráter descritivo, de natureza qualitativa, do tipo revisão sistemática de literatura. Para tanto, realizou-se um levantamento de pesquisas na obra “Routledge handbook of Physical Cultural Studies” e de forma suplementar no banco de dados do Google Acadêmico. Desse estudo, pôde identificar 10 estudos que fizeram parte do corpus amostral. Assim, os autores chegaram aos resultados em que se permitiu constatar que as categorias analíticas de Paulo Freire, a saber: “diálogo”, “conscientização”, “práxis” e “justiça social” foram recrutadas nas produções acadêmicas que focalizavam nos ECF

No quinto artigo, intitulado “A Pedagogia e seus espaços de atuação em Tela”, os autores Laercio Costa e Danrley Ferreira Moraes objetivam observar e identificar os desafios do/a pedagogo/a em seus espaços de atuação. Logo, buscamos compreender a pedagogia dentro de sua complexidade de atuação; visitar os espaços em articulação com os relatos de seus respectivos profissionais e apontar a partir da interface teórica e prática, os desafios destes profissionais em seus ambientes de trabalho. Logo, temos como referencial metodológico para o trabalho (BARBOSA, 1998; SEVERINO, 2007) e como teoria nos ancoramos em (LIBÂNEO, 1998; CAMBI, 1999; FREIRE, 2008 e TARDIF, 2003). Essa pesquisa foi realizada no âmbito da graduação, no curso de Licenciatura em Pedagogia, por meio de um projeto de extensão na Faculdade de Educação Ciência e Tecnologia da Amazônia (FAM). Com base nesse estudo, os autores constataam a necessidade de formação continuada e debate legal que legitime a profissão na esfera jurídica e concretize as demarcações do/a pedagogo/a em seus lugares de atuação no mercado de trabalho.

No sexto artigo, Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos discute “Interseccionalidades na voz de Paulo Freire na Educação Inclusiva do aluno com Transtorno do Espectro Autista”, mostrando que as reflexões de Freire possibilitam diferentes leituras e perspectivas de análise a partir do objeto de estudo escolhido para a pesquisa. Neste artigo, escolheu-se investigar a intersecção das interseccionalidades com a filosofia pedagógica de Paulo Freire dentro do âmbito da educação inclusiva. Para o autor, a noção de interseccionalidades, que reconhece as interações complexas entre diversos sistemas de opressão, fornece uma ferramenta analítica primordial para a apreensão das identidades multifacetadas e das vivências dos discentes. À luz dos preceitos de Freire, na ótica da conscientização crítica, diálogo e transformação social, o autor reconhece que o legado deixado pelo filósofo da educação brasileira permite-nos essa dialogicidade de perspectivas que privilegiam a prática pedagógica voltada para a inclusão, fomentando a equidade e o empoderamento.

No sétimo artigo “O Teatro do Oprimido como estratégia no combate à violência de gênero na escola”, os autores Demóstenes Dantas Vieira, Felipe Andrade Saldanha, Efraim de Alcântara Matos e João Carlos Pereira Braga objetivam investigar o uso de jogos teatrais na escola e a forma

pela qual essa ferramenta de trabalho pode contribuir para o combate à violência de gênero nas escolas de ensino médio. A pesquisa é de caráter bibliográfico e, ainda, uma intervenção didática nesse estudo. Os autores adotam como perspectiva teórica o Teatro Político de Augusto Boal. Para tanto, propõe uma sequência didática para as disciplinas de Arte e de Literatura com foco no combate à discriminação sexual e violência de gênero. Como aporte teórico, destacam-se as contribuições de Boal (2005a/2005b/2009), Bourdieu (2003/2012), Foucault (1988), Louro (2007), Vieira (2020), Barrilo (2010), Videres e Brito (2008), dentre outros. Assim, os resultados apontam para o Teatro Político, sobretudo o Teatro do Oprimido, formulado por Augusto Boal, como uma alternativa no combate à violência de gênero na escola, possibilitando a construção de um olhar atravessado pelo lugar social do outro, de suas vivências e experiências.

O oitavo artigo, intitulado “Pedagogia Preta: leituras de esperança”, os autores Cristiano Santos Araujo e Priscila Santos Araujo discute pedagogias antirracista buscam investigar os fundamentos da educação a partir do diálogo entre três conceitos: pedagogia, educação preta e ecologia humana. É, metodologicamente, uma pesquisa qualitativa e de revisão bibliográfica. Sob esta ótica, o objetivo é o de refletir sobre a educação para a igualdade e equidade na diversidade brasileira. Para tanto, a metodologia de pesquisa é qualitativa, de caráter bibliográfico. Neste percurso metodológico, destaca-se o termo conceito pedagogia no sentido de educação e formação humana plural brasileira a partir do Ordenamento Jurídico (BRASIL 1988; 1996; 2018), e de Paulo Freire (1987), Carlos Rodrigues Brandão (2007) e Edgard Morin (2000; 2005). Em segundo lugar, por educação preta pensa-se o lugar, e a vez, do devido espaço em que os pretos ocupam na sociedade, a partir de Djamilia Ribeiro (2019), Kiusam Oliveira (2019; 2020), Silvio de Almeida (2018) e Zilá Bernd (1988), em correlação à ecologia humana destacada no lugar do humano preto no ecossistema escolar do oikos comum, a Terra, a partir de Leonardo Boff (2012); Félix Guattari (2001); Juracy Marques (2017). Por fim, dialogando com Yuval Noah Harari (2018) e Demerval Saviani (1999). Desse caminho percorrido na pesquisa, os autores notam o caráter ecodisciplinar da educação preta para o século XXI, sobre as relações entre pedagogia, educação preta e ecologia humana. Assim, reflete-se acerca da prática pedagógica integradora ante à educação preta, na consciência escolar de que pretos e pretas ocupem o lugar devido no oikos ordinário da vida humana e na educação integradora brasileira para uma formação humana de qualidade para o futuro.

O nono artigo, intitulado “A Dialogicidade que Impulsiona as Caminhadas Investigativas de um Grupo de Pesquisa”, os autores Fernanda Grave, Vanessa Lucena Camargo De Almeida Klaus, Clodis Boscaroli discutem a dialogicidade na obra de Paulo Freire para verificar em que medida um elemento dinâmico de interação comunicativa pode propiciar todas as práticas de um grupo de pesquisa em tecnologias, inovação e ensino. E, ainda, o fato de o grupo tornar-se possível o fortalecimento de partilhas de experiências e trocas de conhecimentos técnico-científicos atrelados às diferentes formações e estudos no âmbito das áreas de conhecimento da Educação, Educação Matemática e Ciência da Computação. Frente a essas reflexões do grupo de pesquisa, os autores examinam as possibilidades e limitações entre os olhares que se debruçam sobre pesquisas realizadas e em andamento, trazendo a dialogicidade como uma oportunidade que age nos pesquisadores no exercício de fazer pesquisa ética, responsável, colaborativa, consciente e crítica.

O Relato de Experiência que compõe o dossiê, apresenta a partir do título “Fundamentos da Pedagogia Freireana: um breve diálogo com as obras de Paulo Freire” uma experiência com a disciplina que deu título ao relato, Fundamentos da Pedagogia Freireana, realizada durante o curso de Mestrado Profissional em Educação, na Universidade Federal do Tocantins-UFT. A autora Michele Pereira Vilas Novas e os autores, Adriano Batista Castorino e José Carlos da Silveira Freire, exploram as relações entre as obras de Paulo Freire: Pedagogia do Oprimido (1987), A importância do ato de ler (1989) e Educação como Prática de Liberdade (1967), e os gêneros música, filme e poesia, como possibilidade para refletir sobre a educação popular, o sentido e o significado por meio de noções da escuta, da fala, da leitura, da escrita e do diálogo. Fato que nos permite compreender as implicações da Pedagogia Freireana na organização de práticas da educação popular.

Thiago de Araújo Lira apresenta a resenha da obra “Conscientização teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire”, com o título “Entre a história e a trajetória do homem e do educador Paulo Freire, tendo em vista que é possível estabelecer um diálogo com a trajetória de Freire enquanto indivíduo, sua infância, a relação com a família, o

processo formativo, seu casamento, todo aspecto histórico-cultural e a construção do seu método freiriano de alfabetização. Lira resgata elementos relacionados à consciência humana, a partir do percurso histórico de Freire.

Organização

Rosana Helena Nunes (Fatec/Sp)

Dilubia Santclair (Seduc/Go)

Helenice Roque De Faria (Seduc-Mt/Unemat-Sinop)

Kleber Aparecido Da Silva (Unb)

Paulo Roberto Massaro (Usp)

ESTUDOS CRÍTICOS EM LÍNGUA(GEM): INTERSECCIONALIDADES COM O PENSAMENTO FREIREANO

CRITICAL STUDIES IN LANGUAGE(GEM): INTERSECTIONALITIES WITH FREIREAN THOUGHT

Rosana Helena Nunes 1
Kleber Aparecido da Silva 2

Resumo: O artigo discute o lugar em que se encontra a Linguística Aplicada Crítica à luz de alguns estudiosos da linguagem. Essa pesquisa fundamentou-se em um diálogo profícuo entre a Pedagogia Crítica (Freire, 1967, 1987, 1992, 1994, 1997), em relação à práxis educativa, e a Linguística Aplicada Crítica (Calvet, 2007; Pennycook, 2006; Pennycook; Makoni, 2020; Rajagopalan, 2003, 2013), além de documentos oficiais: Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 2021), Constituição de 1988 (Brasil, 1988/2021), LDB/71 (Brasil, 1971), LDB/2017 (Brasil, 1996/2017) e Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2007). Para tanto, o artigo apresenta duas seções. A seção 1 apresenta algumas obras, que correspondem à importância do pensamento freireano para os estudos críticos em língua(gem). Na seção 2, apresenta o resultado de uma investigação de um estágio supervisionado pós-doutoral, pesquisa intitulada “Educação Profissional e Tecnológica e ensino de Língua Portuguesa (LP) em tempo de crise: perspectivas, interfaces e desafios para uma Educação Humanizadora”. Nessa seção, destaca-se a reformulação de ementas, como uma proposta de educação humanizadora, para cursos tecnológicos.

Palavras-chave: Educação Profissional Tecnológica. Educação Humanizadora. Educação linguística crítica. Língua Portuguesa.

Abstract: The article discusses the place of Critical Applied Linguistics in the light of some language scholars. This research was based on a fruitful dialogue between Critical Pedagogy (Freire, 1967, 1987, 1992, 1994, 1997), in relation to educational praxis, and Critical Applied Linguistics (Calvet, 2007; Pennycook, 2006; Pennycook; Makoni, 2020; Rajagopalan, 2003, 2013) in addition to official documents: Curriculum Guidelines for Vocational and Technological Education (Brasil, 2021), 1988 Constitution (Brasil, 1988/2021), LDB/71 (Brasil, 1971), LDB/2017 (Brasil, 1996/2017) and the National Plan for Education in Human Rights (Brasil, 2007). To this end, the article presents two sections. Section 1 presents some works, which correspond to the importance of Freirean thought for critical studies in language(gem). In section 2, it presents the result of an investigation of a supervised postdoctoral internship, research entitled “Professional and Technological Education and Portuguese Language Teaching (LP) in a time of crisis: perspectives, interfaces and challenges for a Humanized Education”. In this section, we highlight the reformulation of menus, as a proposal of humanizing education, for technological courses.

Keywords: Technological Professional Education. Humanizing Education. Critical linguistic education. Portuguese language.

- 1 Doutorado em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP). Pós-doutorado pela Universidade de Brasília (UnB), no Programa de Linguística, sob a supervisão do Prof. Kleber Silva. Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Campinas (UNICAMP/SP). Docente da Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo (FATEC/SP), na área da linguagem. Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP). Especialização em Lato Sensu na Universidade Sorocaba (UNISO). Licenciatura em Letras, português/inglês (Instituição de Ensino Ciências e Letras). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4301787941949295>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1800-3296>. E-mail: rosananunes03@gmail.com
- 2 Doutor em Estudos Linguísticos (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/UNESP). Pós-Doutor em Linguística Aplicada pela Penn State University/EUA; em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC; em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP; e em Linguística Aplicada pela UNICAMP. Professor Associado 2 do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas e do Programa de Pós-Graduação em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Brasília, DF, Brasil. Atualmente é Visiting Scholar pela Stanford University. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5411877784984041>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7815-7767>. E-mail: kleberunicamp@yahoo.com.br

Introdução

Este artigo tem por objetivo discutir o lugar em que se encontra a Linguística Aplicada Crítica em relação e suas interseccionalidades com o pensamento freireano em relação aos estudos da linguagem. O artigo é resultado de uma investigação e fundamenta-se numa perspectiva decolonial e freiriana à luz da Linguística Aplicada Crítica e à Pedagogia Crítica, pesquisa, intitulada “Educação Profissional e Tecnológica e ensino de Língua Portuguesa (LP) em tempo de crise: perspectivas, interfaces e desafios para uma Educação Humanizadora”.

Na seção 1, apresenta-se um diálogo profícuo entre o pensamento freireano e a Linguística Aplicada Crítica (Calvet, 2007; Pennycook, 2006; Pennycook; Makoni, 2020; Rajagopalan, 2003, 2013). Nesta seção, discutem-se algumas obras de Paulo Freire (1967, 1987, 1992, 1994, 1997) para melhor elucidar a importância do legado deixado pelo filósofo da educação brasileira para os estudos da linguagem.

Na seção 2, destacam-se documentos oficiais: Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 2021), Constituição de 1988 (Brasil, 1988/2021), LDB/71 (Brasil, 1971), LDB/2017 (Brasil, 1996/2017) e Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2007). Nesta seção, busca-se estabelecer um paralelo entre os estudos freireanos e o reflexo de seu legado para se pensar o momento pandêmico da Covid-19 para a prática educativa, no que tange a uma educação linguística crítica, no ensino de Língua Portuguesa, em contexto tecnológico.

De Freire à Linguística Aplicada Crítica: estudos da língua(gem)

Discutir o lugar em que se encontra a Linguística Aplicada Crítica acerca dos estudos da linguagem é o de acreditar em uma educação linguística crítica, uma concepção de ensino de língua que privilegie um *educador crítico* no seu fazer pedagógico, uma vez que “[...] uma formação crítica de professoras/es [...] se constrói a partir de *práticas identitárias e escolares*. Essas práticas vão se reconstruindo por meio da articulação entre teorizações que as subjazem e as que vão se fazendo necessárias para lidar com as várias demandas que surgem das próprias práticas” (Pessoa, 2018, p.192).

Em entrevista à Revista brasileira Signótica (v.28, n. 2, p. 613-632, jul/dez. 2016), realizada por Pessoa e Silvestre, as autoras levantam algumas questões ao trabalho realizado por Pennycook e a forma pela qual compreende uma educação da perspectiva crítica. Nessa entrevista, o autor reflete acerca do termo “crítico” em relação à formação docente e isso leva também a outra reflexão a respeito dos currículos escolares para ensino de línguas. À luz dessa reflexão, em que medida avançam os estudos numa abordagem crítica?

O linguista reconhece que há muito para fazer em relação às diferentes posições sobre a pedagogia, o texto e análise do discurso. E o que poderia resultar de um trabalho efetivo em relação aos professores, aos alunos, isso não se concretiza. Desse ponto de vista, levanta-se outra questão a respeito da prática de ensino, ou seja, de que forma a prática se fundamenta numa perspectiva crítica?

Pennycook teve contato com a Pedagogia Crítica na década de 80 e essa forma de pensar o ensino de línguas, na época, ainda era considerado por meio de abordagens linguísticas concentradas, sobretudo, no Estruturalismo Ocidental. Na entrevista, ao referir-se à alfabetização, faz menção ao termo letramento crítico como forma pensar as práticas de linguagens que permeiam o contexto escolar. Estudos sobre *letramento crítico* há tempo são motivos de discussão frente à forma como a alfabetização é vista e quais são as práticas de linguagens dentro e fora da escola.

No Brasil, duas estudiosas que trazem a discussão entre *letramento e alfabetização*: Magda Soares e Ângela Kleiman. Em Magda Soares (1998; 2003), pode-se perceber a longa trajetória de estudos dessa autora sobre *Alfabetização e Letramento*. Na linha freiriana, Soares desenvolve estudos relacionados ao caráter social da linguagem, ou seja, considera que a aprendizagem deve acontecer também para os grupos minoritários que não tem acesso a uma escolarização voltada a grupos mais favorecidos da sociedade. Para Kleiman (2003), letramento envolve à sistematização da escrita, processo de alfabetização e escolarização; já letramentos, às práticas cotidianas de contato com as diferentes linguagens.

Dessa perspectiva, o conceito de letramento nos campos da educação linguística brasileira tem sido baseado na perspectiva social e antropológica. Esse conceito de letramento também se situa em estudos relacionados aos usos sociais da leitura e escrita no mundo (Soares, 2003, 2004). Estudos de Bakhtin (1992) também têm contribuído para refletir acerca dos estudos sobre letramento, educação linguística, língua e linguagem vistas como práticas sociais em contextos de produção discursiva. Nunes (2019, p.66), ao destacar o ponto de vista bakhtiniano a respeito da linguagem, assevera que

Quando se pensa em Bakhtin, recorre-se ao método sociológico oriundo do marxismo, tendo como abordagem o materialismo dialético. Em *Marxismo e filosofia da linguagem* está sua teoria da linguagem e do dialogismo. Bakhtin enfatizou a heterogeneidade concreta da *parole*, ou seja, a complexidade multiforme das manifestações de linguagem em situações sociais concretas, diferentemente de Saussure e dos estruturalistas, que privilegiam a *langue*, isto é, o sistema abstrato da língua, com suas características formais passíveis de serem repetidas. O autor concebe a linguagem não só como um sistema abstrato, mas também como uma criação coletiva, integrante de um diálogo cumulativo entre o “eu” e o “outro”, entre muitos “eus” e muitos “outros”.

E como podemos pensar em uma humanização da educação linguística crítica sem nos reportarmos a Freire, refletirmos acerca das políticas públicas que deixam a desejar com relação às questões de diversidade linguística e desigualdade social? Por que o modelo neoliberal impera na sociedade e o capitalismo representa a mola propulsora para as relações que se estabelecem entre condição para sobrevivência do indivíduo e a educação?

Para uma educação emancipatória

Em *Pedagogia do Oprimido*, lançada no exílio de Santiago do Chile na primavera de 1968, Freire afirma: “*Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens, na criação de um mundo em que seja menos difícil amar*”. O livro *Pedagogia do Oprimido*, escrito há quarenta anos, permanece presente dada as suas constantes (re)edições no Brasil e no exterior.

Nas primeiras palavras de abertura do livro, Freire nos convida ao compromisso com a prática educativa: “As páginas que se seguem e que propomos como uma introdução à *Pedagogia do Oprimido* são resultado de nossas observações nestes cinco anos de exílio (...) juntando às que fizemos no Brasil, nos vários setores em que tivemos oportunidade de exercer atividades educativas” (Freire, 1987, p. 23).

Freire, ao reportar-se à condição dos oprimidos da terra, afirma que a luta é uma conquista de cada indivíduo, uma vez que “aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo com eles lutam (Freire, 1987, p.23).

Desde a década de 60, Freire buscou uma sociedade mais igualitária com a alfabetização de adultos. A proposta de Freire para a alfabetização perpassa as prescrições existentes nos métodos de alfabetização, buscando ser algo dinâmico, ao privilegiar o local de trabalho, ou seja, as especificidades desse local para a *posteriori*, tematizar e problematizar.

Para Freire (1987), a alfabetização representa o primeiro contato para uma educação que se relacione não somente à palavra, mas sim o contato com o mundo por meio da palavra, ou seja, a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Para tanto, a linguagem passa a ser cultura e o processo de alfabetização representa um momento de ensino do uso da palavra para participação efetiva do educando na sociedade. O educador considera que pensar o mundo é participar de maneira crítica e a escrita deve estar relacionada não propriamente à repetição e sim às diferenças formas de expressar-se por meio da palavra escrita.

Desde o início de sua trajetória, o filósofo da educação brasileira realizou uma série

de projetos sobre o Método de Alfabetização de Adultos. O educador escreveu algumas obras, dentre essas, em 1967, publica seu primeiro livro *Educação como prática da liberdade*. A obra foi escrita durante o período de exílio no ano de 1965. Freire reporta-se à experiência pedagógica que desenvolveu, antes do Golpe de 1964, o método de alfabetização de jovens e adultos no nordeste do país. Essa obra reflete a forma pela qual a experiência com a alfabetização de adultos resultou em melhor compreensão da *palavra*, como um instrumento de transformação do homem e da sociedade.

Na obra *Educação como Prática de Liberdade*, Freire (1967), apresenta o Projeto de Alfabetização de Adultos, um movimento popular, que representa uma luta política por “libertação da opressão”, ou seja, a transformação do indivíduo por meio da alfabetização, ser e estar no mundo, consciência de estar no mundo e participar de uma sociedade. Daí o filósofo da educação brasileira reconhecer que a luta é uma conquista de cada indivíduo, uma vez que “aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo com eles lutam” (Freire, 1987, p. 23).

Sob essa perspectiva, falar de educação é enveredar-se pelos caminhos da leitura de mundo que, por assim dizer, precede a leitura da palavra. É buscar compreender que o ser, em processo de alfabetização, é aquele que inicia o processo de consciência histórica, *daí que a posteriori a leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele*. Aqui está a chave para o despertar para a linguagem, uma vez que *linguagem e realidade se prendem dinamicamente*.

Em sua trajetória de estudos, Freire buscou compreender como se dá a formação humana por meio da prática educativa. Em *Pedagogia do Oprimido*, propõe um método que privilegia a educação como prática de liberdade. O autor acredita que, em sociedades cuja dinâmica seja a dominação, a pedagogia dominante é a das classes dominantes. O diálogo, para Freire, é a condição de prática de liberdade, uma vez que se inicia por meio de uma “inquietação” em torno do conteúdo programático da educação. Assim assevera Freire (1987, p.57)

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la.

Assim, *Pedagogia do Oprimido* abre a discussão a respeito da forma pela qual um povo pode emancipar-se na direção de sua própria libertação, ou seja, o lugar que ocupa e, deste, refletir a respeito do lugar de fala em uma sociedade dividida em classes sociais. Com efeito, buscar relacionar-se nessa sociedade de maneira emancipatória é acreditar que a educação está a serviço do indivíduo e não a serviço dos interesses econômicos. Dessa perspectiva, traça-se um paralelo desta obra às outras escritas pelo filósofo da educação brasileira.

A leitura de mundo precede a leitura da palavra

Na obra, *A importância do ato de ler*, Freire (1994) levanta uma reflexão acerca da leitura, ao discutir a respeito da importância e a compreensão crítica da alfabetização. Dessa perspectiva, essa obra corresponde a uma palestra em que o educador apresenta uma comunicação sobre as relações da biblioteca popular com a alfabetização de adultos. Além dessa palestra, escreve um artigo a respeito da experiência de alfabetização de adultos, desenvolvida com sua equipe em São Tomé e Príncipe, tendo como princípio norteador a experiência de alfabetização e de educação

política. Segundo o filósofo da educação, esse é o papel da escola como um ato de ensinar o aluno a ler o mundo para que possa intervir de forma efetiva como ser social e político. Na apresentação da obra, Freire (1994, p. 9) dá ênfase à importância da temática da leitura, ao afirmar que

A insistência com que vem sendo procurado durante todo este tempo provoca em mim duas satisfações que podem ser separadas. A de brasileiro, por ver como a temática da leitura e não apenas a do texto, mas também a do contexto, é cada vez mais seriamente estudada, debatida, ao lado da questão a ela visceralmente ligada – a da alfabetização. Como brasileiro por vir percebendo que o interesse em torno da temática vem, preponderantemente, buscando abarcá-la e entendê-la do ponto de vista científico e estético, mas também do ponto de vista ético e político.

Freire (1994) reforça a importância da leitura como ato político, ético e não apenas científico e estético. Em estudos realizados a respeito da relação entre a infraestrutura e as superestruturas, Bakhtin (1992, p. 31), ao reconhecer os problemas oriundos da filosofia da linguagem, considera que as bases de uma teoria marxista da criação ideológica, reflete nos estudos sobre conhecimento científico, literatura, religião e moral. E acrescenta: “Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo”, uma vez que “sem signos não existe ideologia”. O autor reflete a respeito da forma como os estudos referentes à linguagem se situaram ao longo dos tempos. Duas orientações de estudo se fizeram presentes: subjetivismo individualista e objetivismo abstrato.

A primeira refere-se ao subjetivismo individualista e essa corrente refletiu na estética literária cujo postulado fundamental é o de analisar uma obra literária não propriamente pela condição (sócio)histórica em que essa obra se originou e sim pelas características das tendências literárias de cada época da história, sem levar em conta a construção do autor na/pela obra. Essa primeira orientação é de base fenomenológica.

Bakhtin, ao referir-se à segunda orientação para os estudos da linguagem, reporta-se ao objetivismo abstrato cujo enfoque é o do estudo da língua dentro de uma visão sincrônica. A língua, para o objetivismo abstrato, corresponde a um produto acabado que é transmitida de geração a geração. Os adeptos dessa corrente acreditam nessa possibilidade de transmissão da língua como herança de um objeto. Entretanto, “configurando o sistema da língua e tratando as línguas vivas como se fossem mortas e estrangeiras, o objetivismo abstrato coloca a língua fora do fluxo da comunicação verbal” (Bakhtin, 1992, p.107). Em outros termos, o objetivismo abstrato apenas leva em conta a existência da língua na sua abstrata dimensão sincrônica.

Em relação às duas orientações de estudo da linguagem, Bakhtin (1992, p. 109) preconiza que:

Seriam os princípios fundamentais da primeira orientação, a do subjetivismo individualista, os corretos? Não teria o subjetivismo individualista conseguido tocar de perto a verdadeira natureza da linguagem? Ou a verdade estaria no meio-termo, entre as teses do subjetivismo individualista e as antíteses do objetivismo abstrato, constituindo um compromisso entre as duas orientações? (...)na realidade, o ato de fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo, não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. A enunciação é de natureza social.

As duas orientações, subjetivismo individualista e objetivismo abstrato, corroboram ao modo como Freire analisa a forma de opressão como resultado de uma pedagogia que preconiza o homem não propriamente em sua historicidade e construção, e sim na dissociação do ser social com o que é ensinado no contexto escolar. Acreditar que o sujeito é autor de sua história, é também

compreender que uma educação bancária não proporciona o avanço e sim o retrocesso.

Bakhtin (1992) adverte que, se o signo ideológico, como arena de luta de classes, corresponde a um estudo apenas filológico, por assim dizer, ainda, segundo Bakhtin (1992, p.47), “o ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata [...]”. O confronto de interesses sociais nos limites de uma só e mesma comunidade semiótica, ou seja: *a luta de classes*”. Para o filósofo da linguagem, o signo torna-se a arena em que se desenvolve a luta de classes, entretanto, “O signo, se subtraído a tensões da luta social, se posto à margem da luta de classes, irá infalivelmente debilitar-se, degenerará em alegoria, tornar-se-á objeto de estudo dos filólogos e não será mais um instrumento racional e vivo para a sociedade”.

Ao enfatizar a importância da leitura e escrita e por se tratar de uma luta política, Freire (1994, p. 23) salienta que

O mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e a torná-lo com um quefazer puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração, é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua, uma prática astuta e outra crítica.

Freire compreende a importância da leitura de mundo para a transformação do indivíduo, sobretudo, quando faz referência à alfabetização de adultos, ao reconhecer que

[...] Em áreas cuja cultura tem memória preponderantemente oral e não há nenhum projeto de transformação infra-estrutural em andamento, o problema que se coloca não é o da leitura da palavra, mas o de uma leitura mais rigorosa do mundo, que sempre precede a leitura da palavra [...].

Assim, acreditar que o pensamento freireano perpassa pelos estudos da linguagem, é considerar que o Método de Alfabetização, criado por Freire, pode representar o ponto de partida e o de chegada para uma educação linguística crítica.

Da Pedagogia do Oprimido à Pedagogia da Esperança

A obra *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (1992), corresponde a uma proposta de “releitura” de *Pedagogia do Oprimido* ao considerar a importância de uma pedagogia que se faça “viva” na essência da humanização. Essa obra foi escrita em 1992 e faz uma reflexão sobre pedagogia do oprimido, obra publicada em 1968, durante seu exílio no Chile. Nesse diálogo, Freire analisa suas experiências pedagógicas em quase três décadas.

Nessa reflexão, Freire (1992) busca estabelecer um diálogo entre dois momentos diferentes e, ao mesmo tempo, semelhantes para se pensar uma pedagogia do oprimido na esperança de que a reflexão seja possível, a mudança seja algo primordial como um “reencontro” com estudos já firmados e (re)afirmados no bojo das discussões sobre uma educação humanizadora como prática de liberdade. E, ao afirmar-se como educador, Freire (1992, p. 9) preconiza que essa libertação se relaciona à esperança de mudança para o povo.

A obra *Pedagogia do Oprimido* representa as contradições de um estudo que se fundamentou na década de 60, obra essa publicada fora do país em 1967 e, no Brasil, em 1972. Dessa perspectiva, essa obra possibilitou trazer à baila a discussão em torno da “oprimidos da terra, ou seja, Freire (1987, p. 23) afirma: “Se a tomada de consciência abre o caminho à expressão das insatisfações sociais, se deve a que estas são componentes reais da situação de opressão” (Freire, 1987, p. 24).

Ainda, a respeito de *Pedagogia do Oprimido*, o educador acrescenta que

A nossa preocupação, neste trabalho, é apenas apresentar alguns aspectos do que nos parece constituir o que vimos chamando de pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada *com* ele e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade.

Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (Freire, 1987, p.32).

Como já salientado, na obra *A importância do ato de ler*, publicada em 1981, o filósofo da educação traz à baila a temática da leitura — a iniciar da discussão sobre a importância e a compreensão crítica da alfabetização e do papel da biblioteca popular —, na tentativa de apresentar a experiência de alfabetização e de educação política à compreensão crítica da alfabetização. Para Freire (1994), a alfabetização representa o primeiro contato para uma educação que se relacione não somente à palavra, mas sim ao contato com o mundo por meio da palavra, ou seja, à noção de que *a leitura do mundo precede a leitura da palavra*.

A obra *Pedagogia da Esperança* retrata dois momentos diferentes que refletem o pensamento freireano acerca da opressão em busca do direito à liberdade como forma de “sobrevivência humana”. Ao considerar a esperança para poder transformar a realidade, Freire preconiza:

Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas, prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. Prescindir da esperança que se funda também na verdade como na qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes fundamentais. O essencial digo mais adiante no corpo desta Pedagogia da esperança, é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa ancorar-se na prática [...] (Freire, 1992, p.10-11).

Freire (1992) considera que a esperança é o que move a luta contra a opressão e, ao referir-se à educação, acredita que

Uma das tarefas do educador ou educadora progressista, através da análise política, séria e correta, é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer porque dificilmente lutamos e quando lutamos, enquanto desesperançados ou desesperados, a nossa é uma luta suicida, é um corpo-a-corpo puramente vingativo. O que há, porém, de castigo, de pena, de correção, de punição na luta que fazemos movidos pela esperança, pelo fundamento ético-histórico de seu acerto, faz parte da natureza pela pedagógica do processo político de que a luta é expressão [...] (Freire, 1992, p.11).

Diferentemente de uma educação bancária, pensar a educação é considerá-la como um ato político. E, ainda, é acreditar que a esperança é o que possibilita a luta em direção a uma educação emancipatória. Dessa perspectiva, abrir uma reflexão a respeito da Educação para Humanização, é considerar que a educação se estabelece ou é determinada pela linguagem, a linguagem vista como ponto de partida e o de chegada para o processo educativo.

Para uma Pedagogia da Autonomia na prática educativa

Em *Pedagogia da autonomia*, Freire (1997) reitera o fato de o ato de ensinar não ser a transferência de conhecimento e sim ensinar exige um rigor metodológico e, ao mesmo tempo, libertador em relação ao discurso bancário. A preocupação do educador, nesta obra, é a de refletir a respeito da formação docente como condição fundamental para a prática educativa, alicerçada na ética pedagógica. Para tanto, Freire (1997, p.29) assevera que

[...] é exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e educandos criadores, instigadores, inquietos rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. [...] Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos.

A ética pedagógica, para Freire (1997), corresponde ao fato de que *não há docência sem discência* e isso remete àquilo que o educador enfatiza que *o ensino não é transferir conhecimento*. Aqui está a questão da autonomia do ser educando, quando se considera que ensinar exige respeito aos saberes do educando. Respeitar os conhecimentos dos educandos e iniciar o processo educativo a partir dessa diretriz, uma vez que

[...] pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares [...]. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes? [...] (Freire, 1997, p.33).

Para Freire (1997, p.43-44), ensinar criticidade e representa uma especificidade humana que, por assim, leva a uma reflexão crítica sobre a prática educativa. Isso remete à formação docente, pois “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática [...]”.

A obra *Pedagogia da Autonomia* representa a última obra escrita por Freire (1997) e traz como condição fundamental um olhar diferenciado sobre a prática educativa e a formação docente, ao nos advertir sobre a educação bancária que não permite que o ato de ensinar seja um ato dialógico, crítico, ético e, sobretudo, um ato com amorosidade. Nesse sentido, as obras apresentadas, nesta seção, representam uma forma de mostrar a importância do pensamento freireano para os estudos críticos em língua(gem), no que concerne a uma educação linguística crítica.

Acredita-se, pois, que sempre haverá a esperança de uma educação para a humanização, desde que haja uma conscientização do papel da educação para a humanidade, uma vez que “[...] enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã” (Freire, 1992, p.10) e, sobretudo,

O educador progressista precisa estar convencido coo de suas consequências é o de ser o seu trabalho uma especificidade humana [...]. Nada que diga respeito ao ser humano, à possibilidade de seu aperfeiçoamento físico e moral, de sua inteligência sendo produzida e desafiada, os obstáculos a seu crescimento, o que possa fazer em favor da boniteza do mundo como de seu enfeamento, a dominação a que esteja sujeito, a liberdade por que deve lutar, nada que diga respeito aos homens e às mulheres pode passar despercebido pelo educador progressista. Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir [...] (Freire, 1997, p.162-163).

Para uma educação humanizadora em cursos tecnológicos

Esta seção apresenta o resultado de uma investigação e fundamenta-se numa perspectiva decolonial e freiriana à luz da Linguística Aplicada Crítica e à Pedagogia Crítica, pesquisa, intitulada “Educação Profissional e Tecnológica e ensino de Língua Portuguesa (LP) em tempo de crise: perspectivas, interfaces e desafios para uma Educação Humanizadora”.

Essa pesquisa objetivou contribuir para o avanço e ampliação do ensino de Língua Portuguesa, como práxis social, no sentido de uma proposta de educação humanizadora e emancipatória no contexto tecnológico, considerando o período da pandemia e pós-pandemia da Covid-19, nas modalidades de ensino remoto, híbrido e presencial. Dessa perspectiva, o objeto de estudo da pesquisa é a Língua Portuguesa no ensino tecnológico.

A pesquisa foi de caráter etnográfico a partir de uma pesquisa documental de documentos oficiais (Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica, Constituição de 1988, a LDB/71, a LDB/2017, o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e outros, bem como a implementação de uma proposta de uma educação humanizadora, durante e pós pandemia da Covid-19, nas modalidades de ensino remoto, híbrido e presencial, em cinco cursos tecnológicos de três Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo.

Aqui cabem algumas perguntas de pesquisa, direcionadas a esse *novo normal* no processo de ensino e aprendizagem da língua materna: Como as políticas públicas de intervenção e incentivo ao ensino de línguas podem contribuir com a difusão e ampliação do ensino em Língua Portuguesa? Em que medida a implementação de um *planejamento linguístico*, baseada numa proposta de uma educação humanizadora, para o ensino remoto, pode contribuir com o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, durante e pós pandemia do Covid-19? Se a sociedade brasileira é fruto de uma cultura colonialista e escravocrata, a quem interessa a transformação social em relação à emancipação humana?

O *lôcus* da pesquisa foi o trabalho desenvolvido em Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo, mais precisamente, na disciplina de Comunicação e Expressão. O Centro Paula Souza¹, autarquia do Governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, mantém 75 Faculdades de Tecnologia (Fatecs) distribuídas em 69 municípios paulistas. As Fatecs atendem mais de 96 mil alunos, matriculados nos 87 cursos de graduação tecnológica, que têm uma carga horária de 2.400 horas, com três anos de duração.

A instituição foi criada pelo decreto-lei de 6 de outubro de 1969, na gestão do governador Roberto Costa de Abreu Sodré (1967 – 1971), como resultado de um grupo de trabalho para avaliar a viabilidade de implantação gradativa de uma rede de cursos superiores de tecnologia com duração de dois e três anos. Em 1970, passou a ser denominada de Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo (CEET), com três cursos na área de Construção Civil (Movimento de Terra e Pavimentação, Construção de Obras Hidráulicas e Construção de Edifícios) e dois na área de Mecânica (Desenhista Projetista e Oficinas).

Nessa época, surgiram as Faculdades de Tecnologia do Estado. As duas primeiras foram instaladas nos municípios de Sorocaba e São Paulo. Segundo dados do site do Centro Paula Souza, a trajetória do Centro Paula remete-se a 50 anos de fundação. Sua memória mistura-se com a história centenária do ensino profissional público em São Paulo. Em 1969, o órgão nasceu com a missão de organizar os primeiros cursos superiores de tecnologia, mas no decorrer das décadas, acabou englobando também a educação profissional do estado em nível médio, absorvendo unidades já existentes e construindo novas Etecs e Fatecs para expandir a educação profissional e tecnológica a todas as regiões do Estado.

Segundo o documento referente às *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica*, prevê, o seguinte:

Art. 2º A Educação Profissional e Tecnológica, nos termos da Lei nº 9.394/96 (LDB), alterada pela Lei nº 11.741/2008,

¹ Site oficial do Centro Paula Souza, autarquia do governo do Estado de São Paulo. Disponível: <https://www.cps.sp.gov.br/cursos-oferecidos-pelas-fatecs/>. Acesso em: 16 jul.2021.

abrange os cursos de:

- I - Formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- II - Educação Profissional Técnica de Nível Médio;
- III - Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação.

A Educação Profissional e Tecnológica corresponde a três pontos cruciais, segundo a Lei nº 11.741/2008, uma vez que envolve a formação profissional inicial e contínua para a qualificação profissional, formação profissional técnica de nível médio e, por fim, a educação profissional tecnológica, de graduação e de pós-graduação. Daí o parágrafo único dessa lei:

Parágrafo único. As instituições de Educação Profissional e Tecnológica, além de seus cursos regulares, oferecerão cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional para o trabalho, entre os quais estão incluídos os cursos especiais, abertos à comunidade, condicionando-se a matrícula à capacidade de aproveitamento dos educandos e não necessariamente aos correspondentes níveis de escolaridade.

Conforme o parágrafo único das Diretrizes Curriculares, a questão da qualificação profissional para o *trabalho* corresponde à educação profissional e tecnológica, que privilegia a preparação do tecnólogo para o mercado de trabalho. Na Lei de Diretrizes de Bases da Educação /2017, propõe para a Educação Profissional e Tecnológica, no capítulo III: “**Art. 39.** A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”. E ainda, a LDB/2017 determina:

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

- I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- II – de educação profissional técnica de nível médio;
- III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

§ 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Quando se considera o ensino de Língua Portuguesa, pode-se dizer que os cursos tecnológicos ainda não se firmaram para uma educação humanizadora. A LDB/2017, ao afirmar as dimensões da educação (trabalho, ciência e tecnologia), considera que essa educação dever cumprir um papel de não apenas preparar o indivíduo para o mercado de trabalho, e sim transformá-lo como ser atuante e participativo de uma sociedade.

Dessa perspectiva, percebe-se a importância fundamental de se levar em conta a realidade do educando com relação aos níveis de linguagem. Sabe-se que as diferentes abordagens de ensino de língua correspondem a momentos de estudos em diferentes paradigmas educacionais. Muito ainda há para se construir, se o ensino ainda pautar-se em metodologias de cunho tradicionalista e não libertário. Acreditar que o ensino de língua pode amparar-se em diferentes formas de construir o conhecimento do educando, é também considerar que esse ensino se ampara em condições sociais, históricos e econômicas. Nesse texto, a discussão destina-se a uma “retrospectiva” das aulas presenciais, na disciplina de Comunicação e Expressão, em cursos tecnológicos.

A educação profissional e tecnológica tem como princípio norteador o engajamento do

indivíduo ao mercado de trabalho e isso denota o caráter econômico do setor produtivo. O intuito é o de preparar o indivíduo para atuar no mercado, dando-lhe condições necessárias para a atuação e, ao mesmo tempo, produtiva. Nessa diretriz, quando se pensa em diretrizes curriculares para o ensino de língua, pressupõe-se que a língua deva ser vista por meio de interfaces mercadológicas, ou seja, o contato com a língua materna é algo que já se faz presente, segundo aqueles que direcionam as diretrizes do ensino tecnológico. Entretanto, o que se espera é a maior preocupação com o ensino da língua materna, novas abordagens educacionais, uma carga horária que represente um maior aprofundamento do educando, quando da apropriação de seu próprio idioma.

Diretrizes curriculares em cursos tecnológicos

O perfil do tecnólogo corresponde ao desenvolvimento de projetos articulados em relação à área de atuação, ou seja, atua na área de desenvolvimento, planejamento e controle de projetos, aplicando soluções, inovações e pesquisas de caráter científico e tecnológico. Dedicar-se a prestação de serviços de consultoria técnica bem como ao ensino e pesquisa.

Segundo o Catálogo Nacional de Cursos Superiores em Tecnologia, documento elaborado pelo Ministério da Educação, tem a finalidade de apresentar as diretrizes que correspondem aos cursos superiores de Tecnologia. Esse catálogo sofreu atualização dada a necessidade de atender ao perfil do tecnólogo e a demanda do mercado de trabalho. “Essa atualização, prevista no art. 5º, § 3º, inciso VI do Decreto nº 2006/5.773, e na Portaria nº 2006/1.024, é imprescindível para assegurar que a oferta desses cursos e a formação dos tecnólogos acompanhem a dinâmica do setor produtivo e as demandas da sociedade” (Brasil, 2016, p.7).

A atualização desse Catálogo para os cursos tecnológicos privilegiou atentar aos conceitos, informações e evoluções tecnológicas que corroboram à formação profissional do tecnólogo. O contexto empresarial necessita de um indivíduo que assuma posição diferenciado no cenário mercadológico, dentre as diretrizes que correspondem à área da linguagem, podem-se elencar:

- Elaborar projetos interdisciplinares que envolvam situações-problema, cases empresariais;
- Comunicar-se com eficácia dadas as necessidades de apresentação de projetos desenvolvidos para melhor viabilizar o setor produtivo, empresarial.
- Gerenciar processos de produção à luz de estudos desenvolvidos na área de atuação.
- Coordenar equipes de trabalho para avaliar e emitir parecer técnico em sua área de formação.
- Ler e escrever de maneira eficaz artigos acadêmicos, resultados de pesquisas realizadas na área de atuação profissional e acadêmica.

Na ementa atual da disciplina de Comunicação e Expressão, propõe-se o trabalho com as modalidades oral e escrita da linguagem, bem como os gêneros discursivos, dentre eles, cartas, relatórios, correios eletrônicos, entre outros. Um fato interessante diz respeito à mesma ementa e objetivo para os três cursos de uma Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo. Embora haja diferenças entre a finalidade de cada curso, especificidades para a formação de um tecnólogo, a ementa e os objetivos são os mesmos. Entretanto, as aulas na modalidade de ensino remoto aconteceram, segundo as características próprias de cada curso, no sentido do respeito aos interesses do aluno em relação à disciplina Comunicação e Expressão. Para tanto, a cada curso foi proposta uma forma de trabalho, uma metodologia de ensino e critérios de avaliação.

Destaca-se a ementa atual com o objetivo para a disciplina de Comunicação e Expressão:

Quadro 1. Ementa atua**Objetivo da disciplina**

Identificar os processos linguísticos específicos e estabelecer relações entre os diversos gêneros discursivos para elaboração de textos escritos que circulam no âmbito empresarial; desenvolver hábitos de análise crítica de produção textual para poder assegurar sua coerência e coesão do texto.

Ementa da disciplina

Visão geral da noção de texto. Diferenças entre oralidade e escrita, leitura, análise e produção de textos de interesse geral e da administração: cartas, relatórios, correios eletrônicos e outras formas de comunicação escrita e oral nas organizações. Coesão e coerência do texto e diferentes gêneros discursivos.

Fonte: O próprio autor (2021).

Com base nessa ementa e objetivo, é de fundamental importância uma proposta que vislumbre a reformulação de matrizes curriculares para cursos tecnológicos. Em se tratando da área de Língua Portuguesa, na disciplina de Comunicação e Expressão, cumpre lembrar do papel crucial que essa disciplina representa à formação do tecnólogo. A necessidade de uma nova diretriz ao ensino de língua há tempo é de fundamental importância para inserção do tecnólogo no mundo do trabalho.

Quadro 2. Reformulação da ementa

Ementa: Estudo de gêneros discursivos relacionados ao contexto empresarial. Interpretação e organização do texto com ênfase em aspectos de argumentação, coesão, coerência e a adequação da linguagem ao contexto de uso. Desenvolvimento de habilidades (leitora, linguística e discursiva) em relação às modalidades oral, escrita, gráfica e digital da linguagem. Estudo de diferentes gêneros discursivos: artigo de opinião, artigos científicos, relatórios, seminário, workshop, lives, Webinar, etc. Leitura e escrita de textos multimodais relacionados ao contexto empresarial.

Competências: Identificar os processos de comunicação e seus mecanismos relacionados à prática da leitura, reflexão e produção de textos em diferentes contextos de comunicação. Discutir as diversas formas de comunicação nas relações interpessoais. Compreender e relacionar a importância da comunicação no ambiente de trabalho. Aplicar adequadamente os aspectos linguísticos de uso da linguagem. Ler, produzir e analisar criticamente diferentes textos em seus respectivos gêneros textuais ou discursivos. Desenvolver projetos interdisciplinares no contexto tecnológico.

Habilidades: Detectar as diversas formas de comunicação nas relações interpessoais. Priorizar diferentes aspectos relacionados às formas de comunicação em ambiente de trabalho. Identificar os níveis de linguagem em textos em diferentes gêneros discursivos. Elaborar miniartigos relacionados à área do curso tecnológico.

Fonte: O próprio autor (2021).

Dessa proposta de reformulação de ementa da disciplina Comunicação e Expressão, considera-se que o trabalho com a língua materna se torna essencial às diferentes possibilidades de o tecnólogo comunicar-se e expressar-se de forma adequada, seja a comunicação oral, escrita, gráfica ou digital. Sob essa perspectiva, a linguagem multimodal² representa um ponto crucial para a comunicação humana dentro do contexto da globalização.

2 O conceito de multimodalidade da linguagem é bastante recorrente dadas as características que envolvem os diferentes gêneros das esferas virtuais. Existem estudiosos da linguagem que admitem o letramento virtual como algo inerente à era da tecnologia. Dionísio (2011), em estudos desenvolvidos a respeito de gêneros textuais e multimodalidade, reconhece que a sociedade contemporânea apresenta o letramento da escrita e a multimodalidade como traço constitutivo do texto falado e escrito.

Cumprir lembrar que a maior parte dos projetos e iniciativas inusitadas nascem no ambiente das empresas, entretanto, há certa dificuldade para desenvolvê-los frente à “carência” com relação ao domínio da língua materna. Dentre essas diretrizes, a importância fundamental da Língua Portuguesa, no sentido de melhor desenvolver a leitura e escrita acadêmicas. Assim, a proposta de reformulação da ementa em *Comunicação e Expressão* busca atender a essas diretrizes elencadas para os cursos tecnológicos.

Considerações Finais

Em momento de pandemia da Covid-19, os estudos freirianos estão presentes na tentativa de buscar compreender as práticas de opressão no contexto da educação. Ensinar deve corresponder a um ato de propiciar o crescimento do educando, buscando levá-lo à compreensão do espaço em que se encontra para transformar-se durante o processo de aprendizagem.

Situações de opressão são comuns na prática educativa, considerando o momento em que houve distanciamento em função da pandemia, o que acarretaram diferentes metodologias que não necessariamente alicerçadas para promover a construção do conhecimento, ou seja, de um lado, os docentes encontraram-se numa situação de opressão tendo de cumprir horas e horas de trabalho para ministrar as aulas. De outro, alunos se encontraram na condição de “oprimidos” frente à realidade das aulas, uma vez que o ensino remoto se tornou algo que nem sempre facilitou a interação professor-aluno. Nesse contexto, quem foram os opressores e quem foram os oprimidos?

E, na tentativa de responder à pergunta lançada, os opressores e oprimidos no momento pandêmico, pode-se dizer que os opressores são necessariamente indivíduos pertencentes a grupos sociais em que lhe permitem encontrar-se numa situação privilegiada e o distanciamento. Nessa perspectiva, surgiram situações de desigualdade social pelo fato de o indivíduo não pertencer a determinada classe social e acordo com sua condição econômica e social.

Descortinaram-se as mazelas da sociedade e os indivíduos se viram em situação de opressão, opressão essa na prática educativa. Foram pais que não conseguiram auxiliar seu filho nas atividades propostas pelo professor na modalidade de ensino remoto, muitos filhos também não conseguiram aprender sem o auxílio do professor, sobretudo, no processo de aquisição da escrita.

A opressão está alicerçada por uma sociedade de consumo em que a preocupação maior não é propriamente a educação e sim a posição neoliberal do modelo capitalista. E de que forma transpor os muros do conservadorismo, práticas opressoras decorrentes de um ensino bancário e dogmático, situações de desigualdade social em que os alunos não possuíam um equipamento eletrônico para assistir às aulas *on-line* ou até a internet não pôde trazer condição para assistir à aula?

Na luta diária, o aluno buscou sobreviver diante das adversidades, sem internet ou aparelho eletrônico, enfrenta os desafios no processo de aprendizagem. A mídia televisiva ou impressa e as redes sociais trouxeram-nos exemplos característicos da desigualdade social, ou seja, alunos assistiram à aula *on-line* em cima de uma árvore com o sinal do satélite ou aqueles que, desprovidos de qualquer condição para alimentação, caminham até a escola para receber os materiais preparados pelos professores.

Aqui está o papel do docente que não mede esforços para auxiliar o aluno nas suas dificuldades aparentes, numa prática educativa, com amorosidade. E a formação docente, diante de um momento de pandemia, ao considerar que o uso de plataformas digitais correspondeu a ferramentas adaptadas para o ensino remoto? E, ainda, professores que não dominaram esses recursos e, desprovidos de um conhecimento mais aprofundado, sentem-se acuados e são os *oprimidos da educação*.

Essas “tessituras críticas” nos apontam caminhos para refletir a respeito de uma educação linguística, comprometida com uma prática que se fundamente numa educação como ato político e não apenas os estudos linguísticos apoiarem-se em aportes teóricos, ou seja, uma disjunção entre o acadêmico e o trabalho político (Pennycook, 2016).

É de fundamental importância uma pedagogia crítica para melhor compreender as questões

de linguagem, sobretudo, reconhecer a contribuição de Freire para a educação brasileira. Isso denota um posicionamento crítico para o avanço dos estudos em formação docente, políticas que se preocupem com o currículo e a prática educativa, por excelência, centrada no ser-educando.

[...] Aí está uma das tarefas da educação democrática e popular, da *Pedagogia da esperança* – a de possibilitar nas classes populares o desenvolvimento de sua linguagem, jamais pelo blablablá autoritário e sectário dos “educadores”, de sua linguagem, que, emergindo da e voltando-se sobre sua realidade, perfile as conjecturas, os desenhos, as antecipações do mundo novo. Está aqui uma das questões centrais da educação popular – a da linguagem como caminho de invenção da cidadania” (Freire, 1997, p.40).

E, ainda, pensar em praxiologias de ensino de línguas é transitar pelo pensamento freiriano. Como observa Pessoa (2018), em estudos sobre língua/linguagem, afirma:

[...] Defendo, apesar de entender que há limitações contextuais, que, quanto mais repertórios desenvolvermos na língua que estamos aprendendo e quanto mais formos capazes de transitar entre línguas, mais seremos capazes de nos subjetificar criticamente nessas línguas e usá-las a nosso favor. Quanto mais repertórios desenvolvermos na língua que estamos aprendendo e quanto mais formos capazes de transitar entre línguas, mais seremos capazes de nos subjetificar criticamente línguas e usá-las a nosso favor (Pessoa, 2018, p.192).

Considerar as diferentes praxiologias, que se definem como uma conexão entre as epistemologias e a prática educativa (Pessoa; Silva; Freitas, 2021), é acreditar em um diálogo profícuo dos estudos de Freire em relação a uma educação linguística crítica, ao referir-se à práxis, como um conjunto de práticas, que levam à transformação da realidade e à produção da história. E, ainda, quando se trabalha para a humanização da educação, também se permite considerar aspectos fundamentais que reforçam uma proposta pedagógica em Língua Portuguesa, sobretudo, quando esta proposta esteja ancorada numa ação efetiva de sala de aula, para que haja uma reflexão acerca de uma educação linguística crítica fundamentada na práxis educativa.

Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1992.

BRASIL. LDB (1971). **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. [Publicação original]. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 26 fev. 2022.

BRASIL. Constituição (1988/2021). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 fev. 2022.

BRASIL. LDB (1996/2017). **Lei 9394/96**. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal/Coordenação de Edições Técnicas.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. **Diário Oficial da União**. 2021. 19 p. Edição 3, seção 1. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 26 fev. 2022.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. 76 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 26 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. **Catálogo nacional de cursos superiores de tecnologia**. Brasília/DF. Ministério de Educação e Cultura. 3.ed. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/catalogo-nacional-dos-cursos-superiores-de-tecnologia>. Acesso em: 12.ago.2020.

CALVET, L. J. **As Políticas Linguísticas**. Florianópolis/São Paulo: Ipol/Parábola, 2007.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. **Gêneros textuais – reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p.137-152.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo, Cortez, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, C. C. de; AVELAR, M. G. Leitura do e no mundo digital. Multiletramentos na formação de professores de línguas. *In*: PESSOA, R. R.; SILVA, K. A.; FREITAS, C. C. (org.). **Praxiologias do Brasil Central sobre a educação linguística crítica**. São Paulo: Pá de Palavra, p. 91-108, 2021. Disponível em: <https://br1lib.org/book/16990250/3c2a74>. Acesso em: 26 fev. 2022.

KLEIMAN, Ângela (Org.). **Os significados do letramento** – uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

NUNES, R.H. Abordagem (sócio)histórica e emancipatória em educação: diálogo entre Bakhtin e Freire. *In*: PEREIRA, A.L.; SOUZA, A.C.; BRÍGIDO, Edimar; GABRIEL, F.A.; MARTINEZ, F.W. (Orgs.). **Ágora: fundamentos epistemológicos e pesquisas avançadas em educação**. Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2019. p.64-92.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. Tradução Luiz Paulo Moita Lopes. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PENNYCOOK, A.; PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V. Reflections on Critical Applied linguistics: a conversation with Alastair Pennycook. **Signótica**, Goiânia, v. 28, n. 2, p. 613-632, jul./dez. 2016.

PENNYCOOK, A.; MAKONI, S. **Innovations and Challenges in Applied Linguistics from the Global South**. Nova York: Routledge, 2020.

PESSOA, R. R.; SILVA, A.; FREITAS, C. C. (org.). **Praxiologias do Brasil Central: sobre educação linguística crítica**. (1. ed.). São Paulo: Pá de Palavra, 2021. Disponível em: <https://br1lib.org/book/16990250/3c2a74>. Acesso em: 26 fev. 2022.

PESSOA, R. R. Movimentos críticos de uma prática docente. *In*: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.;

MONTE-MÓR, Walkyria. (Org.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 185-198.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, K. Política Linguística: do que se trata afinal? In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (org.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminho e descaminhos. **Revista Pátio**, ano VII, n. 29, fev./abr. 2004.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as múltiplas facetas. In: **26º Reunião da ANPED - GT Alfabetização, Leitura e Escrita**. Poços de Caldas, 2003.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/cursos-oferecidos-pelas-fatecs/>. Acesso em: 16 jul.2021.

Recebido em 05 de junho de 2023.

Aceito em 11 de agosto de 2023.

PARA UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA: BNCC E A LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO

FOR AN ANTI-RACIST CRITICAL LINGUISTIC EDUCATION: BNCC AND THE PORTUGUESE LANGUAGE IN HIGH SCHOOL

Rosana Helena Nunes 1
Helenice Joviano Roque-Faria 2
Kleber Aparecido da Silva 3

Resumo: O artigo apresenta um estudo sobre o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em relação à Língua Portuguesa no Ensino Médio e implicações que reverberam às questões étnico-raciais. Escolheu-se para análise a competência específica 2. A metodologia é de caráter bibliográfico e fundamenta-se em estudos de Paulo Freire (1987; 1992; 1994; 1997) e Nunes (2019), além do documento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2007), para melhor compreender a BNCC, ao considerar questões étnico-raciais e a importância para uma educação mais igualitária e solidária. O artigo apresenta 2 seções. Na seção 1, a revisão da literatura em que se propõe apresentar obras de Freire (1987; 1992; 1994; 1997) e verificar em que medida o pensamento freireano pode contribuir para uma proposta de intervenção, que privilegia o acesso à educação como direito humano, ao considerar uma educação linguística crítica antirracista à aprendizagem de Língua Portuguesa. Na seção 2, o artigo foca na análise do documento da BNCC no item “Linguagem e suas Tecnologias no Ensino Médio: competências específicas e habilidades”. Assim, discute-se a importância de um currículo que verse a educação linguística crítica antirracista, que promova o exercício pleno da cidadania através das aprendizagens em Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Educação linguística crítica Antirracista. Base Nacional Comum Curricular. Língua Portuguesa. Ensino Médio.

Abstract: The article presents a study on the document of the National Common Curricular Base (BNCC) in relation to the Portuguese Language in High School and implications that reverberate to ethnic-racial issues. Specific competence 2 was chosen for analysis. The methodology is of a bibliographic nature and is based on studies by Paulo Freire (1987; 1992; 1994; 1997) and Nunes (2019), in addition to the document of the National Plan for Education in Rights Humans (Brasil, 2007), to better understand the BNCC, when considering ethnic-racial issues and the importance of a more egalitarian and solidary education. The article presents 2 sections. In section 1, the literature review in which it is proposed to present works by Freire (1987; 1992; 1994; 1997) and verify to what extent Freire’s thought can contribute to an intervention proposal, which favors access to education as a human right, when considering an anti-racist critical linguistic education to Portuguese language learning. In section 2, the article focuses on the analysis of the BNCC document in the item “Language and its Technologies in Secondary Education: specific skills and abilities”. Thus, we discuss the importance of a curriculum that addresses critical anti-racist linguistic education, which promotes the full exercise of citizenship through learning in the Portuguese language.

Keywords: Critical linguistic education. Common National Curriculum Base. Portuguese language. High school.

- 1 Doutorado em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP). Pós-doutorado pela Universidade de Brasília (UnB), no Programa de Linguística, sob a supervisão do Prof. Kleber Silva. Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Campinas (UNICAMP/SP). Docente da Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo (FATEC/SP), na área da linguagem. Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP). Especialização em Lato Sensu na Universidade Sorocaba (UNISO). Licenciatura em Letras, português/inglês (Instituição de Ensino Ciências e Letras). Áreas de interesse: Linguística Aplicada Crítica, Educação linguística, Políticas linguísticas, Ensino de Língua Portuguesa como língua materna, Multimodalidade da Linguagem, etc. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4301787941949295>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1800-3296>. E-mail: rosananunes03@gmail.com
- 1 Doutorado em Linguística pela Universidade de Brasília (2019). Pós-Doutorado em Linguística pela Universidade de Brasília (2022). Docente Colaboradora da Universidade do Estado de Mato Grosso (Campus de Sinop/MT) - Programa de Pós Graduação Strictu Sensu em Letras (PPGLETRAS). É professora efetiva da educação básica e lotada na E.E Tiradentes de Sinop/MT. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística e atua principalmente nos seguintes temas: Leitura, Letramentos, Formação Docente (Inicial e Contínua), Letramento Racial Crítico, Educação Linguístico-literária Antirracista. É autora de diversas obras literárias antirracistas e desenvolve projetos culturais/literários em Mato Grosso. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7779400159074129>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4209-516X>. E-mail: helenice.faria@unemat.br
- 3 Doutor em Estudos Linguísticos (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/UNESP). Pós-Doutor em Linguística Aplicada pela Penn State University/EUA; em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC; em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP; e em Linguística Aplicada pela UNICAMP. Professor Associado 2 do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas e do Programa de Pós-Graduação em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Brasília, DF, Brasil. Atualmente é Visiting Scholar pela Stanford University. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5411877784984041>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7815-7767>. E-mail: kleberunicamp@yahoo.com.br

Introdução

Filiados à Linguística Aplicada crítica apresentamos, pela leitura e análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as questões étnicas raciais, a partir da lei 10639/2003, alterada pela 11645/08, a qual inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, por vezes, não condizentes à ética solidária e às diferenças sociais e individuais no tocante aos Direitos Humanos. Em outras palavras, propomos um estudo a respeito do documento da BNCC (Língua Portuguesa-E. Médio) para verificar de que forma as implicações da não observância e práticas das leis referidas reverberam para as questões étnico-raciais.

O artigo apresenta duas seções. A primeira seção apresenta estudos de Paulo Freire (1987; 1992; 1994; 1997), para melhor compreender a importância de uma educação mais igualitária e solidária alinhado à dialogia de Mikhail Bakhtin (1992), filósofo da linguagem. Na seção 2, empreendemos uma análise do documento da BNCC, no que tange a educação linguística crítica antirracista e análise do documento escolhido, especialmente a competência específica 2, que trata dos processos identitários, das representações das práticas sociais de linguagem, competência que consideramos corresponder com a ênfase aos aspectos da diversidade, pluralidade de ideias que devem corroborar à igualdade e ao exercício da cidadania, princípios e valores fundamentados nos Direitos Humanos.

Partindo da premissa de que a educação brasileira é fruto da cultura colonialista, compreender a cultura do povo brasileiro é transformar o espaço educativo em lugar de luta, de (re)existência, sobretudo, proporcionar o diálogo entre raças, entre culturas, entre identidades, ademais, reconhecer as relações étnico-raciais como movimento dialético para estabelecer (inter)ação e (res)significação.

Reconhecer que a escola privilegia práticas colonialista nas práticas de ensino de Língua Portuguesa, sobretudo no trabalho com a literatura brasileira é verificar tendências literárias, muitas vezes, centradas em características europeias, apresentadas aos estudantes, sem que haja o estudo voltado a obras literárias representativas da história brasileira, sobretudo, àquelas que se referem à presença e importância do negro no Brasil não como somente como escravizados, como mão de obra barata, mas como sujeitos com direitos e deveres constituídos.

Reportamos, especialmente à questão crucial da educação brasileira - a carência do protagonismo e representatividade de escritores e escritoras negras no espaço escolar. Que espaço e valor é dado às vozes negras na sociedade e como a BNCC prevê a temática no espaço sala de aula (L. Portuguesa)?

Cumpramos lembrar que a escola é o espaço de aprendizagem e deve refletir os acontecimentos sociais. Com efeito, discutir as relações étnico-raciais na visão da BNCC (Língua Portuguesa-E M) é esperar uma educação linguística crítica antirracista.

Revisão da literatura

Propõe-se, nesta seção, visitar as obras de Freire (1987; 1992; 1994; 1997) e verificar em que medida o pensamento freireano pode contribuir para uma proposta de intervenção, que privilegie o acesso à educação como direito humano, quando se considera uma educação linguística crítica antirracista para a aprendizagem de Língua Portuguesa.

Como podemos pensar em humanizar a educação sem refletir acerca das políticas públicas que deixam a desejar em relação às questões sociais, às situações de adversidade e de desigualdade social? Essas problemáticas, que emergem de camadas diferenciadas, representam as preocupações fundamentais dos pesquisadores, estudos voltados aos grupos marginalizados da sociedade assim como apresentados por Freire (1987; 1992; 1994; 1997). Parte-se da premissa de que a educação ainda caminha em passos lentos por não privilegiar a importância da Língua Portuguesa para o ser-educando.

Em se tratando da educação, como refletir a respeito das abordagens de ensino em que se privilegia um caráter puramente conservador para o processo de ensino/aprendizagem, ainda,

como pensar em um ensino ainda voltado a um modelo neoliberal? Quando se leva em conta uma educação que liberta “almas”, emancipatória, considera-se o legado deixado pelo filósofo da educação brasileira.

Em *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (1987, p.32) propõe um método que privilegia a educação como prática de liberdade. O autor acredita que, em sociedades cuja dinâmica seja a dominação, a pedagogia dominante é a das classes dominantes. O educador ressalta que a educação se torna desumanizadora à medida em que há opressor e oprimido, uma vez que

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão para contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização.

Freire (1987, p. 57) reconhece a importância de uma educação em que haja uma situação igualitária em relação à liberdade torna-se uma superação e não opressão. O diálogo, para Freire, é a condição de prática de liberdade, uma vez que se inicia por meio de uma “inquietação” em torno do conteúdo programático da educação. Assim assevera o estudioso que

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la.

Freire (1987, p.58) preconiza que os educandos são levados à memorização mecânica do conteúdo o que leva a transformá-los em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. “Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão”.

Sob essa ótica, o educador transmite comunicados e não “comunica”, ou seja, dá-se a impressão de que o “depósito” de conteúdos representa a aprendizagem do aluno que, por assim dizer, sente-se um ser passivo e não sujeito de sua própria aprendizagem. “Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante”. (Freire, 1987, p.58)

Considera-se, nessa concepção, uma visão bancária de educação em que não há oportunidade de o aluno construir o conhecimento por meio do despertar da criatividade, uma vez que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. (idem, p.58)

O silêncio se faz presente na educação que preconiza o depósito bancário, e isto pode ser confirmado na forma alienada do ensino em que se privilegia a quantidade de conteúdos, e não propriamente a forma pela qual o sujeito interage pela linguagem. Essa educação bancária não

permite que o aluno se transforme por meio da prática educativa. Nessa concepção de educação, o professor é o “dono do saber” e o aluno é aquele que não detém o conhecimento sistematizado. Daí torná-lo alguém que apenas “recebe” o que lhe é ofertado numa visão “dogmática” e “domesticadora” de ensino e aprendizagem. Ao refletir acerca da sociedade opressora pela dimensão da cultura do “silêncio”, a educação bancária mantém e estimula a contradição. Freire (1987, p.59) salienta que nessa condição de educação:

- a) O educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) O educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) O educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) O educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) O educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) O educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição.
- g) O educador é que o atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) O educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) O educador identifica a autoridade do saber com uma autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) O educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

Nessa condição de educação, o que se espera é um educando que “acata” as diretrizes estabelecidas pelo educador e “sobrevive” às situações das quais a escola apenas passa pela sua vida, por vezes, como algo para mais ainda aliená-lo diante de sua própria condição de aprendiz. Se o educando pertencer a uma classe menos prestigiada, a transferência de conhecimento representa a supremacia da classe dominante em estabelecer o *status quo*: o opressor sobre o oprimido. Em Pedagogia da autonomia, Freire (1997, p.138-139) retoma a educação bancária de transferência de conhecimento e admite que o ato de ensinar requer um rigor metodológico e, ao mesmo tempo, libertador em relação ao discurso bancário, uma vez que

Sem bater fisicamente no educando o professor pode golpeá-lo, impor-lhe desgostos e prejudicá-lo no processo de sua aprendizagem. A resistência do professor, por exemplo em respeitar a “leitura de mundo” com que o educando chega à escola, obviamente condicionada por sua cultura de classe e revelada em sua linguagem, também de classe, se constitui em um obstáculo à sua experiência de conhecimento. [...] Respeitar a leitura de mundo, do educando não é também um jogo tático com que o educador ou educadora procura tornar-se simpático ao educando. É a maneira correta que tem o educador de, com o educando e não sobre ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de inteligir o mundo. [...] O desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto, antidemocrático, do educador que, desta forma, não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados.

Dessa concepção freireana, a leitura de mundo revela-se como mola propulsora à transformação do ser na medida em que se adota uma postura humanizadora e emancipatória à aprendizagem do educando, ou seja, a escola tem o papel de humanizar ao educar e transformar os espaços em produção de conhecimento.

Em Pedagogia da Esperança, Freire (1992, p. 79) reconhece que há um “cansaço existencial”, pela “anestesia histórica” ou pela vingança que explode, pela desesperação ante a injustiça que parece perpetuar-se. Esse cansaço deriva-se de uma

[...] sociedade a cujo espaço por motivos econômicos, sociais, históricos, chegaram outros grupos étnicos e aí se inseriram em relação subordinada, tem sua classe dominante, sua cultura de classe, sua linguagem, sua sintaxe, sua semântica de classe, seus gostos, seus sonhos, seus fins, seus projetos, valores, programas históricos. Sonhos, projetos, valores, linguagem que a classe dominante não apenas defende como seus e, sendo seus, diz serem nacionais, como exemplares, mas também por isso mesmo, “oferece” aos demais através de caminhos, entre eles, a escola e não aceita recusa. É por isso que não há verdadeiro bilingüismo, muito menos multilingüismo, fora da multiculturalidade e não há esta como fenômeno espontâneo, mas criado, produzido politicamente, trabalhado, a duras penas, na história. Daí, mais uma vez, a necessidade da invenção da unidade na diversidade. Por isso é que o fato mesmo da busca da unidade na diferença, a luta por ela, como processo, significa já o começo da criação da multiculturalidade. É preciso reenfatar que a multiculturalidade como fenômeno que implica a convivência.

Dessa perspectiva, o filósofo da educação também considera a questão da linguagem em relação às diferenças étnicas, sobretudo, a racial, quando se refere ao padrão formal e os falares existentes. Segundo Freire (1992, p.80)

É imperioso irmos além de sociedades cujas estruturas geram ideologia de acordo com a qual a responsabilidade pelos fracassos e insucessos que elas mesmas criam pertence aos *fracassados* enquanto indivíduos e não às estruturas ou à maneira como funcionam essas sociedades. Se os garotos negros não aprendem bem o inglês a culpa é deles, de sua incompetência “genética” e não da discriminação a que são submetidos, de raça e de classe, e não do elitismo autoritário com que se pretende impor o “padrão culto”, elitismo, no fundo, irmão gêmeo do desrespeito total ao saber e ao falar populares. É o mesmo que ocorre no Brasil, os meninos e as meninas dos morros e dos córregos não aprendem porque são, de *nascença*, incompetentes.

Bakhtin (1992, p.41), filósofo da linguagem, em estudos realizados acerca da relação entre a infraestrutura e as superestruturas, reconhece os problemas que a “filosofia da linguagem” enfrenta para constituir-se, uma vez que “o problema da relação recíproca entre a infraestrutura e as superestruturas [...] liga-se à questão de saber *como* a realidade (a infraestrutura) determina o signo, *como* o signo reflete e refrata a realidade em transformação”. Desse ponto de vista, a “negritude” reflete e refrata a realidade no movimento dialético de formas centrípetas e centrífugas, em contrapartida, a “branquitude”, refrata e restaura uma nova ordem política de “invasão da privacidade negra” nas relações humanas. Sem que haja qualquer forma de (re)ação frente a isso,

Os colonizados jamais poderiam ser vistos e perfilados pelos colonizadores como povos cultos, capazes, inteligentes, imaginativos, dignos de sua liberdade, produtores de uma linguagem que, por ser linguagem, marcha e muda e cresce histórico- socialmente. Pelo contrário, os colonizados são bárbaros, incultos, ‘a-históricos’, até a chegada dos colonizadores que lhes ‘trazem’ a história. Falam dialetos fadados a jamais expressar a ‘verdade da ciência’, ‘os mistérios da transcendência’ e a ‘boniteza do mundo’ (Freire, 1992, p.78).

Nesse sentido, instaura-se uma reflexão sobre os discursos racistas e carência de estabelecer diálogo e implementar epistemes decoloniais na esfera educacional, ou seja, face à (des)semelhança entre o colonizador e o colonizado, o negro e o branco, dicotomias estabelecidas que necessitam de um diálogo profícuo.

E o que dizer dos discursos que buscam “colonizar” e não “(des)colonizar”? É dessa perspectiva que o racismo é algo que se instaura por meio de práticas opressoras, no sentido de destituir a ancestralidade, a história, a autonomia, o corpo e a própria identidade do negro.

Sílvio Almeida ao refletir sobre o racismo estrutural afirma:

[...] que o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento e, que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam (Almeida, 2021, p. 32).

A forma sistemática perpetuada nas práticas de linguagem está refletida, diariamente, nos discursos colonizadores que negam a possibilidade de enfrentamento do racismo através da aplicação da Lei 10639/03. A negação da realidade do racismo, é uma forma de negar o outro e invisibiliza-lo, a ponto de deixá-lo sem condições de ser e estar no mundo. “O ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata. Sendo assim, o que determina essa refração do ser no signo ideológico? O confronto de interesses sociais nos limites de uma só e mesma comunidade semiótica, ou seja: a luta de classes” (Bakhtin, 1992, p.46). Desse ponto de vista, a linguagem representa o espaço de luta.

Pensar em uma educação humanizadora em que se leve em conta a condição humana e não apenas interesses hegemônicos e mercadológicos implica aplicar as leis, observá-las para o exercício da cidadania. E como trazer à baila a concepção de educação humanizadora e, por que não dizer, uma pedagogia mais humanizada, tão enfatizada por Freire (1987; 1992; 1994; 1997) e Nunes (2019) e refletir a BNCC e suas implicações quanto às questões étnico-raciais?

BNCC e as perspectivas para uma linguística antirracista

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) corresponde a um documento, elaborado pelo Ministério da Educação, com a finalidade de orientação para a Educação Básica no país. Esse documento divide-se em introdução, estrutura e proposta para o Ensino Médio e define-se como um documento plural e contemporâneo e tem o intuito da elaboração dos currículos e propostas pedagógicas para a promoção de uma educação de qualidade, buscando a equidade e a autonomia no que concerne às particularidades regionais e locais. Trata-se de

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2017, p.7).

A BNCC aponta, enfaticamente, a importância de proporcionar aos estudantes brasileiros a utilização de diferentes linguagens de maneira crítica, ética, perspectiva solidária quando se pensa as diferenças sociais e individuais, sobretudo atenta aos direitos e garantias humanas. Ao reconhecer

a importância da construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, o documento considera algumas diretrizes para que haja a condição para a cidadania e para o aprimoramento do estudante como pessoa humana, ao destacar que

[...] as escolas devem se constituir em espaços que permitam aos estudantes valorizar: a não violência e o diálogo, possibilitando a manifestação de opiniões e pontos de vista diferentes, divergentes ou conflitantes; o respeito à dignidade do outro, favorecendo o convívio entre diferentes; combate às discriminações e às violações a pessoas ou grupos sociais; a participação política e social; e a construção de projetos pessoais e coletivos, baseados na liberdade, na justiça social, na solidariedade e na sustentabilidade (Brasil, p.465).

No item “Linguagem e suas Tecnologias no Ensino Médio: competências específicas e habilidades”, destacam-se as 7 competências, respectivamente:

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1: Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo. COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 2: Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza. COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 3: Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global. COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 4: Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza. COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 5: Compreender os múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da cultura corporal de movimento, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade. COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 6: Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 7: Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e

coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva (Brasil, p. 483-489).

Das 7 competências apresentadas no documento da BNCC, escolhemos a “competência 2”, que trata da linguagem como prática social e, sobretudo, os fundamentos que norteiam os Direitos Humanos. Essa competência propõe que o ensino de Língua Portuguesa encaminhe os estudantes a

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos” exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza (Brasil, p. 484).

Embora a BNCC saliente princípios que compreendem práticas sociais de linguagem, o respeito às diversidades, sobretudo, ao conceber os valores “(...) assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos” (idem, p. 484), não se prevê, explicitamente, a educação crítica antirracista, ou seja, aquela que privilegie um trabalho efetivo das questões étnico-raciais, ao considerar os espaços característicos de segregação racial, embora o privilegie o exercício da empatia, diálogo, resolução de conflitos e cooperação para o combate aos preconceitos. Dito de outro modo, a BNCC não apresenta um currículo voltado a uma linguística antirracista, que possibilite um estudo sobre o racismo estrutural presente na sociedade e trabalho com uma literatura apropriada, principalmente, em relação às questões da História e Cultura africana.

Ainda, com relação à Língua Portuguesa para o Ensino Médio, a BNCC privilegia uma progressão de aprendizagens e habilidades, dentre elas, destacam-se:

- A complexidade das práticas de linguagens e dos fenômenos sociais que repercutem nos usos da linguagem (como a pós-verdade e o efeito bolha);
- A consolidação do domínio de gêneros do discurso/gêneros textuais já contemplados anteriormente e a ampliação do repertório de gêneros, sobretudo dos que supõem um grau maior de análise, síntese e reflexão;
- O aumento da complexidade dos textos lidos e produzidos em termos de temática, estruturação sintática, vocabulário, recursos estilísticos, orquestração de vozes e semioses;
- O foco maior nas habilidades envolvidas na reflexão sobre os textos e práticas (análise, avaliação, apreciação ética, estética e política, valoração, validação crítica, demonstração etc.), já que as habilidades requeridas por processos de recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização) e por processos de compreensão (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferência) já foram desenvolvidas no Ensino Fundamental;
- A atenção maior nas habilidades envolvidas na produção de textos multissemióticos mais analíticos, críticos, propositivos e criativos, abarcando sínteses mais complexas, produzidos em
- Contextos que suponham apuração de fatos, curadoria de informação, levantamentos e pesquisas e que possam ser vinculados de forma significativa aos contextos de estudo/construção de conhecimentos em diferentes áreas, a experiências estéticas e produções da cultura digital e à discussão e proposição de ações e projetos de relevância

- pessoal e para a comunidade;
- O incremento da consideração das práticas da cultura digital e das culturas juvenis, por meio do aprofundamento da análise de suas práticas e produções culturais em circulação, de uma maior incorporação de critérios técnicos e estéticos na análise e autoria das produções e vivências mais intensas de processos de produção colaborativos;
 - A ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc. – e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação, em processos que envolvem adaptações, remediações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videominutos, *games* etc.;
 - A inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais – em especial da literatura portuguesa –, assim como obras mais complexas da literatura contemporânea e das literaturas indígena, africana e latino-americana (Brasil, p.491-492).

Nota-se que o trabalho com a linguagem, sobretudo, quando é apresentado na progressão de aprendizagens e habilidades, a ênfase corresponde aos gêneros textuais, no trabalho com textos e suas características próprias, no que concerne à análise, síntese e reflexão. Privilegia-se também os gêneros da esfera virtual, ou seja, da cultura digital. Entretanto, apenas o último item apresenta a inclusão de obras da literatura indígena, africana e latino-americana. Essa inserção não contempla uma análise mais abrangente da importância de uma educação antirracista, ou seja, a ênfase às obras da literatura africana para melhor apropriar-se de uma cultura tão relevante para o contexto da educação brasileira.

O documento da BNCC, ainda prevê, parâmetros para a organização/progressão curriculares para o campo artístico/literário. Neste campo, salienta-se que o objetivo é o de ampliar o repertório de leitura dos estudantes por meio de obras que representem uma ampliação de conhecimento, tanto no sentido de prática leitora, mas também da apropriação da relação que se estabelece entre a obra e o contexto histórico.

No Ensino Médio, devem ser introduzidas para fruição e conhecimento, ao lado da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea, obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, de um modo mais sistematizado, em que sejam profundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais. Essa tradição, em geral, é constituída por textos clássicos, que se perfilaram como canônicos – obras que, em sua trajetória até a recepção contemporânea, mantiveram-se reiteradamente legitimadas como elemento expressivo de suas épocas [...] (Brasil, p.513).

E, por fim, no campo artístico/literário, “Práticas – leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica”, destaca-se uma das habilidades em relação às competências específicas, em que faz menção ao trabalho com as obras de literatura brasileira, de outros países e povos, sobretudo, a literatura portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana. Embora evidenciado no documento, não se tem ênfase que demonstre um trabalho efetivo com as questões étnico-raciais que circundam e circulam a educação brasileira.

Analisar obras significativas da literatura brasileira e da literatura de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos), considerando o contexto de

produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como elas dialogam com o presente (Brasil, p.516).

Ao considerar as escolas como espaços de cidadania em relação às questões étnico-raciais, é de fundamental importância uma pedagogia crítica para melhor compreender as questões de linguagem, sobretudo, reconhecer a contribuição de Freire para a educação brasileira.

Em trabalho publicado sobre a importância de ler a BNCC de maneira crítica e coerente às realidades educacionais brasileiras, Campêlo, Roque-Faria, Nunes e Silva (2021, p.21) apontaram que o movimento dado no interior escolar não deve ser apenas a ponte que constrói condições humanas sustentáveis, mas “[...] processo de (trans)formação [...] capaz de “ampliar a capacidade de leitura dos educandos” e “o processo de ensino/aprendizagem dialógico, com ética e criticidade.

Os apontamentos dos autores respaldam-se na Pedagogia da Esperança de Freire (1992, p.74), que na década de 70, quando se reportava à sua obra, Pedagogia do Oprimido, afirmou:

Branco e negro, sul-africanos ou residentes na África do Sul com quem conversei falavam, de modo geral, das relações opressores-oprimidos; colonizadores-colonizados; branquitude-negritude usando elementos de ordem teórica comuns a Fanon, a Memmi e à *Pedagogia do oprimido*. Discutiam também como trabalhar sobretudo com a problematização de situações concretas e, através do aprofundamento das razões de ser da experiência de esmagados que os grupos populares tinham de si mesmos, refazer a percepção anterior. Em outras palavras, como perceber a percepção anterior da realidade e assumir uma nova inteligência do mundo sem que isso significasse porém que, por estar sendo percebido de forma diferente, já tivesse sido o mundo transformado. Mas isso significava que, por causa da nova *inteligência* do mundo seria possível criar-se a *disposição* para mudá-lo.

Nunes (2019, p.39), em seu capítulo “Educação em direitos humanos no Brasil atual: fundamentos políticos pedagógicos e emancipatórios possíveis”, enfatiza o processo de humanização da Educação, ao afirmar que:

Temos repetido que a Educação é seguramente a mais destacada das dimensões sociais. Educar, em última instância, consiste em produzir o homem para a vida em sociedade. Educar é hominizar-se, fazer-se homem, fazer-se pessoa. Mas, ao mesmo tempo, educar é projetar as características humanas no mundo, na realidade natural e na civilização constituída pela marcha histórica de toda a comunidade humana. Assim, educar significa manejar um duplo processo: hominizar-se, isto é, fazer-se homem humanizar-se, isto é, fazer o mundo à medida do homem! Esta é a tarefa da educação no tempo em que vivemos. A sociedade da informação, tal como é chamada a nossa época, ou ainda a sociedade do conhecimento, em outras denominações, quer ainda a era tecnológica, em alusões performáticas, despidas de critérios éticos e políticos, transforma a educação, em cada uma de suas peculiaridades, necessitam buscar parâmetros éticos, estéticos e pedagógicos humanistas e humanizadores.

Para Nunes (2019), a educação deve estar a serviço da humanização, ou seja, educar também é humanizar em que a condição de aprender é, ao mesmo tempo, uma condição humanizadora em que cada indivíduo se constrói como humano na interação com o outro. Educar e humanizar representam o mesmo processo. A tarefa de educar e de humanizar é a base da cultura, da política e da história social. Daí não causar estranheza uma proposta de educação como humanização.

Nunes (2019), ao referir-se a uma educação como direito humano, considera-se que a proposta de Educação em Direitos Humanos

(...) é um horizonte novo posto pelas novas concepções voltadas para a Educação e a Escola. A compreensão da Educação como processo de humanização, isto é, de constituição do caráter propriamente humano de nossa necessidade ontológica nos desafia pensar a necessidade de inserir a plataforma de conteúdos e de práticas que se reconhecem como Direitos Humanos no seio desse projeto e desse processo social e cultural (Nunes, 2019, p.35-36).

Conforme enfatiza o estudioso, o sentido de humanização na educação representa uma busca pela sensibilização, construção de sentido, apropriação significativa das informações, conhecimentos, disciplinas ou áreas temáticas, que correspondem às projeções de características humanas presentes na realidade da sociedade e da natureza. Acerca disso, Nunes (2019, p. 36) reconhece que

Humanizar aqui significa ressignificar os saberes, perpassar todo o conhecimento escolar, as práticas e as vivências de aprendizagem na escola, a partir do reconhecimento das premissas filosóficas e jurídicas dos Direitos Humanos. Trata-se de retornar a tese-guia: por força de uma tradição cultural autoritária, excludente e impositiva, somos herdeiros de matrizes culturais e políticas, de sentimentos socialmente valorados marcados pela exclusão, pela competição, pelo egoísmo, pelo narcisismo, pela ganância, pela violência e pela dominação, pela exploração do trabalho, pela superficialidade das leis, pela veuidade dos tratos intersubjetivos e pela falência dos acordos coletivos, para ficar em alguns desses marcos políticos e culturais.

Retomar a tese-guia, sem dúvida nos leva ao entendimento do racismo como um fenômeno que exclui, que segrega e deixa suas marcas nefastas, uma vez que representa os desejos colonialistas. Cabe, aqui, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2007), um documento organizado pelo Ministério dos Direitos Humanos, lançado em 2003. Esse documento fundamentou-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU). Essa declaração, de 1948, teve como finalidade uma mudança de comportamento social em relação à produção de instrumentos e mecanismos internacionais de direitos humanos como um processo que resultou em sistemas de proteção dos direitos humanos.

A violação de direitos relaciona-se, sobretudo, aos conflitos decorrentes do crescimento da intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras, mesmo em sociedades consideradas historicamente mais tolerantes, como revelam as barreiras e as discriminações a imigrantes, refugiados em todo o mundo.

Com base nas necessidades aparentes da sociedade e a não violação aos direitos humanos, o PNEDH corresponde a um documento que privilegia reportar-se à educação em direitos humanos presente numa cultura democrática, na compreensão dos contextos nacional e internacional, assim como nos valores da tolerância, solidariedade, justiça social, sustentabilidade, inclusão e pluralidade.

Visto deste ângulo, a falta de implantação da lei 10639/03 é o projeto para evitar a circulação de obras da literatura africana, bem como o apagamento da diversidade linguístico-cultural-literária e a negação do direito do estudante de se engajar pela literatura e resgatar sua história e (re) conhecer o processo de colonização no Brasil, a partir de vozes negras.

Acreditamos na escola como espaço de debate, de inclusão. E, especialmente a aula de Língua Portuguesa, refletidas a partir de orientações pedagógicas, bússola que conduz o processo de aprendizagem. Com efeito, se a BNCC estiver adaptada às realidades sociais, embora não

faça menção explícita sobre a educação linguística crítica antirracista, educadores e educadoras devem usufruir de seu papel fundamental, mediador do conhecimento, desestabilizar a lógica racista, nomear, avaliar as relações de poder que atravessam os currículos escolares e engendrar estratégias para a construção de práticas que possam mudar as consequências do racismo na vida dos estudantes.

Considerações finais

Objetivamos apresentar um estudo a respeito da BNCC (Língua Portuguesa-EM) e verificar as implicações que reverberam para as questões étnico-raciais. Apresentamos os estudos de Paulo Freire (1987; 1992; 1994; 1997) para melhor compreender a BNCC e apontar que debater sobre as questões étnico-raciais é lutar por uma educação mais igualitária, ética, solidária e inclusiva.

Entretanto, escolhemos para o estudo, um fragmento do documento, a *competência 2*, que traz como diretrizes a compreensão dos processos identitários referentes às práticas sociais de linguagem, ao considerá-las pelos aspectos da diversidade, pluralidade de ideias, princípios e valores pautados na democracia, igualdade e Direitos Humanos. Considerando que essa competência apresente a ênfase à resolução de conflitos e cooperação para o combate aos preconceitos de qualquer ordem, nossa análise apontou que a Lei 10639/03 não é priorizada e nenhuma competência da BNCC aprofunda a importância do debate sobre as questões étnico-raciais.

Temos desenvolvido através de nosso Grupo de Pesquisa – GECAL – estudos decoloniais e voltados à educação para humanização (Nunes, 2019) enfatizam observar e agir frente ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2007) elucidando assim, a importância de um currículo alinhado às realidades sociais e na construção de uma educação antirracista, que promova reflexões e tensionem o fato de que homens e mulheres africanas contribuíram na construção do país e suas memórias precedentes de África precisam ser respeitadas.

Em busca do exercício pleno da cidadania, no espaço escolar, esperamos que as redes antirracistas cresçam e exijam que as vozes dos negros e das negras não sejam caladas, mas que se inscrevam em novas narrativas que incluam os cantos das travessias e irrompam, das profundas memórias, o significado das diversas culturas, das identidades que nos constroem como nação.

Nossa ênfase com Freire (1994) sobre a importância da leitura é o exercício de libertação de amarras colonizadoras, ainda no presente século. Esse posicionamento político- crítico é sinal de avanço aos estudos linguísticos, para a formação docente, às políticas que se preocupam com o currículo e com a prática educativa centrada no ser-educando.

[...] Aí está uma das tarefas da educação democrática e popular, da *Pedagogia da esperança* – a de possibilitar nas classes populares o desenvolvimento de sua linguagem, jamais pelo blablablá autoritário e sectário dos “educadores”, de sua linguagem, que, emergindo da e voltando-se sobre sua realidade, perfile as conjecturas, os desenhos, as antecipações do mundo novo. Está aqui uma das questões centrais da educação popular – a da linguagem como caminho de invenção da cidadania” (Freire, 1992, p.40).

O estudioso, ao lembrar os momentos em que esteve em Genebra, na década de 70, em contato com intelectuais, professores, estudantes, religiosos, negros, brancos da África do Sul, ora em seu escritório no Conselho Mundial das Igrejas, ora em seu apartamento, em Grand Lancy, afirma:

A minha rebeldia contra toda espécie de discriminação, da mais explícita e gritante à mais sub-reptícia e hipócrita, não menos ofensiva e imoral, me acompanha desde minha infância. Desde a mais tenra idade que reajo, quase instintivamente, contra toda palavra, todo gesto, todo sinal,

de discriminação racial. Como também de discriminação contra os pobres que, bem mais tarde, se definia contra a discriminação de Aclasse. Os depoimentos que ouvi de sul-africanos e sul-africanas, brancas ou negras e negros, quer em Genebra quer nos Estados Unidos, me chocaram e continuam a chocar ainda hoje quando os rememoro como agora. A brutalidade do racismo é algo com que dificilmente um mínimo de sensibilidade humana pode conviver *sem se arrepiar* ou dizer *que horror!* (Freire, 1992, p.145).

Nas palavras de Freire (1997), admitimos o racismo estrutural, logo no espaço escolar, lugar que deveria ser de convívio e que infelizmente se torna espaço de discriminação racial. São essas formas de opressão combatidas pelo filósofo da educação brasileira que revozeamos neste trabalho.

Como linguistas em entender a linguagem como ferramenta de enfrentamento e representatividade social, não se esgota aqui, mas problematizar, questionar, e oferecer reflexões que indiquem a educação como dispositivo de emancipação e libertação. Se a linguagem representa o caminho de invenção para a cidadania, reafirmamos o compromisso por linguística crítica antirracista, que atenta aos anseios de grupos marginalizados da sociedade, neste estudo, que privilegie a voz ancestral no trabalho com a Língua Portuguesa no espaço escolar.

Referência

ALMEIDA, Sílvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1992.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Secretaria Especial dos Direitos Humanos 2007. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 12.ago.2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio**. Brasília/DF. Ministério de Educação e Cultura. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&Itemid=30192. Acesso em: 10 mar. 2022.

CAMPELO, Michelle; ROQUE-FARIA, Helenice Joviano.; NUNES, Rosana Helena; SILVA, Kleber Aparecido. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Língua Portuguesa e a Criticidade na Práxis Pedagógica: do(s) Letramento(s) Críticos aos Multiletramentos. **Caletrosópio**. Estudos Linguísticos, v.9, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/caletrosopio/article/view/5122>. Acesso em: 30 jan. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo, Cortez, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

NUNES, César. Educação em Direitos Humanos no Brasil Atual: Fundamentos Políticos e Práticas Pedagógicas Possíveis. In: NUNES, César Augusto; GOMES, Catarina (orgs.). **Direitos Humanos: Educação e Democracia**. Campinas: Brasília, 2019.

Recebido em 05 de junho de 2023.
Aceito em 11 de agosto de 2023.

O CONSTRUTO PRAXIOLOGIA EM E PARA A LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA: UMA RELEITURA FREIREANA

THE PRAXIOLOGY CONSTRUCT IN AND FOR CRITICAL APPLIED LINGUISTIC: A FREIREAN REREADING

Renata Mourão Guimarães 1

Dllubia Santclair 2

Kleber Aparecido da Silva 3

Resumo: Professores(as) e pesquisadores(as) de línguas têm utilizado cada vez mais a palavra praxiologia em seus estudos e discursos. Nesse sentido, objetivamos, com este artigo, discutir a origem do construto praxiologia e de seu propósito na e para Linguística Aplicada Crítica (LAC) pela (re)leitura freiriana. Desse modo, buscamos a articulação do termo ao pensamento de Paulo Freire, destacando uma assemblagem do processo praxiológico para os estudos da LAC. O levantamento foi realizado de forma exploratória e qualitativa em literatura específica da área. O exercício de reflexão crítica nesse artigo, permitiu-nos compreender como a praxiologia freiriana tende a textualizar o modo pelo qual o(a) agente se movimenta (age) para transformar a realidade, especialmente, o(a) docente de línguas em seus contextos de atuação.

Palavras-chave: Praxiologia. Linguística Aplicada Crítica. Paulo Freire.

Abstract: Professors and researchers have increasingly used the word praxeology in their studies and speeches. In this sense, we aim, with this article, at discussing this construct, proposing a Freirean reading. In this way, we seek to reflect on the origin of the praxeology concept and the appropriation of this understanding in and for the CAL. In addition to discussing the articulation of the term with Paulo Freire's thought, in a language context. The survey carried out in an exploratory and qualitative way in specific literature in the area allows us to textualize about a Freirean praxeology that is critical, analytical, and creative. Thus, we highlight an assembly of the praxiological process in the context of language.

Keywords: Praxeology. Critical Applied Linguistics. Paulo Freire.

- 1 Licenciada em Letras Espanhol (Unicub-Brasília) e especialista em Fundamentos do Ensino-Aprendizagem de Línguas (Universidad de León-Espanha). Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB) e Doutora em Linguística, nessa mesma universidade. É docente de língua espanhola no Instituto Federal de Brasília (IFB), em Brasília – Distrito Federal. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1628619307066090>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5757-4879>. E-mail: renataguimaraes.rmg@gmail.com
- 2 Licenciada em Letras Português-Inglês (UEG – Campus Porangatu). Mestre em Educação Linguagem e suas Tecnologias (UEG – Campus Anápolis) e doutoranda em linguística pela Universidade de Brasília (UnB). É docente em língua inglesa na Secretaria de Estado de Educação de Goiás (SEDUC-GO). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1276895304418143>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2695-2870>. E-mail: dllubiasantclair@gmail.com
- 3 Licenciado em Língua Inglesa pela Universidade Federal de Ouro Preto. Mestre em Linguística Aplicada pela UNICAMP. Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista. Pós-doutor na Pen State University, USA. É docente na graduação em Letras e no Programa de pós-graduação em linguística da Universidade de Brasília (UnB). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5411877784984041>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7815-7767>. E-mail: kleberunicamp@yahoo.com.br

Introdução

O termo praxiologia tem figurado em estudos de diferentes campos do saber. Em um levantamento no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), até o segundo semestre de 2021, utilizando o descritor de busca “praxiologia” ou “praxeologia”, foram localizados 409 artigos que mobilizam o referido termo. A maior frequência é na área da Educação Física, com estudos associados à praxiologia motriz¹. No campo da Linguística Aplicada Crítica (LAC), o seu uso data os últimos 5 anos e está associado, sobretudo, às praxiologias do(a) docente de línguas.

Mas afinal, o que é praxiologia? Uma busca rápida na internet nos permite encontrar o termo “praxiologia” ou “praxeologia” e sua adjetivação “praxiológico/a(s)” acompanhada de significações, tais como: abordagem praxiológica, método praxiológico, análise praxiológica, visão praxiológica, dimensão praxiológica, atividade praxiológica, entre outros. De acordo com as regras da etimologia, a palavra praxiologia ou praxeologia vem do grego práxis (ação e prática) + logos (estudo, discurso), e significa o estudo da ação, da prática, do comportamento ou da conduta humana. Caracteriza-se “pela análise das ações, das causas e das normas que conduzem as ações humanas” (Dicio, online). Ao acrescentar, portanto, o sufixo -logia ao termo práxis, o conceito pode ser melhor compreendido como teorização, estudo, ciência da prática ou ação humana.

Diversos autores têm buscado estudar as ações humanas e produzir teorias sobre elas. Peter (2020) cita, por exemplo, postulados à praxiologia, ainda que sob distintas roupagens, em teorias de Bourdieu, Garfinkel, Giddens, Latour e Taylor. Além disso, Paulo Freire (1992:2019) também busca discutir a práxis humana. A noção freireana de práxis é distinta da ideia de prática e ação, no sentido estrito da palavra; ela é, pois, a reflexão e ação dos indivíduos sobre o mundo para transformá-lo. Logo, a praxiologia em Freire se interessa em teorizar o modo como as pessoas agem no mundo para a sua transformação. E é nessa perspectiva que este estudo se posiciona e pela qual o campo da LAC tem se interessado.

Nesse sentido, o presente artigo busca refletir sobre a origem desse conceito e a apropriação desse entendimento na e para a LAC. Além de discutir a articulação do termo ao pensamento de Paulo Freire, em contexto de linguagem; e, por isso, tende a textualizar o modo como o agente se movimenta (age) para transformar a realidade, especialmente, o/a docente de língua e seus contextos de atuação.

Como procedimento metodológico, o estudo foi concebido como uma pesquisa exploratória por meio de levantamento bibliográfico e de posicionamentos de ordem teórica. O estudo fez um levantamento de teses, dissertações, livros e capítulos, anais de congressos, artigos de periódicos publicados no Brasil, na área da LAC, a partir da palavra-chave “praxiologia”. Em seguida, centramos nosso olhar para os trabalhos relacionados à linguagem.

É importante elucidar que não pretendemos traçar definições rígidas, mas problematizar sentidos. Assumimos, assim, o desafio de dar um passo em direção ao questionamento de termos e construtos, alinhadas à provocação de Mignolo (2009, p.4) sobre ser importante “mudar o termo da conversa” e, portanto, oportunizar possíveis ressignificações.

Para organização do texto, primeiramente, apresentamos a contribuição de autores como Mises, Bourdieu, entre outros, para uma releitura interdisciplinar da complexa relação entre teoria e prática. Em seguida, problematizamos o uso do termo praxiologia no campo da Linguística Aplicada Crítica (LAC), a partir do seu uso na recente literatura da área. Por fim, propomos uma articulação do termo ao pensamento de Paulo Freire.

Praxiologia²: teoria da ação humana

1 A praxiologia motriz ou ciência da ação motriz, idealizada pelo professor Pierre Parlebas, é uma disciplina científica que aporta evidências científicas para o desenvolvimento de uma educação física inovadora, moderna e com reconhecimento científico (Araújo; Franchi; Lavega-Burgués, 2020).

2 Devido à aproximação, neste trabalho, do construto praxiologia com a noção de práxis de Freire, optamos por

O termo praxiologia foi empregado pela primeira vez em 1890 por Espinas, em seu artigo “*Les origenes de la technologie! Revue Philosophique*” (Mises, 2010). E na década de 1940, pelo economista austríaco Ludwig Von Mises, em sua obra “A ação humana: um tratado de economia”. Mises (2010, p.18) define praxiologia como “a teoria geral da ação humana”. A praxiologia, como teoria, estudo ou ciência em torno de ações e práticas humanas, preocupa-se em explicitar e compreender como os seres humanos agem (Mises, 2010). Em outros termos, busca entendimentos das intencionalidades, das razões e/ou das motivações que movem as ações dos agentes no mundo.

Para Mises (2010), a ação humana é um comportamento consciente e intencional à escolha de objetivos ou de uma dada finalidade. Desse modo, a praxiologia apresenta a ideia de que os seres humanos se envolvem em ações conscientes em direção a objetivos. Em suma, a praxiologia formulada por Mises explicita que todas as ações humanas são deliberadas, portanto, lida com os meios escolhidos para a obtenção de objetivos, finalidades ou propósitos. Coadunando com Mises, em 1980, Adorno define a praxiologia como ciência da ação ou o estudo que determina as normas da prática humana. Partindo do conceito de práxis de Aristóteles, Stenhouse e Elliott (1990), o autor descreve a praxiologia como a teoria de compreensão da prática.

Outro autor bastante referendado sobre a praxiologia é Bourdieu (1994, p.60), que define a praxiologia como método de análise, um modo de conhecimento do mundo social a partir da dialética entre o objetivismo e a fenomenologia. E, por isso, um método dialético de práticas sociais. Nesses termos, a praxiologia é entendida como um processo de busca por explicações científicas sobre a complexidade das interações sociais baseado na relação entre conhecimentos teóricos e práticos.

Destarte, diversos autores da corrente do ensino reflexivo, tais como Schon (1995; 2000) e Gatti (2013), fazem referência, também, à praxiologia e a uma filosofia da práxis. Schon (2000), utilizando o termo “praxiologia para a reflexão”, define o processo de reflexividade em 4 etapas: conhecimento na ação; reflexão na ação; reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. Para Gatti (2013), a prática pedagógica é ação política, de cidadania, comportando formas de ação guiadas por seus fundamentos, sejam filosóficos, sejam científicos. Implica fazer pensando e pensar fazendo, implica saber fazer e porque fazer, ou seja, implica uma praxiologia.

Em contexto mais específico de estudos da linguagem, Bronckart faz o uso do termo praxiologia enquanto a ordem do fazer, e busca entender o papel da linguagem na explicitação dessa ação humana. Para Bronckart (2007, p. 20), a praxiologia é o “modo como os membros da espécie humana ‘se situam’ nesses mundos e neles, principalmente, organizam essas formas dinâmicas que são seus comportamentos e suas ações individuais”. O autor argumenta que a linguagem desempenha papel fundamental da gnosiologia (ordem dos conhecimentos ou saberes) e da praxiologia. Defende, ainda, que o agir comunicativo é, na prática, fundamentalmente articulado ao agir praxiológico. E assim explica:

o agir comunicativo é o instrumento, por meio do qual, se manifestam concretamente as avaliações sociais das pretensões à validade das três formas de agir praxiológico e, na medida, em que os mundos que organizam os critérios dessas avaliações são (mais ou menos) conhecidos pelos atores, o agir comunicativo também é o organizador das representações que esses atores constroem sobre sua situação de agir e, portanto, também é o regulador de suas intervenções efetivas (Bronckart, 2008, p. 25).

A partir desses autores, é possível perceber que a praxiologia está no campo analítico. Tal análise se dá pela relação entre conhecimentos teóricos e práticos, objetivos e fenomenológicos. E que a organização, representação e manifestação da forma como as ações são realizadas se dá pela linguagem ou ainda pelo agir comunicativo.

Esses pressupostos nos levam a questionar como o termo praxiologia tem sido apropriado pela área da LAC, como o agente se movimenta (age) para transformar a realidade, especialmente, o/a docente de língua, haja vista que o fio condutor dessa área é a interação entre linguagem e as

relações sociais, visando compreender complexidades e realizar mudanças das opressões da vida moderna.

A praxiologia na e pela LAC

A Linguística Aplicada Crítica (LAC) é um campo de investigação ou área do conhecimento inter/transdisciplinar, transgressiva e problematizadora que está atenta e sensível a questões sociais, culturais e políticas, em que a linguagem tem papel central, com foco na transformação social (Pennycook, 2001, 2006, 2007; Rajagopalan, 2003; Pennycook; Makoni, 2020). Na literatura da LAC tem sido comum, nos últimos 5 anos, o emprego de termos que apresentam, desde um ponto de vista intuitivo, o mesmo domínio conceitual: práxis, praxiologia e praxiológico/a(s). Nesse cenário, o construto praxiologia tem sido frequentemente utilizado, nos últimos anos, entre teses/dissertações e artigos produzidos, especialmente, nas universidades da região Centro-Oeste, UnB, IFG e UEG, por pesquisadores de grupo de pesquisa liderados por Pessoa e Silva, como a Rede Cerrado de Formação Crítica de Professoras/es de Línguas e o Grupo de Estudos Críticos de Linguagem (GECAL), e em webinários e outros eventos da área³.

Nesses estudos, o termo tem como objeto as praxiologias da pesquisa/do estudo, do(a) pesquisador(a) e dos(as) participantes da pesquisa, mais, especialmente, as praxiologias do docente de língua. Faz-se menção, por exemplo, às escolhas praxiológicas do estudo ou dos agentes; as nossas (próprias) praxiologias; ao construto praxiológico da pesquisa; às praxiologias da LAC; às concepções praxiológicas de professores; ao conhecimento praxiológico; às praxiologias formativas, entre outros. E para esse lugar que nos debruçamos em busca do entendimento desse construto em autores da LAC.

O quadro que segue destaca algumas dessas concepções, bem como o corpo de conhecimento para as problematizações e o escopo empírico, sem hierarquizar fontes epistemológicas, para tanto, o quadro apresenta conceitos construídos tanto em trabalhos acadêmicos quanto em conversas ou entrevistas.

Quadro 1. Alguns sentidos de praxiologia em LAC

Autor	Conceitos de Praxiologia	Praxiologias
URZÉDA-FREITAS (2018) Tese	A noção de praxiologia adotada por mim ao longo da tese fundamenta-se em Bourdieu (1994, 1996), para o qual o conhecimento praxiológico se configura como uma forma de compreender e agir sobre o mundo ancorada na relação dialética entre os conhecimentos fenomenológicos (aqueles adquiridos por meio de nossas vivências) e os conhecimentos objetivistas (aqueles adquiridos no decurso de nossa formação acadêmica/técnica/profissional).	Investiga uma experiência com letramentos queer no campo da formação de professores de línguas, com base nas teorias queer; na concepção de língua/gem como performance; e nos estudos sobre letramentos e formação crítica docente.

³ Praxiologias na Formação Crítica de Professoras/es de Línguas. Conversas com professoras Dra. Mariana Mastrellade-Andrade, Profa. Dra. Rosane Pessoa, Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira. Disponível em: Praxiologias na Formação Crítica de Professoras/es de Línguas. - YouTube. (2) XVI Encontro de Formação de Professores(as) de Línguas (Enfople) organizado pela Unidade Universitária de Inhumas, da Universidade Estadual de Goiás, em 2020.

<p>LOPES (2019) Dissertação</p>	<p>Conforme Urzêda-Freitas (2018), baseando-se na noção de praxiologia de Bourdieu (1994, 1996), define: uma forma de compreender e agir sobre o mundo ancorada na relação dialética entre os conhecimentos fenomenológicos (aqueles adquiridos por meio de nossas vivências) e os conhecimentos objetivistas (aqueles adquiridos no decurso de nossa formação acadêmica/técnica/profissional) [...] (Urzêda-Freitas, 2018, p. 23).</p>	<p>Investiga e problematiza concepções praxiológicas de professores de inglês em formação universitária. Aponta, a partir das vozes dos participantes, como o contexto formativo no qual eles se inserem tem sido responsável pela construção das concepções praxiológicas em investigação. Além disso, propõe uma formação mais engajada com as perspectivas críticas de ensino de línguas como um possível encaminhamento para a problematização e ruptura com concepções técnicas e estruturais.</p>
<p>SOUZA; PESSOA (2019) Artigo</p>	<p>Nós usamos o termo praxiologia para abordar tanto a teoria quanto a prática, uma vez que as percebemos como integradas e inseparáveis (p. 521, tradução nossa).⁴</p>	<p>As autoras discutem as praxiologias decolonial e pós humanista, na busca por compreender o que significa <i>ser humano/a</i>, na medida em que revisam as percepções de língua/linguagem em seu entrelaçamento com a materialidade.</p>
<p>FREITAS (2020) Entrevista</p>	<p>Estamos pensando no modo de ser, de fazer. É como se a gente juntasse teoria e prática. Não tem um modelo, uma fórmula, mas é como as comunidades se reúnem e elas acham soluções para os problemas que são impostos. A escola tem sempre que se reinventar e resolver problemas.</p>	<p>Durante entrevista sobre um evento, em 2020, cuja temática aborda os “desafios praxiológicos da formação de professores/as de línguas”, a coordenadora geral e diretora da unidade universitária organizadora desse evento explicita a definição de praxiologia.</p>
<p>PESSOA; URZÊDA-FREITAS (2021) Artigo</p>	<p>Uma de nossas fontes de inspiração para o uso do termo praxiologias é a ideia de práxis pedagógica de Freire (2005), advinda da interrelação entre reflexão (teoria) e ação (prática) dos seres humanos sobre o mundo e que leva à transformação. Assim, nosso objetivo ao usar o termo praxiologias é romper com a dicotomia teoria-prática no âmbito da linguística aplicada.</p>	<p>Partindo das praxiologias queer os autores mostram como repertórios sobre diversas esferas da vida social podem ser abordados democraticamente na educação linguística, propiciando a mobilização de significados plurais e contraditórios, bem como a articulação de resistências democráticas em sala de aula.</p>

⁴ “We use the term praxiology to address both theory and practice, which we perceive as integrated and inseparable” (Sousa e Pessoa, 2019).

<p>VASCONCELOS (2021) Dissertação</p>	<p>O conceito de praxiologia adotado neste estudo é o mesmo utilizado por Pessoa e Urzêda-Freitas (2021). Com inspiração na concepção de práxis pedagógica de Paulo Freire (2005), a autora e o autor utilizam o termo 'praxiologia' objetivando romper, no campo da LAC, com a dicotomia entre teoria e prática.</p>	<p>A autora investiga praxiologias coloniais em livro didático de língua portuguesa.</p>
<p>SILVA (2021) Tese</p>	<p>Este termo tem sido utilizado por pesquisadoras como Pessoa (2019) e seu grupo de pesquisa para se referir à inexistência de uma teoria sem prática ou uma prática sem teoria. O termo, assim, retoma a noção freireana de práxis e se projeta como uma possibilidade produtiva de questionamento sobre o pensamento dicotômico que se perpetua na área, bem como de afirmação da inseparabilidade entre ação, reflexão e teoria. Nesta tese, utilizo praxiologias e práxis docente intercambiavelmente.</p>	<p>A partir de praxiologias críticas e decoloniais, a autora discute a colaboração enquanto metodologia e objeto de pesquisa, buscando construir entendimentos sobre como a formação continuada de professoras pode acontecer no contexto do ensino de inglês na escola pública. A pesquisa versa sobre sujeitos que se constituem em relação e nesta relação aprendem, ensinam, ressignificam, formam e desconstroem palavras-mundos em um movimento de resposta aos contextos sócio-históricos dos quais fazem parte. Por fim, a colaboração se caracterizou como um espaço profícuo de formação permanente na instituição escolar.</p>
<p>PESSOA; SILVA; FREITAS (2021) Livro organizado</p>	<p>As praxiologias são nossas epistemologias fundidas com nossas práticas, misturadas de tal forma que não podem ser expressas senão em uma palavra. (p.16).</p>	<p>O autor e as autoras organizam uma coletânea de artigos que possibilita a visibilidade das vozes e praxiologias do Brasil Central. Elas são expressas por professores/as e pesquisadores/as do grupo de estudos da rede cerrado.</p>
<p>BASTOS; PESSOA; FERREIRA; SOUSA (2021). Capítulo de livro</p>	<p>O termo praxiologia é usado no lugar de teoria no intuito de não dicotomizar teoria e prática.</p>	<p>O autor e as autoras discutem as praxiologias na educação linguística e na formação docente, problematizando-as a partir da compreensão de língua como um construto social marcado por relações de poder e de colonialidades.</p>

<p>FREITAS; AVELAR (2021) Capítulo de livro</p>	<p>Entendemos praxiologias como a leitura daquilo que fazemos, imbuída do que somos e pensamos: as nossas escolhas como professoras estão cheias de nós e refletem o que pensamos, o que e como fazemos; também, são construídas pela nossa cultura e pelos elementos que a constituem, como nossa percepção do mundo, do lugar onde vivemos e de onde viemos, dos valores, das experiências (p.93)</p>	<p>As autoras apresentam e discutem as praxiologias de professores em formação, que participam de duas ações de extensão universitária, como um espaço de experiências com a cibercultura, na medida em que constroem sentidos sobre a linguagem em ambiente virtual, relacionando-os à compreensão dos multiletramentos.</p>
<p>SABOTA; ALMEIDA; MOURA (2021) Artigo</p>	<p>Praxiologia [é] tomada aqui como o estudo da práxis, entendida, por sua vez, como um engendramento das vivências formadoras de nossas subjetividades, das teorias e construções acadêmicas, das aprendizagens cotidianas em contexto educativo e de nossas ações, movidas por nossas escolhas docentes(...). As praxiologias representam o atravessamento dos conhecimentos por nós construídos – tanto os advindos de contextos acadêmicos, quanto os criticamente vivenciados – de modo não-hierarquizante em nossas aulas.</p>	<p>A autora e os autores discutem suas experiências de vida e formação a partir das praxiologias freirianas, relacionando-as à educação linguística crítica-decolonial.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Baseando-se, especialmente, na noção de praxiologia proposto por Bourdieu (1994, 1996) e na noção de práxis de Freire, a justificativa, nesses estudos, para o uso do termo se centra na perspectiva de fuga da dicotomia teoria/prática, subjetivismo/objetivismo, sujeito/objeto, homem/natureza. Tanto na perspectiva de Bourdieu quanto na de Freire a ênfase está, portanto, na relação dialética entre conhecimentos teóricos ou objetivistas e os conhecimentos fenomenológicos ou os advindos da própria prática. Desse modo, as definições encontradas nos estudos da LAC acenam para a percepção da praxiologia resultante da relação indissociável entre teoria-prática ou objetivismo-subjetivismo, ou seja, fazem alusão, especialmente, à relação entre as perspectivas e construções teóricas, acadêmicas, científicas e as advindas das vivências e das experiências.

Pessoa, Silva e Freitas (2021) explicam que o termo praxiologia substitui teoria, pois pelo menos na área da LAC, teorias não podem ser dissociadas da prática. Apoiados em Freire (2005), os autores salientam que não há prática sem teoria, nem teoria sem prática, e que, portanto, “usar os dois termos é dicotomizá-los, isto é, reforçar um binarismo que, além de não explicar, hierarquiza conhecimentos em nossa área” (p.16). Por esse ângulo, parte do campo da LAC, especialmente, pesquisadores de universidades localizadas no Centro-Oeste do Brasil ou as vozes do cerrado, tem optado por utilizar o termo praxiologia em substituição ao termo epistemologia ou teoria.

Sabota, Almeida e Moura (2021, p. 2227) explicam que o uso do termo é uma tentativa de “romper com a lógica da superioridade do conhecimento científico frente a outros tipos de saberes

construídos/compreendidos fora da lógica científica moderno colonial”. Os autores apresentam, ainda, uma compreensão de praxiologia como “teorizar sobre a própria prática”. Tal perspectiva se aproxima da noção geral de praxiologia enquanto teoria da ação humana, que é defendida neste estudo.

Dessa forma, a praxiologia é um construto e não um termo ou conceito. Pode ser entendido como a relação dialética, dinâmica, criativa e horizontal entre teoria e prática; e, em seu sentido etimológico e no tocante à concepção geral, como estudo das ações e práticas humanas, o que denota, a grosso modo, análise, explicitação, compreensão, entendimento de como o ser humano age. Logo, os conceitos se complementam.

Praxiologia está, assim, para além da ideia da relação entre teoria e prática, considerando que esse termo pode significar certa consciência analítica da ação humana. Tal entendimento nos posiciona como seres praxiólogos, já que, essencialmente, pensamos e refletimos sobre (nossas) ações. Assim sendo, quando falamos em praxiologia em LAC, estamos nos referindo à capacidade de percebermos práticas sociais injustas, opressivas e desumanas, em que a linguagem “está intimamente ligada tanto à manutenção das iniquidades quanto às condições que possibilitem mudá-las” (Pennycook, 2007, p. 22), a partir da análise crítica da realidade, advinda dos nossos conhecimentos científicos (fundamentos, princípios e hipóteses advindas da aprendizagem formal ou informal) e dos nossos conhecimentos adquiridos pela experiência, prática ou vivências. Nesse sentido, a praxiologia é necessariamente crítica e analítica.

Por buscar entendimento das ações humanas para transformação social, a praxiologia, no campo da LAC, pode se basear em uma praxiologia freiriana, que tem como foco a capacidade analítica a partir do processo de conscientização. Diante disso, passamos a questionar: como a praxiologia, baseada em Freire, pode contribuir para o entendimento das ações humanas em contexto de linguagem com foco em transformações? Sumariamente, por meio da conscientização das situações opressoras e da esperança. Assim, explicitamos na próxima seção.

Praxiologia freiriana: uma guisa epistemológica

A praxiologia em Freire suscita a ideia de análise consciente da práxis humana, como mediadora para transformações sociais. É a teoria da ação revolucionária. Se tomarmos, até então, a etimologia da palavra praxiologia e a teoria miseana, que descrevem a praxiologia como teoria da ação humana, ou seja, como estudo dos fatores que levam as pessoas a agirem, de forma consciente e propositada, à escolha de objetivos ou de uma dada finalidade; e de ação como uma manifestação da vontade humana, como o comportamento propositado, faz-se necessário sublinhar alguns elementos que são centrais para a leitura da praxiologia freiriana.

Destacamos, assim, que: a análise da ação humana é crítica, por isso, passa pela conscientização; a ação é revolucionária, e “exatamente porque é revolucionária, não é possível falar nem em ator, no singular, nem apenas em atores, no plural, mas em atores em intersubjetividade, em intercomunicação (Freire, 2019, p. 184); a ação humana como práxis, que é a união autêntica da ação e da reflexão, e não a simples ação; e o objetivo ou finalidade é a transformação da realidade injusta.

Ainda, com base nos postulados de Mises (2010), o que leva uma pessoa à ação é sempre algum desconforto e a perspectiva de um estado melhor. Nesse sentido, podemos dizer que, na acepção de Freire, o desconforto refere-se aos obstáculos, barreiras, tensões e contradições que precisam ser vencidas, às situações ou atos-limite; e à expectativa, ao esperar, aquilo que Freire chama de inédito viável.

Esse é, portanto, o sentido da praxiologia freiriana: buscar entendimento da práxis humana visando à transformação social. É necessário, portanto, identificar a força motriz para tal, isto é, identificar situações limites e avivar a esperança, que passa pelo processo de conscientização. Tal praxiologia nos convida a denunciar a estrutura desumanizante e anunciar a estrutura humanizante.

Ao defendermos que a praxiologia se materializa pela conscientização, torna-se fundamental resgatarmos a noção de conscientização apresentada por Freire. Para o autor, a conscientização “consiste em inserir criticamente os seres humanos na ação transformadora da realidade,

implicando, de um lado, no desvelamento da realidade opressora e, de outro, na ação sobre ela para modificá-la” (Freire, 2016, p.14). A conscientização “requer o desenvolvimento da criticidade, que, aliada à curiosidade epistemológica, potencializa a criatividade da ação transformadora ante as situações-limite” (Freire, 2016, p. 29/ p.144). Igualmente, é um movimento pedagógico para libertação, o qual possibilita aos indivíduos assumirem o compromisso pela mudança social.

Esse movimento se inicia pela tomada de consciência, que é o reconhecimento da realidade opressora, das injustiças, das práticas desumanas. Para Freire (2016, p. 44), “a tomada de consciência ainda não é a conscientização”. Há primeiro que se perceber em meio a vivências de opressão para iniciar o desenvolvimento crítico que leva a conscientização. Nas palavras do autor, “a conscientização implica que se passe da esfera espontânea de apreensão da realidade para uma esfera crítica, na qual a realidade se oferece como objeto cognoscível e na qual o homem assume um posicionamento epistemológico” (Freire, 2016, p.44).

Isto posto, é possível reafirmar que a conscientização é um movimento essencial da praxiologia, considerando que “quanto mais nos conscientizamos, mais desvelamos a realidade, e mais aprofundamos a essência fenomênica do objeto diante do qual nos encontramos, com o intuito de analisá-lo” (Freire, 2016, p. 44). Essa ideia de conscientização tem sido problematizada nos estudos da LAC, contudo, avançamos no entendimento de que ela se consolida em praxiologias.

Para Freire, não é possível chegar à consciência crítica unicamente pelo esforço intelectual, mas, sim, pela práxis — pela união autêntica da ação e da reflexão. E é nesse sentido que os conhecimentos teóricos e os advindos das experiências e vivências se entrelaçam.

Embora haja em Freire uma hierarquia na ideia de teoria-ação-reflexão, que, inclusive, vai de encontro a ideia de praxiologia como superação da dicotomia teoria-prática, consideramos que a praxiologia é expressa pela capacidade de interpretar criticamente a realidade e de atuar de forma consciente levando a uma ação transformadora, baseada na teoria-ação-reflexão em um movimento não hierárquico, alicerçado na ação dialógica e revolucionária, em que os agentes se encontram para a transformação do mundo, em colaboração.

A colaboração, como característica da ação dialógica, ainda que em níveis distintos entre sujeitos, somente pode realizar-se na comunicação, ou ainda, o diálogo, que é sempre comunicação, funda a colaboração. A comunhão provoca a colaboração que leva à fusão, a qual existe se a ação revolucionária for realmente humana, por isto, simpática, amorosa, comunicante, humilde (Freire, 2019).

Desse modo, a praxiologia representa a conexão humana, horizontal, dialógica, criativa e dinâmica entre as ideias construídas teoricamente e as resultantes das vivências opressoras, que podem levar os indivíduos a atitudes transformadoras da realidade que estão inseridos, de forma colaborativa. Diante dessas percepções, foi possível elaborar a Figura 1 que apresenta uma assemblagem do processo praxiológico com base em Freire.

Figura 1. Assemblagem do processo praxiológico freiriano



Fonte: Elaboração própria (2022).

Sem a intenção de sermos reducionistas e objetivando contribuir com o processo de significação, construímos essa imagem, na tentativa de evidenciar que a praxiologia não se dá de forma linear e sequenciada. Na praxiologia freiriana, o movimento de conscientização ocorre de maneira dialógica com o outro e com o mundo, portanto, é coletiva e criativa, aliada à curiosidade.

Em Freire (2016), a conscientização como método pedagógico de libertação abre caminho a novas leituras das realidades cotidianas, seja em sala de aula ou fora dela. O que faz necessário visibilizar nossas praxiologias.

Prospectivas: como a LAC se articula a praxiologia freiriana?

A dimensão praxiológica freireana permite aos indivíduos desenvolverem certa inquietude social e política, que os possibilitam analisar criticamente e desvelar a realidade opressiva e as injustiças, promovendo transformação radical da realidade. Isso implica, nas palavras de Freire (2016, p. 14) “a denúncia da realidade opressiva, da realidade injusta e, conseqüentemente, de crítica transformadora, portanto, de anúncio de outra realidade”. Em outras palavras, a partir do confronto de suas experiências, da análise crítica de suas ações, da busca por soluções novas, os agentes poderão atuar numa perspectiva nova, sendo assim novos multiplicadores de conscientização.

Desse modo, o que seria conscientizar? Quem conscientizaria quem e sobre o quê? É possível (e desejável) conscientizar alguém, do ponto de vista da LAC? Tais questionamentos são explicados por Freire (2016, p. 32) ao argumentar que

quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? (...) [A libertação] tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade.

Portanto, a conscientização é um movimento implementado pelo próprio agente em transformação. Essa noção pode ser articulada ao modo como a LAC conceitua a crítica, tendo em vista um movimento de prática problematizadora, que contesta a premissa de uma verdade única ou mais legítima sobre a realidade.

Destacamos ao longo do texto a importância da superação da dicotomia. Moita Lopes (2006) defende a emergência de uma perspectiva epistêmica que supere a relação entre teoria e prática em LA. Para tanto, faz-se necessário oportunizar espaços reais para que os indivíduos assumam sua realidade e ajam discursivamente para o despertar da conscientização. Esse movimento, em certa medida, tem sido iniciado e ganhado destaque nos últimos anos, por meio dos webinars, rodas de conversas, grupos de pesquisa, atividades de extensão, organização de livros, dossiê temáticos etc.

Seja qual for a atividade da qual participemos, o trabalho em sala de aula, formação de professores ou pesquisas, é necessário desconstruir o par dicotômico teoria-prática, em prol de uma relação dialética. Se tomarmos que a praxiologia é analítica e que a conscientização é seu elemento pedagógico, levanta-se então a questão de saber como esse elemento pode ser inserido em nossa atuação pedagógica, na formação de professores e em nossas pesquisas dentro de uma área comprometida e engajada em realizar mudanças das opressões da vida moderna, em que a linguagem tem papel central.

Nessa perspectiva, os movimentos praxiológicos podem incluir, entre outras:

- Suscitar a capacidade crítica, coletiva e criativa dos indivíduos;
- Suscitar a análise crítica dos problemas vividos localmente;
- Provocar a análise, síntese e proposição de alternativas;
- Dar igual protagonismo aos conhecimentos formais, às vivências e às experiências dos indivíduos;
- Oferecer oportunidade de confronto;
- Favorecer a convergência de pessoas que tenham os mesmos objetivos, na ação.

Todos esses movimentos devem estar envoltos numa perspectiva colaborativa e coletiva, aliada à curiosidade. Consideramos que as praxiologias do/a docente de línguas, de forma articulada, podem favorecer a promoção de mudanças. Como avivá-la? Finalizamos com essa reflexão, que exige também caminhos praxiológicos.

Considerações Finais

À guisa de recapitulação, podemos dizer que a praxiologia está para além da ideia de práxis, considerando que esse termo pode significar certa consciência analítica crítica da ação humana, que envolve a relação dialética entre conhecimentos científicos e acadêmicos (fundamentos, princípios e hipóteses advindas da aprendizagem formal ou informal) e conhecimentos adquiridos pela experiência, prática ou vivências.

Sendo assim, a ideia de praxiologia perpassa pelo movimento de que a teoria envolve os saberes locais construídos pelas vivências dos indivíduos, para além do binarismo entre teoria e prática, a praxiologia envolve análise consciente da ação humana, marcada pela teoria, ação e reflexão, ou seja, pela práxis.

Levando em conta o axioma central da praxiologia proposto por Mises (2010) de que os seres humanos agem, a praxiologia busca, em outros termos, entendimentos sobre o porquê, para quê e como agimos. O sentido da praxiologia freiriana é a busca do entendimento da práxis humana visando à transformação da realidade injusta. Para Mises (2010), o que leva uma pessoa à ação é sempre algum desconforto e a perspectiva de um estado melhor. O que para Freire seria as situações ou atos-limite e o esperar. Sendo necessário identificá-las por meio do processo de conscientização.

Retomamos a proposta de uma concepção freireana de praxiologia no campo da LAC, dado o objetivo central do texto. Praxiologia é um construto que envolve, assim, toda essa cadeia criativa,

colaborativa, humana entre agentes na relação dialética entre teoria e prática e a ideia de análise consciente da práxis humana, como mediadora para transformações sociais. Sugerimos trabalhos que possam investigar movimentos que possam ativar as praxiologias dos indivíduos com foco na transformação das realidades injustas.

Referências

ARAÚJO, P. A.; FRANCHI, S.; LAVEGA-BURGUÉS, P. **Praxiologia motriz**: educação física como educação das condutas motrizes. *Conexões, Campinas, SP*, v. 18, p. e020028, 2020.

BASTOS, P. *et al.* Ensinando para a incerteza da comunicação: o desafio de distanciar a educação linguística e a formação docente das ideologias modernas de língua. *In: PESSOA, R. R.; SILVA, K. A. da; FREITAS, C. C. de. (Org.). Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica*. São Paulo: Pá de Palavra, 2021.

BORDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

BORDIEU, P. Esboço de uma Teoria da Prática. *In: ORTIZ, R. (Org.). A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Editora Ática, 1994, n. 39, p. 46-86. Coleção Grandes Cientistas Sociais.

BRONCKART, J. P. A atividade de linguagem frente à língua: homenagem a Ferdinand de Saussure. *In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). O interacionismo sociodiscursivo*: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CAPES. Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)

FREITAS. **Enfople**. 2020. Disponível em: <https://www.crub.org.br/ueg-discute-em-evento-os-desafios-da-formacao-de-professores-de-linguas-em-tempos-de-ensino-remoto/>. Acesso em: 25 set. 2021.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. Edição do Kindle.

EL ANDALOUSSI, K. **Pesquisas-ações**. Ciência, desenvolvimento, democracia. São Carlos: Edufscar, 2004.

FREIRE, P. **Conscientização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019 Edição do Kindle.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019 Edição do Kindle.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019 Edição do Kindle.

FREITAS, C.C.; AVELAR, M. Leitura do e no mundo digital: multiletramentos na formação de professores de línguas. *IN: PESSOA, R. R.; SILVA, K. A. da; FREITAS, Carla C. de. (Org.). Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica*. São Paulo: Pá de Palavra, 2021.

GATTI, B. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR.

LOPES, C. E. A. **Problematizando concepções praxiológicas de professores de inglês em formação universitária**. 2019. 152 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de

Goiás, Goiânia, 2019.

MIGNOLO, W. Epistemic Disobedience, Independent Thought and De-Colonial Freedom. **Theory, Culture & Society** (SAGE), Los Angeles, London, New Delhi, and Singapore), v. 26, n. 7–8, p. 1–23, 2009. DOI: 10.1177/0263276409349275.

MISES, L. V. **Ação Humana** (Translated): um tratado de economia. Campinas: Vide Editorial, 2020. p. 26. Edição do Kindle.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada (in)disciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: a critical introduction**. Mahwah: Laurence Erlbaum Associates, 2001.

PENNYCOOK, A. Critical Applied Linguistics. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (Eds.). **The handbook of Applied Linguistics**. Oxford: Blackwell, 2004.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada (in)disciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

PENNYCOOK, A. Linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. 2ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

PENNYCOOK, A.; MAKONI, S. **Innovations and Challenges in Applied Linguistics from the Global South**. Routledge: London and New York, 2019.

PESSOA, R. R.; SILVA; K. A. da; FREITAS, C. C. de. (Org.). **Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica**. São Paulo: Pá de Palavra, 2021.

PESSOA, R. R.; URZÊDA-FREITAS, M. T. Resistindo na boca da noite um gosto de sol: pedagogia da pergunta como resistência democrática na educação linguística. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v.60, n.1, 2021, p. 217-232.

PRAXIOLOGIA. **Dicionário infopédia de Termos Médicos** [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2021. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/termos-medicos/praxiologia>. Acesso em: 10 jun 2021

PRAXIOLOGIA. In: **DICIO, Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2021. Disponível em: [Praxiologia - Dicio, Dicionário Online de Português]. Acesso em: 25 set. 2021.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**. Linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

SABOTA, B.; ALMEIDA, R. R.; MOURA, R. M. M. Retorno à sombra de uma mangueira: uma conversa sobre nossas praxiologias à moda de Paulo Freire. **Revista Filos. e Educ.**, Campinas, v.13, n.2, p.2212-2234, maio/ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.20396/rfe.v13i2.8665849>

SILVA, F. R. **A Praxiologia e as Críticas Internas e Externas em Caldwell e Sen: Um Caminho para o Pluralismo Metodológico**. 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5863/586364160005/html/index.html>. Acesso em: 10 jun 2021

SILVA, J. E. **Colaboração e formação continuada de professoras**: a pedagogia do encontro. 2021. 372f. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

SOUSA, L. P. Q.; PESSOA, R. R. Humans, nonhuman others, matter and language: a discussion from posthumanist and decolonial perspectives. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 58, n. 2, p. 520-543, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tla/v58n2/0103-1813-tla-58-02-0520.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2021.

VASCONCELOS, V.F.S. **Leitura crítica de um livro didático de língua portuguesa**: reflexões sobre aspectos coloniais em autorias de textos. 2021. 95f. Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) Universidade Estadual de Goiás, Campus Cora Coralina, 2021. Disponível em: https://www.bdtd.ueg.br/bitstream/tede/816/2/DISSERTACAO_VANDERLENE_FERRASSOLI_SANTOS_VASCONCELOS.pdf. Acesso em: 19 jan. 2022

URZÊDA-FREITAS, M. T. **Letramentos queer na formação de professorxs de línguas**: complicando e subvertendo identidades no fazer docente. 2018. 283 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

Recebido em 05 de junho de 2023.

Aceito em 11 de agosto de 2023.

CORPO, EDUCAÇÃO E JUSTIÇA SOCIAL: DIÁLOGOS ENTRE PAULO FREIRE E ESTUDOS CULTURAIS FÍSICOS

BODY, EDUCATION AND SOCIAL JUSTICE: DIALOGUES BETWEEN PAULO FREIRE AND PHYSICAL CULTURAL STUDIES

Ábia Lima de França **1**

Vitor Hugo Marani **2**

Cleiton da Silva Nascimento **3**

Resumo: O estudo tem por objetivo investigar como a pedagogia de Paulo Freire atravessa os Estudos Culturais Físicos (ECF). Trata-se de uma pesquisa descritiva, de natureza qualitativa, do tipo revisão sistemática de literatura. Por intermédio do levantamento de pesquisas na obra "Routledge handbook of Physical Cultural Studies" e de forma suplementar no banco de dados do Google Acadêmico, foi possível identificar 10 estudos que fizeram parte do corpus amostral. Os resultados nos permitiram constatar que as categorias analíticas de Paulo Freire, a saber: "diálogo", "conscientização", "práxis" e "justiça social" foram recrutadas nas produções acadêmicas que focalizavam nos ECF. Notamos que três obras de Paulo Freire foram citadas, dentre elas: "Pedagogia do Oprimido", "Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa" e "Educação para a consciência crítica". Assim, foi possível estabelecer desenhos que contribuíram para a compreensão da cultura física, por meio das dimensões teóricas e metodológicas do pensamento de Paulo Freire.

Palavras-chave: Paulo Freire. Estudos Culturais Físicos. Produção do Conhecimento.

Abstract: The study aims to investigate how Paulo Freire's pedagogy crosses Physical Cultural Studies (PCS). This is a descriptive research, qualitative in nature, of the systematic literature review type. Through a survey of research in the work "Routledge handbook of Physical Cultural Studies" and in a supplementary way in the Google Scholar database, it was possible to identify 10 studies that were part of the sample corpus. The results allowed us to verify that Paulo Freire's analytical categories, namely: "dialogue", "awareness", "praxis" and "social justice" were recruited in academic productions that focused on ECF. We noticed that three works by Paulo Freire were cited, among them: "Pedagogy of the Oppressed", "Pedagogy of autonomy: knowledge necessary for educational practice" and "Education for critical consciousness". Thus, it was possible to establish designs that contributed to the understanding of physical culture, through the theoretical and methodological dimensions of Paulo Freire's thought.

Keywords: Paulo Freire. Physical Cultural Studies. Production of Knowledge

-
- 1** Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1790422859516861>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3087-0731>. E-mail: abia@ufba.br
 - 2** Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2961782683090337>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0972-5043>. E-mail: vitor.marani@ufg.br
 - 3** Estudante do Curso de Licenciatura em Educação Física. Universidade Federal de Mato Grosso - Campus Universitário do Araguaia, Pontal do Araguaia, Mato Grosso, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3365677535299541>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-1425-0756>. E-mail: cleitonsilva069@gmail.com

Introdução

O relacionamento entre corpo, educação e justiça social representa um campo de investigação interdisciplinar, que suscita debates profundos e reflexões críticas em uma sociedade atravessada por relações de poder. No âmbito desse diálogo, a pedagogia do estudioso Paulo Freire, um dos mais influentes pedagogos do século XX, emerge como uma fonte de inspiração e orientação para abordar questões fundamentais que permeiam os Estudos Culturais Físicos (ECF). Este artigo explora a maneira como os princípios e conceitos freireanos são incorporados nos ECF, destacando como essa abordagem pedagógica oferece um quadro teórico e metodológico para examinar criticamente a cultura física sob a lente da justiça social.

O contato com os ECF ocorreu por intermédio dos estudos realizados no Grupo de Pesquisa Corpo, Diferença e Educação Física (CODEF/UFMT/CNPq), em diálogo com experiências internacionais de intercâmbio acadêmico. A partir das reuniões e leituras coletivas, discussões sobre corpo, cultura e relações de poder passaram a integrar os debates e as pesquisas dos/as integrantes do CODEF. Com isso, passamos a criar espaços em que o conceito de “justiça social” estivesse presente em investigações e intervenções no campo da Educação Física. Com o registro dessas atividades e na perspectiva de compreender as ideias de Paulo Freire presentes nos ECF conhecido como *Physical Cultural Studies* (PCS).

Os ECF materializados como abordagem emergente em países de língua inglesa - notadamente, Estados Unidos, Canadá, Inglaterra e Nova Zelândia, investigam criticamente a cultura física em suas variadas formas - na cultura popular, nos esportes, nas danças, no lazer, entre outros -, e em diferentes camadas contextuais com o objetivo de promover mudanças sociais significativas em locais de injustiça e desigualdade social (Andrews; Silk, 2015). Como abordagem, os ECF são uma ramificação dos Estudos Culturais, que surgiu na Inglaterra no período pós-guerra (Sá, Marques; Lara, 2023), os quais abordam as relações de poder, a cultura física, o corpo e os diferentes marcadores sociais como: classe social; gênero, etnia, raça, sexualidade, geração ou nação.

De acordo com Lara *et al.* (2019), os ECF surgem a partir de lutas nos departamentos de cinesiologia na América do Norte, especificamente nos Estados Unidos, nas últimas décadas. Os autores ainda corroboram que as bases dos ECF, iniciadas há mais de 20 anos, não apontam histórias ou trajetórias disciplinares definidas, pois trazem tradições teóricas, empíricas ou metodológicas diversificadas. Outro motivo que levou ao surgimento dos ECF foi o mal-estar gerado dentro da Sociologia do Esporte, em que estudiosos/as se voltavam apenas para o esporte, deixando à margem estudos que tinham outros focos não esportivos (dança, lazer, recreação, entre outros). Essa inquietação motivou pesquisadores/as de abordagens críticas no interior dessa área a se organizarem em torno do campo de investigação dos ECF (Sá; Marques; Lara, 2023).

Vale acrescentar que os ECF identificam o corpo como elemento central de seu trabalho e pesquisa, pois “[...] é no corpo e pelo corpo que as relações e operações de poder se materializam” (Sandoli; Marani, 2023, p. 149). É nesse sentido que um dos desafios centrais enfrentados pelos ECF reside na busca por uma compreensão mais profunda e uma transformação efetiva da cultura física em direção à justiça social e à equidade. Nesse contexto, a pedagogia de Paulo Freire, destacado educador brasileiro, emerge como uma fonte de inspiração e orientação para a reflexão crítica e a ação transformadora nos ECF. Paulo Freire é amplamente conhecido por sua abordagem pedagógica centrada na conscientização, no diálogo, na práxis e na busca pela justiça social. Sua obra revolucionária, como expressa em “Pedagogia do Oprimido”, tem sido aplicada com sucesso em diversos campos da educação, incluindo a educação física e os ECF, como um meio de desafiar as normas e estruturas que perpetuam as desigualdades em relação ao corpo.

Em inúmeros textos da abordagem dos ECF, citações de obras freireanas são inseridas de modo a discutir as possibilidades de engajamento e luta por uma sociedade mais justa e igualitária. Baseada em suas obras, poderemos ir além de meras constatações de como as relações de poder acontecem em diferentes localidades em que ocorre a cultura física (Marani, 2019). Com isso, surge nosso foco de pesquisa dos ECF, o qual é promover mudança social em locais de injustiça, entender como essa relação de poder ocorre, compreendendo que o corpo é um dos elementos centrais desse campo de pesquisa. Corpos esses que possuem inúmeras particularidades e singularidades,

uma vez que são atravessados por marcadores de diferença social como: classe social, gênero, etnia, sexualidade, entre outros.

Como exemplo, a obra intitulada “Routledge Handbook of Physical Cultural Studies”, organizada por Michael L. Silk, David L. Andrews e Holly Thorpe, no índice remissivo, inclui o termo Paulo Freire e as diferentes seções do livro que utilizaram do autor supracitado. Logo na introdução do livro - obra com mais de 600 páginas em língua inglesa - a organização explica o seguinte, baseando-se em Paulo Freire: “a epistemologia dos ECF não trata apenas de capacitar as pessoas. Em vez disso, trata-se de ajudar as pessoas a se capacitarem, determinando o que a pesquisa pode fazer por elas (não por nós) e colocando o conhecimento à sua disposição para uso da maneira que desejarem” (Silk; Andrews; Thorpe, 2017). Embora essa constatação tenha sido feita, não há estudos que façam a análise sistemática de como essa condição de aparição é materializada. Com isso, surge nosso interesse em investigar como a pedagogia de Paulo Freire (in)forma os estudos de cultura física nos ECF.

Para tanto, este artigo propõe-se a explorar a relação entre corpo, educação e justiça social sob a perspectiva da pedagogia freireana, destacando como os princípios e conceitos freireanos são aplicados e incorporados nos ECF. Analisaremos como a conscientização, o diálogo, a práxis e a justiça social foram mobilizados e acionados em distintos textos que compõem a referida abordagem. Por meio dessa investigação, buscamos compreender a relevância contemporânea da pedagogia de Paulo Freire para os ECF e seu potencial para promover uma compreensão crítica e socialmente responsável da cultura física.

Metodologia

Esta pesquisa se insere no universo da pesquisa qualitativa, pois trabalha com o universo de motivações, aspirações, significados, crenças, atitudes e valores (Minayo, 1994), especificamente do tipo descritiva (Gil, 2008). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica do tipo revisão sistemática de literatura que buscou investigar como a pedagogia de Paulo Freire atravessa os ECF. Foi feita uma busca inicial na obra “Routledge handbook of Physical Cultural Studies”, na qual foi possível identificar sete capítulos de livro que discutem sobre a temática, e de forma suplementar no Google Acadêmico, sem recorte temporal, com os descritores “Paulo Freire” e “Estudos Culturais Físicos”, na língua portuguesa e inglesa, na qual identificamos dois artigos científicos e um capítulo de livro.

Com o levantamento das pesquisas no banco de dados Google Acadêmico, entre junho e agosto de 2023, foi possível identificar, inicialmente, 59 estudos com os descritores “Physical Cultural Studies” e “Paulo Freire”, e 63 produções científicas utilizando a combinação dos termos “Estudos Culturais Físicos” e “Paulo Freire”, entretanto apenas três estudos trataram sobre a temática em questão de forma relacional. Os critérios de inclusão elencados foram: produções acadêmicas que tratam sobre os ECF e Paulo Freire em seus títulos, palavras-chave e/ou conteúdo. Portanto, foram excluídas as pesquisas duplicadas, assim como as que não discutiam, de forma concomitante, sobre as relações entre os ECF e a pedagogia de Paulo Freire.

Após a leitura dos títulos, das palavras-chave e dos resumos, bem como aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foi possível identificar dez pesquisas, que discutiam sobre os ECF e Paulo Freire, apresentadas no quadro abaixo, composta por artigos científicos e capítulos de livro, publicadas entre 2011 a 2021, que foram analisadas na íntegra e fizeram parte da nossa amostra final.

Quadro 1. Pesquisas sobre Estudos Culturais Físicos e Paulo Freire

Ano	Autoria	Título do estudo	Formato de publicação
2011	Michael D. Giardina Joshua I. Newman	Performative Imperatives and Bodily Articulations	Capítulo de livro The sage handbook of qualitative research

2017	Michael L. Silk, David L. Andrews and Holly Thorpe	Introduction	Capítulo de livro Routledge Handbook of Physical Cultural Studies
2017	Emma Rich Jennifer A. Sandlin	Physical cultural studies and public pedagogies	Capítulo de livro Routledge Handbook of Physical Cultural Studies
2017	<i>Shawn Forde, Devra Waldman, Lyndsay M. C. Hayhurst, Wendy Frisby</i>	Sport, development and social change	Capítulo de livro Routledge Handbook of Physical Cultural Studies
2017	<i>Smith, Brett</i>	Narrative inquiry and autoethnography	Capítulo de livro Routledge Handbook of Physical Cultural Studies
2017	<i>Michael L. Silk, Joanne Mayoh</i>	Praxis	Capítulo de livro Routledge Handbook of Physical Cultural Studies
2017	<i>Rebecca Olive</i>	The political imperative of feminism	Capítulo de livro Routledge Handbook of Physical Cultural Studies
2017	<i>Francombe-Webb, Silk and Bush</i>	Critical corporeal curricula, praxis and change	Capítulo de livro Routledge Handbook of Physical Cultural Studies
2019	Simone Fullagar	A physical cultural studies perspective on physical (in) activity and health inequalities: the biopolitics of body practices and embodied movement	Artigo Revista Tempos e Espaços em Educação
2021	Larissa Michele Lara Ariane Boaventura da Silva Sá Vitor Hugo Marani	Narrativas autoetnográficas e desafios para a educação física nos Estudos Culturais Físicos	Artigo Revista Brasileira de Educação

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

A partir da visualização do Quadro 1, as leituras e análises foram guiadas pela análise categorial, baseada nas orientações de Bardin (2016), com o intuito de fornecer subsídios para a identificação de temas emergentes nos textos, bem como aqueles que integraram a teoria social e pedagógica do patrono da educação brasileira. Aliado às leituras dos estudos, as obras de Paulo Freire “Pedagogia da Oprimido” (Freire, 1987) e “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente” (Freire, 1996) foram lidas e fichadas, a fim de que fosse possível articular as produções freireanas às produções acadêmicas sobre a temática em questão.

Estudos culturais físicos e Paulo Freire: (re)conhecendo produções de conhecimento

No âmbito do tópico intitulado “Estudos culturais físicos e Paulo Freire: (re)conhecendo

produções de conhecimento”, o presente segmento de nossa análise propõe-se à produção de sínteses das dez pesquisas que tratam da interseção entre os ECF e o arcabouço conceitual advindo do pensamento de Paulo Freire. Adicionalmente, esta seção buscará examinar as categorias freireanas que se manifestam de maneira proeminente nas obras mapeadas, ressaltando de que forma esses princípios pedagógicos têm sido efetivamente aplicados e integrados nas discussões e análises que permeiam o campo da cultura física. O escopo deste tópico visa, primordialmente, oferecer uma oportunidade para (re)conhecer as contribuições substanciais proporcionadas por tais estudos no que concerne à compreensão e ao avanço desses campos interconectados.

Iniciamos com o capítulo intitulado *“Performative Imperatives and Bodily Articulations”* de autoria de Michael D. Giardina e Joshua I. Newman, que debate sobre a corporificação e política reflexiva do corpo relacionadas aos ECF. Os autores discutem sobre o corpo como modalidade, o corpo político e a reflexão como reflexividade, em seguida fizeram articulação crítica com os ECF. Os autores discorrem que o “nosso corpo pode ocorrer de formas que não conseguimos descrever de forma realista, muito menos conectar-nos a padrões mais amplos de política cultural. A reflexividade deixa-nos muitas vezes com um espelho espelhado- uma articulação, sendo uma articulação instável da imagem” (Giardina; Newman, 2011, p.593).

O capítulo *“Introduction”* de Michael L. Silk, David L. Andrews e Holly Thorpe aponta para a discussão histórica e conceitual dos ECF, que são um projeto coletivo democrático, um espaço de múltiplas narrativas, de origens diferentes, além de tempo e espaço distintos. O referido capítulo faz parte do livro intitulado *“Routledge Handbook of Physical Cultural Studies”* e serve como um componente fundamental na introdução dos fundamentos históricos e epistemológicos que sustentam a abordagem dos ECF. Este capítulo desempenha um papel crucial ao fornecer uma visão panorâmica e contextual do campo, delineando suas raízes históricas e abordagens teóricas fundamentais, e estabelecendo as bases para a compreensão mais aprofundada das questões e desafios enfrentados pelo campo dos ECF.

Dentre os textos encontrados, dois integram a seção do livro *“Fundamentos”*, na qual é possível vislumbrar aspectos cruciais da compreensão acerca da constituição epistemológica dos ECF, a saber: o capítulo *“Práxis”* e *“The political imperative of feminism”*. No capítulo *“Práxis”* de Michael L. Silk e Joanne Mayoh, foi discutido pelos autores sobre a práxis como um conhecimento útil, que entende e faz uma relação entre a teoria e a prática. O capítulo interroga os ECF e o conjunto desigual e desequilibrado de ancoragens acadêmicas que perpassam o compromisso com a práxis e que têm surgido com diferentes intensidades, em explorações teóricas, empíricas e metodológicas nos ECF. Para Silk e Mayoh (2017), a práxis nos ECF pode ser vista como uma montagem complexa de trajetórias acadêmicas que se encontram, confrontam, coabitam e existem em múltiplos esforços para contextualizar a cultura física.

O estudo de Rebecca Olive, *“The political imperative of feminism”*, trata sobre experiências e compreensões do mundo das mulheres, analisando criticamente as suas experiências no contexto esportivo no interior da cultura física. A autora defende que os ECF feministas têm o compromisso de dar visibilidade e promover a participação e a conquista das mulheres dentro do esporte (Olive, 2017). Resultada daí, a compreensão das relações de poder no esporte estão envolvidas com corpos em movimento culturais, contextuais, incorporados e relacionais que ajudam a explorar como as diferenças de sexo e gênero são construídas, entendidas, vivenciadas e negociadas por meio de subjetividades, participação, relacionamentos, representações e performances em contextos socioculturais específicos.

A pesquisa intitulada *“Physical cultural studies and public pedagogies”* de autoria de Emma Rich e Jennifer A. Sandlin explorou como a construção da pedagogia pública, suas conceituações práticas e teóricas, estão presentes no interior dos ECF. Nesse contexto, estão incorporadas as dinâmicas de poder de intelectualismo público, há conceituações e representações conflitantes de público, sendo que há ainda tensões entre abordagens que são mais cognitivas e outras que são mais incorporadas e afetivas para as ações voltadas para a justiça social (Rich; Sandlin, 2017). Na mesma obra, identificamos o estudo *“Sport, development and social change”* de Shawn Forde, Devra Waldman, Lyndsay M. C. Hayhurst, Wendy Frisby que abordou a mudança social e desporto no interior dos ECF. Para a construção do capítulo, foram utilizadas vinhetas, iniciadores de conversa, para elucidar uma práxis que oferece várias formas de pensar e promover o esporte para a mudança

social (Forde *et al.*, 2017).

O estudo de Brett Smith intitulado “*Narrative inquiry and autoethnography*” trata da investigação narrativa como uma contingência metodologia para os ECF (Smith, 2017). O autor apresenta que nenhuma conceituação definitiva na investigação narrativa pode ser dada, isso porque a sua abordagem se concentra em histórias. Estas são importantes para a construção do ser humano e de suas vivências sociais. A pesquisa autoetnográfica é uma nova metodologia, em que se baseia nas próprias experiências pessoais e na interação com o outro em diversos contextos sociais.

O texto intitulado “*Critical corporeal curricula, praxis and change*”, de Jessica Francombe-Webb, Michael L. Silk e Anthony Bush, buscou discutir sobre as diferentes camadas dentro dos ensinamentos superior e o “desporto” como uma disciplina acadêmica. A preocupação dos autores é apresentar o desenvolvimento de mudança recente em sua própria instituição, uma democratização que possa incluir outras práticas e experiências sem se limitar às atividades físicas no geral.

O artigo científico “*A physical cultural studies perspective on physical (in)activity and health inequalities: the biopolitics of body practices and embodied movement*” de autoria de Simone Fullagar focalizou sobre os ECF e as experiências complexas de bem-estar, saúde e inatividade física. A autora destacou que é importante analisar as questões sobre o contexto, o valor cultural e criar múltiplas maneiras de conhecer o corpo, portanto, é necessário mudar os debates sobre a medicina que se baseiam apenas em evidências ou afirmações científicas sobre o exercício físico (Fullagar, 2019).

E o último artigo intitulado “*Narrativas autoetnográficas e desafios para a educação física nos Estudos Culturais Físicos*” de autoria de Larissa Michele Lara, Ariane Boaventura da Silva e Vitor Hugo Marani que discute sobre as experiências das narrativas autoetnográficas com os ECF, de forma a repensar e reestruturar as práticas de *embodiment*. Para os autores, os ECF contribuem para refletir acerca da educação física crítica, orientada e engajada em ações direcionadas à democratização do acesso à cultura física (Sá; Marani; Lara; 2021).

Categorias freireanas nos Estudos Culturais Físicos: diálogo, práxis, conscientização e justiça social

Na interseção entre a Pedagogia de Paulo Freire e os ECF, há emergência de usos de conceitos e práticas que iluminam a compreensão crítica das práticas culturais relacionadas ao corpo e à cultura física. Neste contexto, as categorias freireanas de *diálogo, práxis, conscientização e justiça social* desempenharam papel fundamental nos textos previamente selecionados. Essas quatro dimensões estão intrinsecamente entrelaçadas, não apenas contribuem para os ECF, mas também oferecem um caminho transformador para a análise e ação na esfera da cultura física, o que fornece subsídios para a conscientização crítica e a busca por uma justiça social mais equitativa neste domínio.

A partir desse anseio, nesta seção, a discussão foi construída, conforme informado anteriormente, a partir de quatro categorias freireanas encontradas no interior dos ECF, por meio da leitura sistemática inspirada na análise de conteúdo de Bardin (2016). Inicialmente, identificamos que a obra de Paulo Freire, intitulada “*Pedagogia do Oprimido*”, foi citada nos estudos de Olive (2017), Silk, Andrews e Thorpe (2017), Sá, Marani e Lara (2021), Rich e Sandlin (2017), Ford *et al.* (2017), Silk e Mayoh (2017) e Smith (2017). Já a obra “*Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*” foi referenciada no texto de Sá, Marani e Lara (2021). Já o texto de Francombe-Webb, Silk e Bush (2017) citou a obra “*Educação para a Consciência Crítica*”.

Diálogo

Somente o diálogo, que implica num pensar crítico, é capaz também de gerá-lo. Sem ele, não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. A que, operando a superação da contradição educador - educandos, se instaura como situação

gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza (Freire, 1987, p. 57).

Alinhando-se ao pensamento de Paulo Freire (1996), o ensinar exige disponibilidade para o diálogo, sendo que este é uma exigência existencial. Nesse sentido, a postura tanto do/a professor/a quanto dos/as aluno/as é dialógica. “O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (Freire, 1987, p. 44). Nessa perspectiva, a categoria “diálogo” de Paulo Freire, central em sua pedagogia, encontra uma aplicação particularmente relevante nos ECF. Na referida abordagem, a análise crítica da cultura física não pode ser um empreendimento isolado; requer o engajamento ativo e colaborativo de diversos sujeitos, o que inclui estudantes, professores, pesquisadores e membros da comunidade. O diálogo, como proposto por Freire, não se trata apenas de uma troca superficial de palavras, mas sim de um processo de construção de significados compartilhados e do conhecimento coletivo (Freire, 1996).

No texto de Silk, Andrews e Thorpe (2017), os autores tratam sobre a importância do diálogo como elemento central para os processos de ensino e aprendizagem, sendo que nos ECF há distintas trajetórias e histórias em diferentes campos e regiões geográficas, mediante a isso, o diálogo nutre a reflexão e ação sobre o mundo com o intuito de transformá-lo (Rich; Sandlin, 2017). No estudo de Newman e Giardina (2011), foi ressaltada a comunicação contínua e os aspectos opressivos presentes na vida de um indivíduo, refletindo a corporificação e a política reflexiva do corpo. Já Sá, Marani e Lara (2021) apontaram a contribuição do diálogo, baseada no engajamento reflexivo que colabora para a mudança social.

O estudo de Silk e Mayoh (2017) acrescenta que os ECF são uma comunidade de aprendizagem dialógica, em que há um compromisso com a conversão construtiva e crítica e que contribui para reflexão e ação dialógica sobre o mundo para mudá-lo. Com isso, Freire aponta que “não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade” (Freire, 1987, p. 55). Esse comprometimento se alinha com a perspectiva de Freire (1987), a qual defende que para a educação ser uma prática da liberdade é fundamental ser baseada no diálogo, numa perspectiva horizontal, sem superposição, na qual todos/as, educadores/as e educandos/as, assumem uma posição por igual, deixando em evidência que todos/as são seres que pensam e possuem criticidade.

No que se diz respeito a esta categoria freireana no interior dos ECF, o “diálogo” foi apresentado de forma crítica e construtiva para a concretização de uma mudança social, portanto, ele deve se relacionar a questão “contextual”, que aparece como uma forma de entender a cultura física e deve fazer reflexões sobre o contexto e o “teórico”, possibilitando um olhar mais crítico para as pesquisas no campo de estudo. Logo, a aplicação do diálogo nos ECF, conforme evidenciado nos textos, sugere a necessidade imperativa de envolver as vozes diversas e frequentemente marginalizadas que contribuem para a construção da cultura física, resultando em uma compreensão complexa e, talvez, precisa das dinâmicas culturais em torno do corpo da cultura e das relações de poder que atravessam tais categorias. O diálogo, nesse sentido, facilita a troca de perspectivas, a desconstrução de estereótipos e a construção de um conhecimento mais contextualizado e inclusivo, que são elementos essenciais para uma abordagem crítica e enriquecedora nos ECF.

Práxis

É preciso que fique claro que, por isso mesmo que estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante, de ação. Ação e reflexão e ação se dão simultaneamente (Freire, 1987, p. 93).

A práxis, de acordo com Paulo Freire, é uma palavra que é viva e dinâmica, diz e transforma o mundo, “é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (1987, p. 25). Paulo Freire, em diversas obras, sinaliza que a teoria e a prática não se separam, pois elas andam juntas o tempo todo. Nesse sentido, a ideia de práxis é ir para prática e ao voltar refletir sobre essa prática numa perspectiva dialética de compreensão e transformação do mundo. Nos ECF, a práxis se manifesta na busca por uma abordagem não apenas teórica, mas também prática e engajada, que visa não somente analisar a cultura física, mas também transformá-la em direção à justiça. Isso parece traduzir não apenas a posição de uma observação passiva diante das dinâmicas culturais, mas também o envolvimento ativo na reflexão crítica e na ação coletiva para desafiar as normas e estruturas que podem perpetuar desigualdades e injustiças sociais.

A práxis foi citada nos textos de Fullagar (2019), Framcombe-Webb, Silk e Bush (2017). Os estudiosos relatam em seus capítulos a experiência da possível mudança em suas próprias instituições, por meio disso, acreditamos que tais ações podem auxiliar no desvendamento das possibilidades críticas do domínio, estimular um conhecimento democrático e permitir que nossos currículos sejam espaços de prática, inovação crítica, debate e igualdade. Olive (2017) e Silk e Mayoh (2017) informam que a prática nos ECF pode ser percebida como um conjunto intrincado de caminhos acadêmicos que se cruzam, chocam, convivem e coexistem em uma fusão muitas vezes incômoda dentro de diversos esforços para situar a cultura física. Vale destacar que no estudo de Olive (2017), a autora afirma que privilegiar as experiências, enquanto analisa criticamente essas experiências usando a teoria, é uma questão de práxis. A práxis também é importante para os estudos feministas, desde as perguntas que são feitas até a elaboração e sistematização da produção do conhecimento. Dentre as contribuições sobre a práxis, Silk e Mayoh (2017, p. 62, tradução nossa) reforçam que essa categoria atravessa a “[...] prática intelectual política preocupada em discernir a distribuição, as operações e os efeitos de poder e das relações de poder”.

A práxis discutida nos textos dos ECF apontam para uma união entre teoria e prática, colabora para contextualizar a cultura física de forma a nutrir o diálogo e as críticas construtivas. Nesse sentido, a práxis no interior dos ECF é trabalhada como forma de libertação e conscientização dos sujeitos, observadas as relações de poder baseadas em classe, gênero, raça e outros marcadores sociais que emergem das distintas expressões da cultura física. Por fim, a categoria “práxis” de Paulo Freire desempenha um papel fundamental nos ECF, pois promove a ideia de que a ação reflexiva e transformadora é essencial para compreender e transformar as práticas culturais que estão relacionadas ao corpo e à cultura física, a partir do engajamento ativo e crítico de pesquisadores. Portanto, a práxis, na perspectiva freireana, serve como um motor dinâmico para a análise e a transformação da cultura física, permitindo que os ECF sejam mais do que uma mera observação acadêmica, mas sim uma ferramenta para a mudança social progressiva e consciente.

Conscientização

A conscientização significa uma abertura à compreensão das estruturas sociais como modos de dominação e da violência. Mas cabe aos políticos, não ao educador, a tarefa de orientar esta tomada de consciência numa direção especificamente política (Freire, 1982, p. 15).

Por intermédio da conscientização, as pessoas que são oprimidas refletem como ocorrem as opressões e podem buscar formas de superá-las. Para Freire (1982, p. 8), a “conscientização muitas vezes significa o começo da busca de uma posição de luta”. O autor ainda destaca que a conscientização é uma das tarefas fundamentais da educação libertadora. Nos ECF, a conscientização envolve a análise das representações, valores, normas e poderes que permeiam a cultura física, as experiências e as subjetividades corporais em um determinado contexto cultural. Ao adotar uma abordagem de conscientização, estudiosos/as podem ajudar indivíduos a questionar as narrativas dominantes, desafiar estereótipos prejudiciais e compreender como as estruturas sociais afetam suas experiências no amplo domínio da cultura física.

A conscientização foi citada por Francombe-Webb, Silk e Bush (2017), Newman e Giardina (2017), e Silk e Mayoh (2017). No texto de Newman e Giardina (2017), Smith (2017) e Silk e Mayoh (2017). Os/as autores/as apontam que a conscientização busca romper com as mitologias predominantes para atingir os níveis de consciência. Nesse sentido, o educador Paulo Freire suscita que temos a tarefa histórica de libertar-nos, enfatizando que ao sermos sujeitos do processo histórico, podemos superar a dominação. Nos ECF, a categoria freireana conscientização aparece como uma forma de abrir caminhos para possíveis intervenções das pedagogias públicas. A conscientização sobre o corpo de forma transdisciplinar deve ser trabalhada de maneira fluida, impactando na construção social e na produção do conhecimento, e também de forma política, quando na formação social há o compromisso de mudança social crítica na cultura física.

Isso não apenas amplia a compreensão das dinâmicas culturais relacionadas ao corpo, mas também capacita as pessoas a tomar decisões informadas e a participar ativamente na transformação das práticas culturais para torná-las mais inclusivas e socialmente justas. Logo, a categoria de “conscientização” de Paulo Freire, fornece uma base sólida para a análise crítica e a mudança na cultura física, permitindo uma abordagem mais informada e engajada nos ECF. Relaciona-se, assim, com o entendimento da prática intelectual como um ato político que está intrinsecamente ligado ao compromisso com a mudança social progressiva e à preocupação em reconhecer a distribuição, as operações e os efeitos das relações de poder. Nessa perspectiva, existe um compromisso em examinar o corpo e sua manifestação na cultura física por meio de marcadores hierárquicos que sustentam as divisões culturais na sociedade, como normas relacionadas à classe, raça, etnia, gênero, sexualidade, geração, e outros.

Justiça social

No fundo, diminuo a distância que me separa das condições malvadas em que vivem os explorados, quando, aderindo realmente ao sonho de justiça, luto pela mudança radical do mundo e não apenas espero que ela chegue porque se disse que chegará (Freire, 1996, p. 70).

A categoria de “justiça social” de Paulo Freire desempenha um papel crucial nos ECF, pois enfatiza a importância de garantir equidade e igualdade nas práticas culturais relacionadas ao corpo. Nos ECF, a justiça social se traduz na busca por identificar e desafiar as desigualdades emergentes em distintos cenários culturais que podem estar presentes nas experiências, subjetividades e representações corporais. Isso inclui questões de acesso, oportunidades e representatividade dentro do domínio cultural. Ao aplicar a perspectiva de justiça social de Freire, pesquisadores/as podem analisar criticamente as estruturas sociais, como o sexismo, o racismo, a homofobia, entre outras formas, afetam as experiências e as oportunidades das pessoas em relação à cultura física.

A autora Fullagar (2019), em seu estudo, cita que o educador brasileiro Paulo Freire impactou vários/as estudiosos/as da teoria crítica e da pedagogia. No seu texto, a autora sinaliza que o surgimento dos ECF pode permitir uma resposta teórica e política aos desafios sociais emergentes, “que tenham no seu cerne a questão da mudança social, da justiça e da experiência incorporada” (Fullagar, 2019, p. 66, tradução nossa). Já no estudo de Forde *et al.* (2017), foi tratado sobre a mudança social, com uma abordagem freireana, sobretudo nas práticas cotidianas que podem ser significativas e contribuir para a luta, a longo prazo, no enfrentamento da pobreza, do sexismo, da discriminação e do racismo, por exemplo. A partir da práxis e da conscientização elencadas na educação freiriana, o/a aluno/a desenvolve ferramentas para desafiar sistemas políticos e econômicos opressores, conduzindo a sociedade a uma situação de justiça social (Fullagar, 2019).

Conforme explicam Silk, Andrews e Thorpe (2017), pesquisadores/as dos ECF estão comprometidos/as com a progressiva mudança social, por meio da promoção do engajamento crítico a partir da cultura física, a qual inclui exercício, fitness, saúde, movimento, lazer, recreação, dança, práticas esportivas, entre outras, considerando-a como o local onde tais divisões são encenadas, experimentadas e, às vezes, contestadas. Para esses autores, essa abordagem oferece um terreno fértil para exercer um impacto significativo nas comunidades onde as injustiças sociais surgem

dentro das várias manifestações da cultura física. Portanto, como um instrumento pedagógico de interesse público, os ECF emergem como contributo para intervenções comprometidas com a mudança social. Esse compromisso, em particular, parte do reconhecimento das estruturas de poder que desempenham um papel na materialização das divisões sociais. Consequentemente, compreendemos que os ECF geram tensões cruciais, estimulando-nos, como pesquisadores do corpo, a desafiar estruturas de poder que são impostas, vivenciadas e, às vezes, contestadas, como destacado por Silk, Andrews e Thorpe (2017).

Em síntese, no interior dos ECF, foi possível identificar a presença das categorias freireanas: “práxis”, “diálogo”, “conscientização” e “justiça social” em que são fundantes na referida abordagem e importantes para as discussões em torno das diferentes práticas da cultura física e das relações de poder. Ao explorar essas categorias nos ECF, emergem caminhos promissores para uma abordagem enriquecedora e transformadora da cultura física. Como tal, ao integrar as lições da Pedagogia de Paulo Freire com os ECF, podemos não apenas compreender de forma adensada a cultura física, mas também trabalhar em direção a mudanças conscientes que beneficiem a sociedade e o modo como o corpo é atravessado por relações de poder. Este casamento entre teoria e prática, entre reflexão crítica e ação transformadora, revela-se uma poderosa ferramenta para construir um mundo onde o corpo e a cultura física sejam inclusivos e socialmente justos.

Considerações finais

Ao levantar os estudos sobre os ECF e Paulo Freire na obra *“Routledge handbook of Physical Cultural Studies”* e de forma suplementar no banco de dados do Google Acadêmico, foi possível identificar 10 pesquisas que tratam sobre a temática de forma concomitante entre o período de 2011 a 2021. Notamos que três das obras de Paulo Freire foram citadas nos textos, dentre elas: “Pedagogia do Oprimido”, que foi referenciada nas pesquisa de Olive (2017), Silk, Andrews e Thorpe (2017),ed Sá, Marani e Lara (2021), Rich e Sandlin (2017), Ford *et al.* (2017), Silk e Mayoh (2017) e Smith (2017); “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa”, citada no estudo de Sá, Marani e Lara (2021), e “Educação para a consciência crítica”, estava presente no texto de Francombe-Webb, Silk e Bush (2017).

É importante ressaltar que o educador Paulo Freire, em seus estudos, contribui nas discussões e reflexões em torno de questões sociais, pedagógicas, políticas, dentre outras, de forma a romper com estruturas e situações opressoras, colaborando para o pensamento humanista e o processo de justiça social e democrático. Logo, os resultados nos permitiram constatar que as categorias analíticas de Paulo Freire, a saber: “diálogo”, “conscientização”, “práxis” e “justiça social” foram recrutadas nas produções acadêmicas que focalizavam nos ECF. Assim, foi possível estabelecer desenhos que contribuíram para a compreensão do esporte, da dança, da ginástica, e da educação física escolar, de modo geral, por meio das dimensões teóricas e metodológicas do pensamento de Paulo Freire.

Este artigo representa uma primeira incursão na exploração da interseção entre os ECF e as ideias de Paulo Freire. Embora tenhamos delineado algumas das maneiras pelas quais as categorias freireanas de diálogo, práxis, conscientização e justiça social pudessem enriquecer nossa compreensão desses campos, reconhecemos que este é apenas o começo de uma jornada mais ampla e complexa. Esta reflexão inicial e sistematização oferece uma base para futuras investigações, demonstrando como as ideias de um educador brasileiro podem ser aplicadas de maneira produtiva em contextos internacionais, especialmente na educação física e sociologia do esporte em países de língua inglesa. Convidamos outros/as acadêmicos/as e pesquisadores/as a continuarem a explorar esse território rico e fértil, na esperança de que novas perspectivas, descobertas e contribuições continuem a surgir, enriquecendo ainda mais o diálogo entre Paulo Freire e os ECF.

Referências

ANDREWS, D. L.; SILK, M. L. Physical cultural studies on sport. In: R. Giulianotti (Ed.), **Routledge**

handbook of the sociology of sport. London, UK: Routledge, 2015, p.83-93.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Tradução Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

DUARTE, L. de C.; NEIRA, M. G. Paulo Freire e Educação Física: uma análise a partir de periódicos da área. **Pedagogía y Saberes**, n.55, p.89-103, 2022.

FORDE, S.; WALDMAN, D.; HAYHURST, L. M. C.; FRISBY, W. Sport, development and social change. In: SILK, M. L.; ANDREWS, D. L.; THORPE, H. (org.). **Routledge handbook of physical cultural studies.** Londres: Routledge International Handbooks, 2017, p.568-579.

FULLAGAR, S. P. A physical cultural studies perspective on physical (in)activity and health inequalities: the biopolitics of body practices and embodied movement. **Tempos e Espaços em Educação**, v. 12, n. 28, p. 63-76, jan./mar. 2019.

FRANCOMBE-WEBB, J.; SILK, M. L.; BUSH, A. Critical corporeal curricula, praxis and change. In: SILK, M. L.; ANDREWS, D. L.; THORPE, H. (org.). **Routledge handbook of physical cultural studies.** Londres: Routledge International Handbooks, 2017. p. 558-567

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

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982

FREIRE, P. **A pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIARDINA, M.; NEWMAN, J. What is this “Physical” in Physical Cultural Studies?. **Sociology of Sport Journal**, n. 28, p. 36-63, 2011.

LARA, L. M.; HEROLD, C.; MIRANDA, A. C. M. de; SOUZA, V. de F. M. de. Resenha de Routledge Handbook of Physical Cultural Studies. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 41, n. 2, p. 229-230, 2019.

MARANI, V. H. O (re)conhecimento do corpo nos estudos culturais físicos: a pesquisa (in)corporada como meio para a visibilidade social. In: Simpósio estudos culturais na educação física: 15 anos de pesquisa em corpo, cultura e ludicidade, 1, 2019, Maringá. In: **Anais [...]** Maringá: Gpccl, 2019. p. 35 - 42.

MARANI, V. H.; SÁ, A. B. da S.; LARA, M. L. Introdução à obra Routledge Handbook of Physical Cultural Studies. *Acta Scientiarum. Education*, v.43, n.1, p.1-13, 2021.

MINAYO, M. C. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

NEWMAN, J. I.; GIARDINA, M. D.; McLeod, C. M. Embodiment and reflexive body politics. In: SILK, M.; ANDREWS, D. L.; THORPE, H. (Orgs.). **Routledge handbook of Physical Cultural Studies.** Londres e Nova Iorque: Routledge International Handbooks, 2017. p. 587-596.

OLIVE, R. The political imperative of feminism. In: SILK, M.; ANDREWS, D. L.; THORPE, H. (Orgs.). **Routledge handbook of Physical Cultural Studies.** Londres: Routledge International Handbooks, 2017. p.51-60.

RICH, E.; SANDLIN, J. A. Physical cultural studies and public pedagogies. In: SILK, M. L.; ANDREWS, D. L.; THORPE, H. (org.). **Routledge handbook of Physical Cultural Studies.** Londres: Routledge

International Handbooks, 2017. p. 549-557.

SANDOLI, F.; MARANI, V. H. Corpo e Estudos Culturais Físico: incursões iniciais. **Revista Eletrônica Interdisciplinar**, v.15, n.1, p.142-151, 2023.

SÁ, A. B. da S.; MARQUES, J. P.; LARA, L. M. Cultura física e embodiment no campo dos estudos culturais físicos. **Revista de História e Estudos Culturais**, v.20, n. 1, p.1-20, 2023.

SILK, M. L.; ANDREWS, D. L.; THORPE, H. Introduction. *In*: SILK, M. L.; ANDREWS, D. L.; THORPE, H. (org.). **Routledge handbook of physical cultural studies**. Londres: Routledge International Handbooks, 2017. p. 1-12.

SMITH, B. Narrative inquiry and autoethnography. *In*: SILK, M. L.; ANDREWS, D. L.; THORPE, H. (org.). **Routledge handbook of physical cultural studies**. Londres: Routledge International Handbooks, 2017. p. 505-514.

Recebido em 05 de junho de 2023.

Aceito em 11 de agosto de 2023.

A PEDAGOGIA E SEUS ESPAÇOS DE ATUAÇÃO EM TELA: REFLEXÕES ACERCA DE UM PROJETO DE EXTENSÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA DA AMAZÔNIA (FAM) / POLO: ABAETETUBA/PA

PEDAGOGY AND ITS ACTIVITIES ON SCREEN: REFLECTIONS ABOUT AN
EXTENSION PROJECT OF THE PEDAGOGY COURSE OF THE FACULTY
OF EDUCATION AND TECHNOLOGY OF THE AMAZON (FAM) / POLO:
ABAETETUBA/PA

Laércio Farias da Costa 1
Danrley Ferreira Moraes 2

Resumo: Este trabalho se refere a uma pesquisa realizada no âmbito da graduação, no curso de Licenciatura em Pedagogia, por meio de um projeto de extensão na Faculdade de Educação Ciência e Tecnologia da Amazônia (FAM), assim, sinalizamos o objetivo de observar e identificar os desafios do/a pedagogo/a em seus espaços de atuação. Logo, buscamos compreender a pedagogia dentro de sua complexidade de atuação; visitar os espaços em articulação com os relatos de seus respectivos profissionais e apontar a partir da interface teórica e prática, os desafios destes profissionais em seus ambientes de trabalho. Logo, temos como referencial metodológico para o trabalho (Barbosa, 1998; Severino, 2007) e como teoria nos ancoramos em (Libâneo, 1998; Cambi, 1999; Freire, 2008 e Tardif, 2003). Desta forma, aponta-se a necessidade de formação continuada e debate legal que legitime a profissão na esfera jurídica e concretize as demarcações do/a pedagogo/a em seus lugares de atuação no mercado de trabalho.

Palavras-chave: Pedagogia. Mercado de Trabalho. Projeto de Extensão.

Abstract: This work is based on a research carried out within the scope of graduation, in the Degree in Pedagogy, through an extension project at the Faculty of Education Science and Technology of the Amazon (FAM), thus, we signal the objective of observing and to identify the challenges of the pedagogue in his/her spaces of action. For this, we seek to understand pedagogy within its complexity of action; visit the spaces in conjunction with the reports of their respective professionals and point out, from the theoretical and practical interface, the challenges of these professionals in their work environments. In this sense, we have as a methodological reference for the work (Barbosa, 1998; Severino, 2007) and as a theory we are anchored in (Libâneo, 1998; Cambi, 1999; Freire, 2008 and Tardif, 2003). In this way, it is pointed out the need for continued education and legal debate that legitimizes the profession in the legal sphere and materializes the demarcations of the pedagogue in their places of action in the labor market.

Keywords: Pedagogy. Labor market. Extension project.

1 Mestre em Educação e Cultura (pela UFPA). Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, Pará, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8626360942243438>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3414-4654>. E-mail: laerciofariasc@gmail.com

2 Graduado em Educação do Campo (pela UFPA). Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, Pará, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8613086187317388>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4706-0882>. E-mail: danrleyferreira97@gmail.com

Introdução

Este texto objetiva refletir sobre os resultados obtidos a partir das pesquisas realizadas por meio de um projeto de extensão implementado com uma turma de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação Ciência e Tecnologia da Amazônia (FAM) em Abaetetuba no estado do Pará, o qual, por sua vez, tentou observar e identificar os desafios do/a pedagogo/a em seus espaços de atuação. Esta atividade foi consubstanciada pelos debates problematizados a partir da disciplina “Introdução à Profissão”. Desta forma, utilizamos como referencial metodológico para o trabalho (Barbosa, 1998; Severino, 2007) e como teoria nos ancoramos em Libâneo (1998); Cambi (1999); Freire (2008) e Tardif (2003). Assim, em uma abordagem qualificativa refletimos sobre os resultados das observações e entrevistas aplicadas nos espaços de atuação do/a Pedagogo/a.

A atividade de extensão assume uma configuração social na medida em que estende as ações da Instituição de ensino para além dos espaços academicamente demarcados e, acaba por contribuir com a formação dos discentes e de outros grupos sociais com os quais o trabalho esteja vinculado (Severino, 2007). Nesta perspectiva, o trabalho em tela volta-se para uma formação orgânica para o/a graduando/a do curso de Licenciatura em Pedagogia, na medida em que contribui com a comunidade acadêmica e aluno/as concluintes do ensino médio e integrantes de cursos pré-vestibular do município de Abaetetuba e região que, ao terem acesso aos resultados das pesquisas poderão compreender a complexidade dos cursos e, caso seja de interesse, fazer uma escolha profissional assertiva dentro da sua inteireza.

Metodologia

A abordagem assumida para o tratamento e interpretação dos dados foi a qualitativa, visto que as informações observadas e os dados coletados em entrevistas foram submetidos a uma reflexão crítica consubstanciada pelos nossos referenciais teóricos, supracitados, de mesma filiação epistemológica.

A organização metodológica seguiu as seguintes etapas: inicialmente realizamos um debate em sala de aula sobre o Projeto Político do Curso (PPC) de Licenciatura em pedagogia da Faculdade Locus da pesquisa para nos alinharmos à natureza do curso, seus objetivos, espaços de atuação e o perfil do egresso. Após sermos instrumentalizados com as informações conceituas, propomos um seminário acerca da “Pedagogia e seus espaços de atuação” de modo a desvelar o que a Literatura Especializada já produziu sobre a complexidade do campo que se coloca como legítimo para ser ocupado pelo/a egresso/a do curso de Licenciatura em Pedagogia. Assim, em um terceiro momento realizamos uma oficina sobre pesquisa de campo, e especificamente sobre as técnicas de observação; entrevista e, posteriormente produção de relatório de pesquisa, visto que o tratamento das informações coletadas se concretizará na construção do documento supracitado.

O 4º (quarto) momento se refere à visita de campo, articulamos 6 (seis) dimensões do campo pedagógico, são elas: *Hospitalar; Empresarial; Social; Gestão Escolar, Coordenação Pedagógica e Docência na Educação Infantil*. As técnicas que balizaram a exploração do campo foram: observação indireta e direta e as entrevistas realizadas com os profissionais, licenciados em pedagogia em seus respectivos espaços de atuação (Barbosa, 1998; Severino, 2007).

A pedagogia em seus espaços de atuação: desafios e possibilidades no mercado de trabalho

Neste construto, observamos que o/a licenciado/a em Pedagogia dispõe de uma vasta área de atuação, tais como: empresas, Organizações Não Governamentais (ONGs), hospitais, Centros Culturais, editoras, sites, consultorias, enfim, em todas as áreas que necessitam de um trabalho educativo (Oliveira, 2012).

Como respaldo legal temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia¹ (Brasil, 2006) a qual sinaliza os debates para o campo de formação de seus profissionais. Desta forma, o Conselho Nacional de Educação (CNE) ao instituir estas Diretrizes, apontam os princípios norteadores para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. O Art. 2º, prevê que:

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006).

Assim, a Pedagogia vem espriando seus horizontes de trabalho para além do universo escolar, gerando sua inserção nas diversas modalidades do âmbito educativo. Segundo Libâneo (1998, p. 116):

É quase unânime entre os estudiosos, hoje, o entendimento de que as práticas educativas estendem-se às mais variadas instâncias da vida social, não se restringindo, portanto, à escola e muito menos à docência, embora estas devam ser a referência da formação do pedagogo escolar. Sendo assim, o campo de atuação do profissional formado em pedagogia é tão vasto quanto são as práticas educativas na sociedade. Em todo lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma pedagogia.

Dito isto, demarcamos que as duas técnicas balisares para esta etapa da pesquisa foram: *observação (direta e indireta) e entrevista*. A observação foi consubstanciada nas formulações de (Barbosa, 1998) o qual estabelece como métrica para observação indireta e direta, inicialmente, pesquisar sobre o local a ser observado, a busca pode ser feita em *sites* ou afins; documentos oficiais da Instituição ou registros em redes sociais. Logo, elencar um *Checklist* com as dimensões a serem observadas; registrar com fidelidade e sem julgamentos e não interferir no comportamento do que fora observado. Quanto a entrevista requer o conhecimento do assunto objeto da entrevista; capacidade de síntese e decisão; boa comunicação oral; colocação imparcial perante o entrevistado e auto-controle emocional (Severino, 2007).

No que se refere à identificação dos entrevistados, optamos em caráter consensual, por não revelar as suas identidades ou ambientes específicos de atuação, mas apontarmos as suas especializações e natureza de atuação nos reportando a nomes fictícios para reguardar as suas integridades identitárias.

Desta forma, balizados pelo aporte teórico em (Libâneo, 1998; Cambi, 1999; Freire, 2008; Tardif, 2003) e metodológico (Barbosa; 1998; Severino, 2007) a métrica eleita para codificarmos as informações coletadas se concretizam em 04 (quatro) categorias que se retroalimentam, são elas: *Características; Competências; Desafios e Perspectivas*, como veremos nos parágrafos seguintes.

No que concerne a *Pedagogia Hospitalar* o levantamento aponta como *características* estruturais deste profissional a necessária estrutura emocional; habilidade de trabalho em grupo; atendimento humanizado; ter escuta pedagógica (Freire, 2008) e a capacidade de realizar adaptações curriculares. Estas competências possibilitarão que este profissional consiga atuar nas enfermarias de internação, na ala de lazer do hospital e até mesmo em domicílio. O profissional é responsável por garantir o atendimento escolar das crianças que estão hospitalizadas; consultar o médico para confirmar se o paciente está apropriado para aceitar atendimento pedagógico; e dialogar com a família sobre o suporte pedagógico ao paciente-aluno (Melo; Lima, 2018)

No campo de pesquisa, foi entrevistada a Pedagoga “Sol”, atuante em uma casa de acolhimento de alunos deficientes em Abaetetuba. A profissional possui formação de Licenciatura plena em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA) e uma pós-graduação em Educação

1 RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 15 Maio 2006.

especial e inclusiva pela Faculdade de Educação e Tecnologia da Amazônia (FAM). No que se refere ao seu local de trabalho e atividades desenvolvidas, a entrevistada infere:

Eu trabalho na área da saúde, o trabalho é desenvolvido com uma equipe multidisciplinar, tendo terapeuta ocupacional, fonoaudióloga, assistente social, psicólogas, pedagoga, equipe medica, educador físico e musico. É uma casa direcionada as crianças autistas de 1 a 6 anos de idade. As minhas atividades precisam estar direcionadas a partir de uma abordagem pedagógica, então, se trabalha a questão do desenvolvimento cognitivo, interação social com outras crianças e adultos, pois terão atividades em grupo e a intervenção escolar, porque o foco é ajudar de todas as formas, então perguntar se está tendo dificuldade na escola ou se a família está encontrando problemas de lidar com os professores, coordenação ou com profissional de apoio ("Sol", em 03 de junho de 2022).

Sobre as mudanças estruturais que observa como necessárias neste campo, a entrevistada revela:

Precisamos de reconhecimento pelo trabalho, de ser reconhecido e valorizado por aquilo que exerce dentro desse meio. Pois, faz várias funções, é pedagogo, é também o psicólogo que vai escutar a família e a criança, tentar trabalhar da melhor forma com eles. Às vezes, dentro da escola, o pedagogo é visto como babá, muitas famílias confundem o trabalho de escolarização, com o trabalho de pai e mãe, que deve ser feito dentro da casa, de da os primeiros passos que vem da família e não da escola ("Sol", em 03 de junho de 2022).

O adendo apontado pela entrevistada, em certa medida, destaca o que Nóvoa (2012) vai debater sobre o "transbordamento" das funções do/a professor/a. A falta de zelo institucional com este trabalhador/a tem promovido um conflito de atribuições e competências colocando em risco a equibilidade de sua real tarefa, a promoção do processo de ensino e aprendizagem.

A abordagem feita pela profissional destacou como *desafios e perspectivas* da profissão a questão do direito negado à criança hospitalizada no que se refere ao suporte de um profissional qualificado no que concerne a educação escolar; acrescenta ainda a dificuldade na relação com a angústia e morte; na relação pedagogo e família; a falta de estrutura física e de profissionais qualificados. Porém, a despeito dos desafios, é de suma importância qualificar a presença desse profissional para o "atendimento e a continuação dos estudos para os que, por motivos de saúde, não conseguem frequentar ambientes didáticos formais" ("Sol", em 03 de junho de 2022).

A respeito da *Pedagogia Empresarial* a Literatura Especializada demarca como uma área que demanda que o profissional detenha entre as suas *características e competências*: responsabilidade e liderança para diagnosticar a empresa em que atua de modo a sistematizar as deficiências estruturais nas habilidades de seu corpo funcional e possibilitar momentos de formação para capacitar os colaboradores, propondo atividades e ações para o desenvolvimento pessoal e profissional dos funcionários requerendo a expertise do espaço o qual se configura "extraescolar" e possui regras diferenciadas. Logo, as organizações começam a observar a relevância da educação na empresa e descobrem a influência da ação educativa do na qualificação dos funcionários e, por conseguinte, no alcance exitoso de suas metas (Libâneo, 1998; Lopes, 2009; Oliveira, 2012).

No campo de pesquisa, foi entrevistada a Pedagoga "Lua", que atua em uma renomada instituição financeira no estado do Pará, ela possui graduação em pedagogia, e uma pós-graduação *lato sensu* em planejamento empresarial, tendo como objetivo profissional, estar sempre atualizada com as temáticas do mercado. A entrevistada destacou como *desafios* da profissão: identificar as demandas reais dos negócios e dos colaboradores de forma pontual e consistente. Suas atribuições podem ter relação com os conhecimentos técnicos do cargo ou com habilidades comportamentais, como o trabalho em equipe, a boa comunicação e a automotivação ("Lua", em 01 de junho de

2022). Ainda infere que:

(...) onde temos seres humanos, precisamos de alguém para fazer gestão do conhecimento, e ninguém melhor que o pedagogo para fazê-lo, tendo como papel planejar, diagnosticar as necessidades das ações de aprendizagem naquela determinada empresa (“Lua”, em 01 de junho de 2022).

Desta forma, o/a Pedagogo/a Empresarial pode atuar como mediador/a entre os objetivos e metas da empresa para se manter no mercado e as aspirações do capital humano na realização de suas tarefas, no crescimento profissional e pessoal. Acrescenta a isto o fator estrutural, a organicidade no relacionamento humano na empresa, com ações que garantam um ambiente agradável e estimulador da produtividade (Oliveira, 2012).

Neste sentido, “a pedagogia empresarial se desenvolve por meio de estratégias com o objetivo de obter uma aprendizagem mais eficiente e eficaz considerando aspectos interpessoais, profissionais e até mesmo pessoais” (Prado, 2018, p. 1). Logo, a professora “Lua” acrescenta que:

A pedagogia empresarial age reforçando conceitos que são construídos, como trabalho em equipe, criatividade, empatia, confiança e respeito por meio que todos aqueles profissionais que habita no ambiente empresarial, de que modo que todos os fatores da empresa, tais como amizade, humor, dificuldades sejam solucionados de maneira eficaz e produtiva (“Lua”, em 01 de junho de 2022).

Destarte, este campo da pedagogia supera a perspectiva técnica do treinamento empresarial, ou qualificação de mão-de-obra. Trata-se de articular coerentemente as competências individuais e organizacionais no contexto mais amplo da empresa (Ribeiro, 2010).

A *Pedagogia Social* se apresentou como uma área em que o profissional necessita mediar um processo de formação que contemple os diferentes saberes e culturas da convivência humana, buscando promover a realização e inclusão de cada pessoa no contexto em que se encontra. O campo da educação social é muito amplo compreendendo o espaço escolar e o não escolar, o formal, o informal e o não formal. Podemos destacar dentre as competências do pedagogo social o exercício de uma reflexão crítica e comprometida sobre a realidade que se assenta, a capacidade para resolver problemas e o protagonismo no campo social e educativo (Gadotti, 2012; Leiro *et al.*, 2015).

Assim, numa epistemologia crítica o educador social, além de possuir domínio técnico-pedagógico específico, pode se constituir um profissional que engendra um processo formativo de transformação social e de emancipação humana na concepção Freireana (Freire, 2008). Nesse sentido, sua função de socializar o indivíduo, numa época de extremado individualismo, é muito relevante. Neste sentido, (Gadotti, 2012, p. 12) afirma que:

A Pedagogia social está fortemente marcada pelo ressurgimento e revalorização do trabalho social/serviço social, uma conquista dos trabalhadores sociais⁴. Além do mais, hoje, a educação social tem alargado seu campo de atuação abrangendo a inclusão digital, a segurança alimentar e social, o desenvolvimento local, a convivência social (gestão de conflitos), a acessibilidade urbana e outros campos que têm a ver com o bem viver da pessoas, exercendo uma função que vai do diagnóstico, ao terapêutico, ao de apoio psicossocial, e, ao mesmo tempo, ao de animador sociocultural. Toda essa abrangência lhe confere um status especial na história da educação e das ideias pedagógicas. Daí a necessidade de aprofundar cada vez mais o estudo e a pesquisa dessas práticas, para que a pedagogia social possa consolidar-se como teoria da educação social.

O Pedagogo entrevistado foi o senhor “Memória” que trabalha em um Centro de Referência de Assistência Social no município de Abaetetuba, o qual destacou como um dos maiores *desafios* deste âmbito: compreender o *nicho vital* dos sujeitos (Assmann, 2012), na dinâmica do trabalho coletivo. Tais noções deveriam perpassar e referir-se a qualquer educação, e não somente a pedagogia social (“Memória”, em 06 de junho de 2022). Acrescenta ainda que:

(...) um dos maiores desafios de um educador social acaba sendo mais pessoal do que profissional, uma vez que para o exercício de sua função o seu compreender vai muito além de sua própria área, tendo que desenvolver e aprimorar habilidades próprias e particulares. Visto que é preciso trabalhar com indivíduos com aspectos e características diferentes e necessidades especiais além de transtornos mentais graves incluindo aqueles relacionados a substâncias psicoativas, exigindo do educador um controle muito maior de suas emoções e ações para um melhor acolhimento. (...) o ambiente de trabalho ainda passa por constantes mudanças para atender melhor a necessidade tanto do educador social quanto de profissionais de outras áreas que atuam no funcionamento das instituições de auxílio social, desta forma se adaptando com base no acolhimento para melhor atender as necessidades dos grupos sociais que buscam o auxílio (“Memória”, em 06 de junho de 2022).

Desta forma, o senhor “Memória” nos informa que o Educador Social necessita, dentro de seu escopo de domínio, articular com propriedade uma compreensão interdisciplinar acerca do fenômeno que se observa, reconhecendo a necessidade da qualificação continuada frente a sociedade em sua característica dinâmica de transformação.

Ainda neste âmbito foi entrevistada a Pedagoga “Flor”, que atua em um centro de convivência da pessoa idosa em Abaetetuba, a profissional destaca que “um dos principais desafios é a falta de formação, pois, a tecnologia avança e temos que avançar também, só que não nos é ofertado isso, se quisermos nos atualizar é necessário que façamos isso por conta própria” (“Flor”, em 03 de junho de 2022). Porém, a despeito dos impasses, a entrevistada compreende que a sua atuação contribui para implementar “práticas novas, levar ao idoso algo atraente, coisas que lhe tragam prazer e entusiasmo, e fazer com que ele se sinta bem realizando aquela atividade” (“Flor”, em 03 de junho de 2022). Assim, o pedagogo social dentro de seu espaço de atuação ensina para a formação cidadã dos educandos e para a sua inclusão e/ou ressocialização no processo civilizatório da sociedade (Cambí, 1999).

A Pedagogia no âmbito da *Gestão Escolar* tem as suas *competências* balizada pela responsabilidade de analisar, observar, motivar e potencializar a troca de experiências e participação democrática entre os indivíduos que compõe o espaço escolar, de modo a promover a organização e orientação administrativa e pedagógica, da qual resulta a formação da cultura do ambiente escolar (Paro, 1997; Libâneo, 2003).

A Pedagoga entrevistada foi a senhora “Luz”, que atua como supervisora Pedagógica de uma escola de Ensino Fundamental e Médio na cidade de Abaetetuba/PA, ela é formada em licenciatura em pedagogia, tem duas especializações na área de psicopedagogia e em metodologia da educação superior pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Acumula 23 anos na educação como docente e 18 anos realizando atividades paralelas em coordenação pedagógica, é servidora das Instituições públicas municipal e do estadual e, sua carga horária é de 300 horas.

A entrevistada revela que um dos maiores *desafios* do/a pedagogo/a enquanto gestor/a escolar se refere à comunicação e formação dos agentes do espaço escolar para a construção de uma cultura pautada em uma educação com qualidade socialmente referenciada. Neste sentido, compreendemos que a *dialogicidade* se configura como uma categoria de formação que necessita ser orgânica em um ambiente de ensino e exercida por todos os agentes que dele fazem parte (Freire, 2008). Logo, a profissional ainda acrescenta que a formação continuada se apresenta como uma demanda a ser revista pelo poder público e mediada pelo/a gestor/a escolar de modo

a qualificar o corpo funcional do estabelecimento de ensino para uma educação diversa e inclusiva (“Luz”, em 14 de junho de 2022). Ainda nesta perspectiva, ela revela que:

(...) na verdade quando a gente entra na educação já enfrentamos grandes desafios a cada ano são desafios novos que aparecem, então a gente busca uma educação melhor, de qualidade, a gente busca muitos estudos, formações, orientações onde possamos nos aproximar de uma educação melhor que realmente seja voltada para uma aprendizagem significativa dos nossos estudantes, e uma formação realmente para a cidadania que reconhecem a importância da formação de pessoas, e a presença da figura profissional, pois não é uma máquina e nem um robô que vai substituir o profissional (“Luz”, em 14 de junho de 2022).

No que se concerne à *Coordenação Pedagógica*, a Literatura Especializada concorda que este profissional, na Escola, possui o importante papel de desenvolver e articular ações pedagógicas que viabilizem a qualidade no desempenho do processo ensino-aprendizagem e a elaboração e execução do projeto político pedagógico. Precisa ainda ter o espírito de liderança bem aprimorado para conseguir comandar os projetos escolares, orientar os professores e, ainda, lidar com as mais variadas questões relacionadas aos alunos (Luck, 2009; Franco; Gonçalves, 2013).

Na atividade de campo foi entrevistada a coordenadora Pedagógica “Gentil”, que atua em uma escola de Ensino Fundamental e Médio no município de Abaetetuba a qual insere que:

O coordenador pedagógico possui uma série de desafios, que vão desde a atuação na formação continuada dos professores até a organização de reuniões e escolha das ferramentas e materiais didáticos, além da dificuldade no acompanhamento familiar, falta de recursos para a manutenção escolar (“Gentil”, em 14 de junho de 2022).

Destarte, o coordenador Pedagógico se constitui um importante profissional de mediação entre a relação professor/aluno com o intuito de garantir a concretização do processo de ensino e aprendizagem, na medida em que reconhece a importância de dar organicidade a elaboração e implementação do projeto político pedagógico da escola. Assim, concordamos com Alonso (2003) quando infere que:

(...) conceber a supervisão, centrada na formação dos professores, não implica o abandono das tarefas rotineiras, mas indica um rendimento do trabalho dos agentes, cuja atenção deverá voltar-se para os problemas que ocorrem na sala de aula, com os professores, e outras questões mais amplas que dizem respeito à escola e a seu exterior, tomando consciência das mudanças que se colocam para a educação. Significa pensar em agentes de supervisão bem preparados, atualizados e dinâmicos, sensíveis aos problemas internos dos professores e suas dificuldades, mas também e, sobretudo, preocupados com o destino dos alunos e com as responsabilidades da escola para com a comunidade (Alonso, 2003, p. 178).

E, por fim, sobre a Docência na Educação Infantil, este campo de atuação apresenta como competências estruturais o trato didático-pedagógico por meio do domínio dos *saberes docentes*² (Tardiff, 2002), domínio da área de conhecimento, flexibilidade, criatividade, comunicação, liderança, planejamento, comprometimento e empatia. Estas competências demandam um conjunto de habilidades que precisam ser incorporadas por um professor da educação infantil, quais sejam: o

² Tardiff (2002) advoga que os processos formativos dos professores devem promover a aquisição de saberes docentes que são: os saberes profissionais, os saberes curriculares, os saberes disciplinares e os saberes experienciais que, por sua vez, validam a complexidade do exercício da profissão.

trabalho em grupo, comunicação, boa dicção, paciência e organização.

Na atividade de campo foi entrevistada a professora “Bela”, que atua em uma Escola de Educação infantil na cidade de Abaetetuba, a docente tem formação em Pedagogia e pós-graduação em Psicopedagogia com ênfase em educação especial e apresenta como objetivos profissionais mediar um processo formativo que promova a construção de educando/as pensantes, não considerando-os como uma “tábula rasa” (Freire, 2008) onde é depositado um conhecimento pré-estabelecido, mas construtores de conhecimento por meio de suas relações sociais. A senhora “Bela” ainda acrescenta como desafios da profissão:

O maior desafio é fazer com que os alunos consigam progredir na mesma proporção ou pelo menos de forma aproximada, já que sabemos que cada aluno possui sua especialidade e se desenvolvem de maneiras diferentes uns dos outros, e o maior desafio é criar métodos que possam ajudar no desenvolvimento de todos (“Bela”, em 15 de junho de 2022).

Dentro deste escopo de reflexão, a entrevistada destaca que uma metodologia que se apresenta estruturante no fazer docente é a Ludicidade, a qual aponta que:

A ludicidade é um importante instrumento para o professor, ele pode ser muito útil durante as aulas, por meio desta metodologia os alunos podem entender melhor os conteúdos brincando, se divertindo, fazendo aquilo que eles gostam. É muito importante trazer isso para dentro da sala de aula, as crianças necessitam brincar, mesmo que seja na escola (“Bela”, em 15 de junho de 2022).

Assim, a Ludicidade se constitui como uma metodologia que instiga o aluno a se expressar e demonstrar seus sentimentos, vontades e desejos, portanto, o lúdico utilizado como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem traz grandes benefícios tanto em sala de aula como fora dela, onde busca o desenvolvimento completo da criança e o descobrir, com autonomia a viver novas experiências onde ela se tornará protagonista do seu aprendizado (Cintra; 2014; Santos; Coutinho; Sobral, 2019).

Neste sentido, inferimos que o curso de formação de professores, em especial, a Licenciatura em pedagogia deve estruturar seus desenhos curriculares de modo a contemplar este debate de forma orgânica e consubstanciada articulada com a construção de novas práticas pedagógicas fundadas a partir dos *outros sujeitos*³ que, por sua vez, compreendam a complexa diversidade presente no ambiente escolar. Ao passo que a formação inicial dos professores é passível de “*brechas epistemológicas*”⁴ (Assmann, 2012) e que precisam ser sanadas em uma continuidade formativa, e, ao não serem contempladas, pode fragilizar a observância da ludicidade como metodologia *sine qua non* para a docência na Educação Infantil. Visto que:

É essencial que o professor esteja disponível a acolher as produções lúdicas da criança e reconhecer nelas sua íntima ligação com o aprender. O acolhimento do jogo significa o acolhimento da cultura lúdica infantil, o que remete a compartilhar com a criança suas brincadeiras, seus jogos, as histórias, de instigar a curiosidade da criança, de seduzi-la a descobrir e descobrir-se, a criar e recriar-se, enfim de seduzi-la a desejar conhecer, o que implica conhecer-se (Sommerhalder; Alves, 2011, p. 55).

3 Nesta citação fazemos referência à obra de Arroyo (2014) especialmente na página 40, quando destaca os “outros sujeitos” referindo-se a grupos sociais que foram historicamente marginalizados pelo processo de civilização do país.

4 Aqui nos referimos ao termo “brecha epistemológica” discutido por Assmann (2012). O qual faz menção à ausência de determinados debates no processo de formação inicial do professor.

Assim, as quatro dimensões analisadas sistematizaram alguns dos espaços que podem ser ocupados pelo egresso do curso de Licenciatura em Pedagogia, na medida em que concretizam a importância da atuação destes profissionais e desvelam como desafios estruturais desta carreira: a necessária legitimidade jurídica, a urgente formação continuada subsidiada pelos órgãos competentes e, que contemple todas as dimensões formativas deste lugar (Tardif, 2003) e a conformação de uma identidade profissional frente à esfera pública.

Considerações finais

Neste sentido, o nosso objetivo foi alcançado e, nesta concretização, apontamos 2 (duas) dimensões estruturais para pensar a discussão: 01. Acerca do curso de pedagogia e seus egressos, observamos a necessidade de formação continuada e debate legal que legitime a profissão na esfera jurídica e concretize as demarcações do/a pedagogo/a em seus lugares de atuação no mercado de trabalho. Neste aspecto, pode-se concluir que, a despeito dos desafios, é de suma importância a presença desse profissional nos variados espaços em que a educação se coloca como elemento estrutural e estruturante entre as relações interpessoais e profissionais, pois, a organicidade com que suas implicações profissionais promovem no ambiente de trabalho trás em seu cerne uma abordagem humanizada para as relações que lá são estabelecidas.

Em uma segunda dimensão, destacamos a importância das atividades de extensão no curso de pedagogia. A experiência que foi rica e cientificamente qualificada, oportunizou um importante passo no processo de amadurecimento pessoal, intelectual e profissional do/as nosso/as graduandos/as, assegurando o compromisso social da Instituição ao estabelecer atividades extensionistas que beneficiem a comunidade interna – corpo discente - e externa, a qual receberá sinalizações das pesquisas e, que, futuramente usufruirá dos serviços destes profissionais.

Neste sentido, agradecemos ao suporte da Instituição (FAM) que consubstanciou o projeto de extensão e possibilitou a realização do evento concretizando sua função social e contribuindo para o desenvolvendo do município e região oportunizando formação qualificada e acesso a dados estratégicos para o profissional em formação.

Referências

ALONSO, M. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. *In*: N. S. C. Ferreira & S. Carapeto (Orgs.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ASSMANN, H. **Reencantar a educação**: rumo a sociedade aprendente. 12ª ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2012.

BARBOSA, E. F. Instrumentos de Coleta de Dados em Pesquisas Educacionais. **Educativa: Instituto de Pesquisa e Inovações Educacionais**; 1998, p. 1-10. Disponível em: http://www.tecnologiadeprojetos.com.br/banco_objetos/%7B363E5BFD-17F5-433A-91A0-2F91727168E3%7D_instrumentos%20de%20coleta.pdf. Acesso em: 05 mai. 2022.

BARDAGI, M. P.; LASSANCE, M. C. P.; PARADISO, A. C. Trajetória acadêmica e satisfação com a escolha profissional de universitários em meio de curso. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v.4, n.1, p.153-166, 2003.

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

- CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: ed. da Unesp, 1999.
- CINTRA, R. C. G. G. Ludicidade e prática docente na educação da criança: Estado da Arte. **Pesquisaeduca**, Santos, v. 6, n. 11, p.84-96, jan-jun. 2014.
- FRANCO, M. J. N.; GONÇALVES, L. S. M. Coordenação pedagógica e formação de professores: caminhos de emancipação ou dependência profissional. **Psicol. da Educ.**, São Paulo, 37, p. 63-71, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S141469752013000200007&script=sci_abstract. Acesso em: 15 jul. 2022.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários a Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- GADOTTI, M. Educação popular, educação social, educação comunitária Conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *In: Anais do Congresso Internacional de Pedagogia Social*, Julho. p. 1-36, 2012. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000092012000200013&script=sci_arttext. Acesso em: 14 jul. 2022.
- LEIRO, A. C.; MORAES, C. A., SANTOS, V. R. Educação Popular e Pedagogia Social: Diálogo singular e experiência plural. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 24, n. 43, p. 171-182, jan./jun. 2015 Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/1323>. Acesso em: 03 jul. 2022.
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.
- LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.
- LOPES, I. (org), TRINDADE, A. B., CANDINHA, Márcia Alvim. **Pedagogia Empresarial: formas e contextos de atuação**. 3ª Edição. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.
- MELO, D.C.Q. de; LIMA, V.M.M. **Professor na Pedagogia Hospitalar: Atuação e desafios**, 2018. Disponível em: <https://jornal.unoestr.br>. Acesso em: 18 jun. 2022.
- NÓVOA, A. Nada substitui o bom professor. *In: Palestra proferida em São Paulo, a convite do Sinpro-SP*, 2008. Disponível em: http://www.sinpro.org.br/noticias.asp?id_noticia=639. Acesso em: 15 set. 2022.
- OLIVEIRA, L. B. Pedagogia empresarial: atuação do Pedagogo nas organizações. *In: COLOQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE*, 6., 2012, São Cristovão (SE). **Anais[...]** São Cristovão (SE), 2012. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/10183>. Acesso em: 17 jul. 2022.
- PILETTI, N. **História da Educação no Brasil**. São Paulo: Ática, 2009.
- PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.
- PRADO, A. **A Pedagogia Empresarial e a Educação Corporativa**. Artigo empreendedorismo. 20 fev. 2018. Disponível em: <https://noticias.cancaonova.com/brasil/pedagogia-empresarial-e-educacao-corporativa/>. Acesso em: 17 jul. 2022.
- RIBEIRO, A. **Pedagogia Empresarial: Atuação do Pedagogo na Empresa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2004.

SANTOS, S. (org.). **Introdução à Pedagogia**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2016.

SANTOS, N. S. S.; COUTINHO, M. C. B.; SOBRAL, M. do S. C. A Contribuição do Lúdico na Educação Infantil. **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v. 13, n. 43, p. 139-150, 2019. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/1518>. Acesso em: 17 jul. 2022.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOMMERHALDER, A.; ALVES, D. F. **Jogo e a Educação da Infância; muito prazer em aprender**. 1ª ed. Curitiba: CRV, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2003.

Recebido em 05 de junho de 2023.

Aceito em 11 de agosto de 2023.

O TEATRO DO OPRIMIDO COMO ESTRATÉGIA NO COMBATE À VIOLÊNCIA DE GÊNERO NA ESCOLA

THE THEATER OF THE OPPRESSED AS A STRATEGY TO FIGHT AGAINST GENDER VIOLENCE AT SCHOOL

Demóstenes Dantas Vieira **1**

Felipe Andrade Saldanha **2**

Efraim de Alcântara Matos **3**

João Carlos Pereira Braga **4**

Resumo: Este trabalho, de análise bibliográfica e de proposição didática, pretende investigar em que medida o uso de jogos teatrais na escola podem contribuir para o combate à violência de gênero nas escolas de ensino médio. Para tanto, adotamos como perspectiva teórica o Teatro Político de Augusto Boal, através do qual propomos uma sequência didática para as disciplinas de Arte e de Literatura com foco no combate à discriminação sexual e violência de gênero. Como aporte teórico, destacam-se as contribuições de Boal (2005a/2005b/2009), Bourdieu (2003/2012), Foucault (1988), Louro (2007), Vieira (2020), Barrilo (2010), Videres e Brito (2008), dentre outros. Os resultados apontam para o Teatro Político, mais especificamente, para o Teatro do Oprimido formulado por Augusto Boal como uma alternativa no combate à violência de gênero na escola, possibilitando a construção de um olhar atravessado pelo lugar social do outro, de suas vivências e experiências.

Palavras-chave: Jogos teatrais. Ensino Médio. Teatro do Oprimido. Violência de gênero.

Abstract: This paper of bibliographic analysis and didactic proposition intends to investigate to what extent the use of theatrical games at school can help in the fight against gender violence in high schools. To do so, we adopted the Political Theater of Augusto Boal as a theoretical perspective, through which we propose a didactic sequence for the subjects of Art and Literature with a focus on combating sexual discrimination and gender violence. As a theoretical contribution, the contributions of Boal (2005a/2005b/2009), Bourdieu (2003/2012), Foucault (1988), Louro (2007), Vieira (2020), Barrilo (2010), Videres and Brito (2008), among others. The results point out to the Political Theater, more precisely, the Theater of the Oppressed formulated by Augusto Boal as an alternative in the fight against gender violence at school, enabling the construction of a look crossed by the social place of the individual, of their experiences.

Keywords: Theatrical Games. High School. Theater of the Oppressed. Gender Violence.

- 1** Pós-Doutorado em História, Poder e Práticas Sociais pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Pernambuco – UFPE. Atualmente, é professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN/Campus Mossoró, atuando como docente no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica ProfEPT. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7513474493853463>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2196-9403>. E-mail: demostenes.vieira@ifrn.edu.br
- 2** Mestre em Cognição, Tecnologias e Instituições - PPGCTI pela Universidade Federal Rural Semi-Árido - UFERSA; Licenciado em Teatro pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE; Especialista em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci - UNIASSELVI, com Especialização em Arte e Educação pela mesma instituição. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3949683219208644>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7245-9481>. E-mail: felipeandrade0403@gmail.com
- 3** Doutorando em Ensino pela RENOEN – Polo da Universidade Federal do Ceará - UFC. Atualmente, é professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE/Campus Cedro. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4179298512974019>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2422-1620>. E-mail: efrain.matos@ifce.edu.br
- 4** Especialista em Educação Matemática pelo Colégio Pedro II, Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9586150576473918>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0124-2162>. E-mail: programador.joao@gmail.com

Considerações iniciais

Na última década, tem-se observado o aumento de discursos conservadores em diversas áreas e esferas da vida social brasileira, discursos que (re)produzem e naturalizam a violência de gênero, mesmo em ambientes institucionais. Como resultado, tem avançado no legislativo a discussão de projetos de lei que constroem os profissionais do magistério, restringindo a liberdade de ensino, principalmente, no que se refere à discussão sobre política, diversidade de gênero e educação sexual nas escolas.

No legislativo, projetos sobre a suposta *ideologia de gênero*¹ foram aprovados em diversos municípios do país, impedindo a discussão sobre diversidade sexual e identidade de gênero. Na esfera estadual não é diferente. Em diversos estados, a discussão sobre “ideologia de gênero” tem avançado nas assembleias legislativas, embora o Supremo Tribunal Federal - STF tenha decidido recentemente que tais projetos são inconstitucionais².

Ainda sobre essa questão, na discussão sobre o Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024), o Congresso Nacional retirou quaisquer menções à discussão sobre identidade de gênero e orientação sexual. Sob o mesmo funcionamento discursivo, apresentam-se os projetos de lei intitulados de Escola sem Partido, popularmente conhecidos como *Lei da Mordaza* que, de certo modo, materializam-se como um mecanismo de controle e cerceamento da liberdade de ensinar.

Por outro lado, os dados estatísticos internacionais apontam o Brasil como o país que mais mata pessoas LGBTQIAPN+ no mundo e o 5º país no ranking de feminicídio. Em vista disso, é de suma importância fincarmos os pés num lugar sociopolítico de resistência ao afirmar a necessidade urgente de discussão acerca da diversidade de gênero e educação sexual nas escolas.

Partindo desse contexto, este trabalho, de cunho bibliográfico e de proposição didática, propõe uma investigação sobre o uso de jogos teatrais como alternativa no combate à violência de gênero na escola. Na primeira parte, apresentamos a nossa metodologia. Na segunda, discutimos algumas questões teóricas, principalmente, no que se refere à violência de gênero na escola. Em seguida, apresentamos uma sequência didática elaborada a partir dos jogos teatrais propostos por Augusto Boal (2005a, 2005b, 2009), a saber, o Teatro Imagem e Teatro Jornal. Para tanto, realizaremos uma sequência didática sobre Violência de Gênero para ser desenvolvida nas disciplinas de Arte e de Literatura no Ensino Médio.

Aspectos metodológicos

Este trabalho, de natureza qualitativa, propõe a elaboração de uma sequência didática com jogos teatrais para o Ensino Médio, visando o combate à violência de gênero na escola. Vale destacar que, pautados na abordagem qualitativa, os pesquisadores não quantificam “os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação)” (Deslauriers, 1991, p. 58). Pelo contrário, detém-se a analisar aspectos subjetivos e intersubjetivos dos fenômenos estudados (Deslauriers, 1991).

Quanto aos métodos procedimentais, adotou-se a pesquisa do tipo bibliográfica, em cujo aporte teórico destacam-se Boal (2005a, 2005b, 2009), Bourdieu (2003, 2012), Foucault (1988), Louro (2007), Vieira (2020), Barrilo (2010), Videres e Brito (2008), dentre outros. Em seguida, produzimos uma Sequência Didática – SD, como base no Teatro do Oprimido de Augusto Boal,

1 A expressão ideologia de gênero foi cunhada por Ratzinger, ex-cardeal e Papa Emérito Bento XVI, numa tentativa de disciplinar e impedir o avanço do feminismo e da educação e sexual no mundo (VIEIRA, 2020). Segundo Vieira (2020, p. 135), “a expressão nasce do conservadorismo religioso que vê no movimento feminista e estudos de gênero uma ameaça aos padrões sexuais heteronormativos apoiados na ideologia cristã”.

2 Sobre a decisão do STF, sugerimos a leitura de: REIS, Toni. STF, por decisão unânime, enterra “ideologia de gênero”. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/opiniao/forum/stf-por-decisao-unanime-enterra-ideologia-de-genero/>. Acesso em: 22 jun. 2020; e, FOLHA ONLINE. Por unanimidade, Supremo declara inconstitucional lei municipal de ‘ideologia de gênero’. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/04/stf-forma-maioria-para-declarar-inconstitucional-lei-que-veta-discussao-de-genero-nas-escolas.shtml>. Acesso em: 22 jun. 2020.

sequência que pode ser adaptada à diferentes séries do Ensino Médio.

Tendo em vista as tentativas de censura dos professores, de cerceamento da liberdade de ensino e do avanço de pautas conservadoras em torno da educação sexual, esse trabalho apresenta-se como forma de resistência, fincando os pés numa práxis educativa libertadora, contra quaisquer formas de violência e desigualdade social. No mais, esse trabalho justifica-se pela necessidade de combate à violência de gênero na escola.

Violência de gênero na escola: alguns apontamentos

A educação brasileira tem avançado em diversos aspectos. Desde a colonização até o processo de redemocratização, são evidentes as conquistas em termos de formação de professores, legislação e mesmo no que se refere à educação profissional e tecnológica. Temos avançado em pautas educacionais democráticas, como em políticas afirmativas de inclusão de diversos grupos historicamente excluídos do processo educacional, em especial, temos reservado cotas de acesso para negros, pardos e pessoas com deficiência, levando em consideração à situação econômica.

Paradoxalmente, ainda nos deparamos com questões importantes, embora estigmatizadas por uma parcela conservadora da sociedade, tais como questões sobre identidade de gênero e orientação sexual, sexismo, LGBTfobia, respeito a diversidade étnica brasileira, dentre outras.

É evidente, que em muitos aspectos, o corpo docente não está preparado para lidar com a dinâmica das transformações sociais e com as questões sociopolíticas, culturais e simbólicas que se materializam na dinâmica da sala de aula. Além desses entraves, formativos, estruturais, curriculares, conteudistas (conceituais, procedimentais e atitudinais), etc., apresenta-se a desvalorização e crescente perseguição ao magistério.

Através de mecanismos diversos, tais como projetos de lei sobre “ideologia de gênero”, o movimento Escola sem Partido e intervenção política de grupos conservadores, quase sempre ligados instituições religiosas, tem-se construído um discurso de coerção que tentam restringir a liberdade de ensino prevista na nossa constituição, numa tentativa de impedir o avanço de discussões progressistas, principalmente, no que se refere à educação sexual nas escolas.

Em vista disso, a escola enquanto *Aparelho Ideológico do Estado*³ (Althusser, 1990) ou como *dispositivo social*⁴ (Foucault, 1972) funciona ao mesmo tempo como reprodutora das desigualdades e como mecanismo de resistência, tendo em vista o conflito ideológico e as relações de forças que nela se materializam.

Por conseguinte, é evidente as diversas formas de colonização do outro materializadas na e pela instituição escolar, que (re)produz no currículo violências simbólicas diversas, subjulgando do ponto de vista da cultura, da língua e dos saberes aqueles que advém das classes sociais menos privilegiadas, reproduzindo também as normas de gênero e sexo que regulam os corpos e a sexualidade, marginalizando aqueles que não se adequam à *heterossexualidade normativa*⁵.

Nesse contexto, a pessoa LGBTQIAPN+ assume a condição de vulnerabilidade na escola, estando sujeitos à violência de gênero quase sempre naturalizadas pelos alunos, professores e demais profissionais da escola. Sobre essa questão, Videres e Brito (2008, p. 179) escrevem que:

as violências se manifestam de diversas formas, isoladamente e ou sobrepostas e incluem a utilização frequente de termos

3 A concepção de Aparelhos Ideológicos do Estado foi elaborada por Althusser (1990) para designar os mecanismos ideológicos através dos quais o Estado se utiliza para manter as formas de opressão da classe dominante sobre aquelas menos favorecidas. Tais mecanismo foram denominados por ele de Aparelhos Ideológicos, tais como o Aparelho Ideológico do Estado Político – AIEP, o Aparelho ideológico do Estado Religioso – AIER, o Aparelho Ideológico do Estado Escolar – AIEE – AIEE, dentre outros.

4 Segundo Vieira e Brito (2015, p. 76) a noção de dispositivo deve ser compreendida como uma ferramenta usada por Foucault para designar um conjunto heterogêneo de mecanismos que disciplinam o sujeito, tais como discursos, instituições, organizações, leis, proposições filosóficas e morais, dentre outras.

5 A expressão heterossexualidade normativa refere-se “noções normativas que posicionam a heterossexualidade como sendo a sexualidade estável e natural” (Britzman, 1996, p. 81).

jocosos, depreciativos, desrespeitosos, para referir-se à sexualidade humana nos diferentes espaços e grupos sociais, religiosos e culturais. Essas manifestações refletem entraves e dificuldade de pessoas, grupos sociais e sociedade para compreender, abordar e tratar questões relacionadas a sexualidade e à adolescência, como se fosse preciso usar subterfúgios, brincadeiras, insinuações e piadas, para conviver e falar de algo tão natural e humano como a sexualidade

Por um lado, a violência de gênero materializa-se através de sutilezas discursivas não-transparentes, através de enunciados arraigados na cultura e nas práticas cotidianas. Do outro, apresenta-se visivelmente no currículo e, por conseguinte, na prática pedagógica que, muitas vezes, realiza um apagamento das discussões de gênero na escola e na sociedade. Nesse contexto, a escola (re)produz um tipo de violência simbólica heteronormativa.

Segundo escreve Bourdieu (2003, p. 47), a violência simbólica funciona como um processo de violência através da cultura, de produtos simbólicos, exercendo poder coercitivo sobre o sujeito, naturalizando formas de opressão através da “adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante”. Trata-se, portanto, de “esquemas que ele põe em ação para se ver e se avaliar, ou para ver e avaliar os dominantes (elevado/baixo, masculino/feminino, branco/negro, etc.) resultam da incorporação de classificações, assim naturalizadas, de que seu ser social é produto” (Bourdieu, 2003, p. 47).

Em obra intitulada *Homofobia - história e Crítica de um preconceito*, Barrillo (2010) escreve sobre as inúmeras formas de homofobia, desde aquelas mais sutis até violência física e psicológica, práticas que se assemelham a outras formas de exclusão como sexismo, racismo e xenofobia.

À vista disso, é urgente romper com dois grandes paradigmas historicamente construídos acerca da pessoa LGBTQIAPN+, da demonização e da patologização. Conforme escreve Foucault (1988), na *História da Sexualidade I*, a sociedade ocidental, sob a influência do discurso cristão-hegemônico, primeiro demonizou as identidades sexuais não-normativas, depois, com o surgimento da ciência moderna, transformou o estigma sobrenatural e uma patologia.

Segundo Vieira (2020, p. 107),

É nos EUA que se inicia uma corrida contra sua despatologização. Em 1953, a Associação Americana de Psiquiatria retirou a homossexualidade do rol de transtornos mentais. Seguindo o exemplo, em 1975, a Associação Americana de Psicologia também retirou a homossexualidade da lista de doenças psíquicas. No Brasil, a decisão de despatologização é de 1985, ano em que o Conselho Federal de Psicologia despatologiza a homoafetividade. Ainda sobre esse processo, destaca-se que, em 1990, a Organização Mundial da Saúde – OMS retira a homossexualidade do rol internacional de doenças.

Vale salientar que a história registra diversas tentativas fracassadas de reorientação sexual, com experimentos notadamente marcados pela dor e pelo sofrimento físico e psíquico, nos quais destacam-se práticas de lobotomia, tratamento hormonal, castração química, dentre outros. Endossando essa perspectiva, destaca-se que:

Desde 1930, as experimentações médicas para “curar” a homossexualidade não cessam de se multiplicar: enquanto ariano, o homossexual deveria ser recuperado para a função reprodutora. Com esse objetivo, o Dr. Vernet submeteu 180 indivíduos a um tratamento hormonal e, em troca do fornecimento de deportados-cobaias de que ele dispunha com toda a liberdade, o cientista teve de ceder a patente do “tratamento” que, supostamente, eliminava o “desejo anormal” (Burleigh; Wippermann, 1991 *apud* Barrillo, 2010, p. 83).

Vale destacar que no Brasil, a Constituição de 1988 não criminaliza as homossexualidades, pelo contrário, apregoa a igualdade de todos perante a lei (Vieira, 2020). Além disso, “o Conselho Federal de Psicologia – CEF, a Associação Brasileira de Psiquiatria – ABP, assim como a própria Organização Mundial da Saúde – OMS, reconhecem que a orientação sexual por pessoas do mesmo sexo é saudável, constituindo-se como variante da sexualidade humana” (Vieira, 2020, p. 123).

Por outro lado, é notório que as concepções que patologizam e demonizam a pessoa LGBTQIAPN+ ainda exercem força sobre a estrutura social, materializando-se nas práticas discursivas cotidianas e no *habitus*⁶ público e privado, inclusive, em instituições de ensino. Pensando nisso, este trabalho, baseado no Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, propõe uma sequência didática, principalmente, para as disciplinas de Arte e de Literatura no Ensino Médio, através da qual propõe-se a discussão sobre a violência de gênero naturalizada na sociedade e também na escola. Vale salientar que ao final do trabalho, apresentamos algumas sugestões que podem ser acrescentadas à essa SD, pensando na contribuição de outras disciplinas do currículo e, portanto, da interdisciplinaridade.

O Teatro do Oprimido, doravante TO, deve ser compreendido como fundamento teórico e prático que desnaturaliza as formas de opressão, “através de meios estéticos – que proporcionam a descoberta das possibilidades produtivas e criativas, e da capacidade de representar a realidade produzindo Palavra, Som e Imagem”, promovendo “a sinestesia artística que impulsiona o autoconhecimento, a autoestima e a autoconfiança; e o diálogo propositivo que estimula a transformação da realidade (CTO RIO, 2020, s/n).

O Teatro do Oprimido, conforme reconheceu Boal (2009), foi diretamente influenciado pela Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire (2005), por isso carrega uma concepção de teatro transformadora centrada na libertação daqueles que, por diversos fatores, são oprimidos pela sociedade do capital, desnaturalizando as diversas formas de exclusão social. Para tanto, Boal (2009) desenvolve técnicas de teatro que colocam o espectador não mais como agente passivo, mas como aquele que interfere diretamente na cena, modificando o resultado final da encenação. Por esse motivo, Boal (2005a) denominará a plateia de “espect.-atores”, porque eles interferem diretamente no processo de criação.

As técnicas ou jogos teatrais criados por Boal apontam para o poder de transformação da arte como forma de conhecimento ligada à própria condição humana, portanto, capaz de transformar as diversas condições de sua existência. Ao falar do TO, em entrevista dada em 2020, Flávio Sanctum, uma das referências brasileiras na área, escreve que “a arte pode anunciar que o homossexual não está doente, não tem o diabo no corpo e não está enlouquecendo”, afirmando que “o que nos deixa loucos e doentes, o que nos mata é a intolerância, a homofobia, o ódio que muita gente tem dos homossexuais”.

Por fim, Flávio Sanctum afirma que “uma sociedade que não respeita a diversidade de se amar quem se quer não pode ser uma sociedade sadia”. Por conseguinte, entendemos que as disciplinas de Arte e de Literatura, assim como todas as outras do currículo, podem contribuir para combater as pedagogias culturais que funcionam através de diversos artefatos culturais, formais e não-formais, que funcionam como “processos educativos” que normatizam “relações entre corpo, gênero e sexualidade” (Meyer, 2009, p.213).

Conforme escreve Louro (2007, p. 204), pensar a relação entre educação, gênero e sexualidade é “refletir sobre os modos como se regulam, se normatizam e se vigiam os sujeitos de diferentes gêneros, raças e classes nas suas formas de experimentar prazeres e desejos; refletir sobre as práticas que tais sujeitos põem em ação para responder a esses desejos, as práticas que acionam para se constituírem como homens e mulheres”, assumindo “preocupações políticas comuns”, não admitindo “homofobia, a misoginia e o sexismo” (Louro, 2007, p. 204).

Sequência didática com o Teatro do Oprimido (TO)

⁶ A concepção de *habitus* que adotamos é aquela produzida pelo Sociólogo Francês Pierre Bourdieu (2012) que o concebe como uma “pré-disposição psíquica e social do comportamento”. Embora Bourdieu reconheça a possibilidade de transgressão do *habitus* pelo sujeito, reconhece a “constrangimento” social que ele exerce sobre o sujeito.

No início deste tópico, faremos uma apresentação do Teatro Imagem e Teatro Jornal, jogos criados por Boal no TO, também classificados pelos autores como vertentes do mesmo. Em segundo momento, apresentaremos uma sequência didática para as disciplinas de Arte e de Literatura que pode ser desenvolvida em quaisquer turmas de Ensino Médio do país. Vale salientar que a proposta pode ser adaptada de acordo com as realidades locais.

O Teatro Imagem propõe a criação de imagens utilizando-se da imagem corporal dos atores e/ou espect-atores, trazendo para a cena à representação da vida real a partir de um tema escolhido pelo mediador. Para iniciar a cena, parte-se de um tema gerador que pode advir da leitura de um texto inicial que evidencie questões sociais locais ou globais, que, por sua vez, devem estar associados às vivências e experiências dos espect-atores (Boal, 2005a, 2005b, 2009).

Em seguida, alguns atores vão até o centro do espaço cênico como estatuas vivas, o ator que inicia molda as primeiras estatuas para representar o tema proposto. É importante que o silêncio seja colocado como regra, para que o ator se concentre na montagem da cena. Ao ser feito um quadro vivo de espect-atores, os demais são chamados um a um para intervir na imagem, para recriar a imagem com relação ao problema que foi proposto até encontrar uma imagem ideal, colocando-se também como estátua-imagem. Para finalizar, cria-se a imagem que faz a representação do problema e da solução. Ao fim, é interessante que imagem seja registrada, ou mesmo o processo inteiro, podendo ser documentado em fotografia ou vídeo (Boal, 2005a, 2005b, 2009).

O Teatro Jornal, por sua vez, é uma forma de encenação criada por Boal no Teatro de Arena em São Paulo. Essa técnica consiste num jogo através do qual se transforma notícias de jornal em material dramático, improvisado ou não. A partir daí, propõe-se a discussão de temas relevantes à vida social, evidenciando as formas de opressão e violência que se materializam nas malhas da desigualdade e nas condições de (re)produção do capitalismo, desnaturalizando formas de opressão (Boal, 2005a, 2005b, 2009).

Tendo em vista as considerações já realizadas sobre o Teatro Imagem e o Teatro Jornal, propomos uma sequência didática para o Ensino Médio, dividida em três etapas: 1. Teatro Imagem, Teatro Jornal e Performance. Na primeira etapa, propomos como texto motivador para o Teatro Imagem a notícia sobre o assassinato de Dandara dos Santos⁷, travesti violentada até a morte no estado do Ceará, acontecimento que tomou notoriedade em todo o país. Segue abaixo imagem do texto motivador:

Quadro 1. Notícia sobre o assassinato de Dandara

Travesti Dandara foi apedrejada e morta a tiros no Ceará, diz secretário

Travesti Dandara dos Santos, de 42 anos, foi agredida e assassinada. Polícia prendeu dois homens e apreendeu três jovens; um segue foragido.

Após [agressões com chutes e golpes de pau, a travesti Dandara dos Santos foi assassinada a tiros](#), segundo o secretário da Segurança Pública e Defesa Social do Ceará, delegado André Costa. Os dois suspeitos de atirar em Dandara foram presos, conforme o secretário. Também foram apreendidos três adolescentes que aparecem no vídeo agredindo a vítima, e um sexto suspeito está foragido.

“Depois das agressões, levaram [Dandara] até outro local, próximo de onde foram feitas aquelas imagens. Como é visto nas imagens, ela foi brutalmente, covardemente, assassinada através de um disparo de arma de fogo”, detalhou o delegado em entrevista nesta terça-feira (7).

As prisões ocorreram na noite desta segunda-feira (6) e no início da tarde desta terça-feira, no Bairro Bom Jardim, em [Fortaleza](#), e no município de Trairi.

Um dos presos é apontado como o homem que filmou o crime. Segundo o titular da SSPDS, o homem é suspeito de tráfico de drogas, e já era conhecido da polícia.

“A investigação apurou que essa pessoa [traficante] que está presa foi quem filmou. As provas demonstram que é a voz dele que aparece no vídeo”, comentou o secretário.

⁷ G1. Travesti Dandara foi apedrejada e morta a tiros no Ceará, diz secretário. Notícia disponível no link: <http://g1.globo.com/ceara/noticia/2017/03/apos-agressao-dandara-foi-morta-com-tiro-diz-secretario-andre-costa.html>. Acesso em: 21 jun. 2020.

Ainda segundo o secretário, a polícia vai ouvir os suspeitos para investigar a motivação do crime. “Dependendo do que for apurado, pode haver alguma qualificação do crime”, afirma. Um dos presos já tinha passagem na polícia por tráfico de drogas.

Lamento da mãe de Dandara

A mãe de Dandara, Francisca Ferreira, diz que o momento é de desespero e choro. “Fiquei muito desesperada. Chorando e perguntado para Deus o que tinha acontecido. O que foi que esse menino fez meu Deus? Fiquei assim feito uma maluca sem saber acreditar. Se houve briga ou não”, disse emocionada.

Uma testemunha que presenciou as agressões e que prefere não se identificar afirmou que foi um grave crime de linchamento. Ele relatou que Dandara foi agredida com murros, pedradas e pauladas. “Eram vários rapazes. Um dava um chute e outro uma pedrada. Outro dava murros e outro bateu com um pau na cabeça dela”

A testemunha contou que ligou duas vezes para a polícia. E alertou aos policiais que, caso eles não fossem, ia acontecer o pior. “Foi um linchamento muito cruel”, lamentou.

A irmã de Dandara, Sônia Maria, relatou que a irmã era muito querida por todos e não deixava de fazer um favor sequer para as pessoas. Sônia afirmou que Dandara sempre era vítima de preconceito. “Ela nunca dizia um não. Ela podia estar cansada, mas era sempre prestativa. Para onde a gente pedia para ela ir, ela ia. Ela nunca dizia um não. Sobre os preconceitos, ela foi para o Bairro Jurema e uns caras bateram nela. Ela foi até para o hospital”, disse.

Quanto à denúncia sobre a demora no atendimento da polícia, a Secretaria da Segurança informou que, sem o número do telefone, não é possível fazer o rastreamento das ligações para saber se a informação da testemunha é verdadeira.

Caso Dandara

O crime aconteceu no dia 15 de fevereiro, no Bairro Bom Jardim, e ganhou repercussão nas redes sociais após o compartilhamento do vídeo que mostra a travesti sendo agredida por um grupo no meio da rua.

O vídeo, gravado por uma pessoa que está com o grupo de agressores, mostra parte da violência. A gravação tem 1 minuto e 20 segundos e termina quando os suspeitos colocam a vítima no carrinho de mão, após agressões com chutes, chineladas, pedaços de madeira, e descem a rua. O governo do Ceará emitiu uma nota de repúdio em relação aos “atos de violência e intolerância como o que praticado contra Dandara dos Santos”, morta por brutal espancamento”.

Fonte: Adaptado de G1 (2017).

Partindo da leitura do texto motivador, propõe-se uma sequência de atividades, conforme pode ser lido no quadro abaixo:

Quadro 2. Sequência Didática

Aula 01	Leitura oral do texto motivador: notícia sobre o assassinato de Dandara. Sugestões: Leitura em círculo, todos sentados no chão, de olhos fechados enquanto o professor realiza a leitura; Momento de reflexão e debate sobre o texto;
Aula 02	O professor deve explicar as regras do Teatro Imagem, a modelagem da cena, a necessidade de silêncio, o papel de cada aluno-ator na montagem da imagem; O professor convida três alunos para montagem da cena, um deles fará a modelagem dos outros; A partir daí, todos os alunos são convidados, um a um, à entrar em cena, modificar a modelagem da cena e se colocar também como estátua-imagem; Por fim, o professor deve registrar a cena final através de fotografias, preferencialmente, pegando diversos ângulos;

Aula 03	Nesta etapa, propõe-se a leitura dos textos não-verbais produzidos. É interessante que o professor disponibilize a imagem no Projetor de Multimídia (DataShow), de modo que possa analisar as especificidades da cena com a participação dos alunos.
Aula 04:	A partir da leitura e debate das imagens e do texto motivador, sugerimos que o professor trabalhe com processo de reescrita criativa, retextualizando as imagens para gêneros textuais-artísticos diferentes, tais como desenho, pintura, poesia, cartazes, modelos humanos, paródias, performance ou encenação, etc. De modo que na aula seguinte a sequência termine com uma exposição das produções;
Aula 05	Exposição das produções dos alunos; É interessante que o professor convide as demais turmas para a visitação; Importante combinar com os demais professores da escola e Supervisão Pedagógica.

Fonte: Os Autores (2023).

Vale salientar que o propósito da sequência é discutir violência de gênero na escola e na sociedade, o que nos remete a necessidade de discussão da realidade local, principalmente, da discriminação e violência homofóbica na escola. Além disso, o professor pode trabalhar em conjunto com outros professores e disciplinas, evidenciando a interdisciplinaridade do tema. Por outro lado, vale salientar que o professor de Arte e de Literatura, caso julgue necessário e conveniente, pode desenvolver essas atividades. Abaixo, apresentamos algumas sugestões:

Quadro 3. Sugestões interdisciplinares

Disciplina	Atividades sugeridas
Matemática	Pesquisa sobre dados estatísticos violência homofóbica e feminicídio por região, estado e município.
Geografia	Pesquisa sobre os dados de violência homofóbica e feminicídio por região, estado e município.
História	Elaboração de uma linha do tempo sobre o movimento LGBTQIAPN+.
Língua Portuguesa	Discussão sobre variação linguística e grupos LGBTQIAPN+
Biologia	Estudo das práticas homossexuais entre mamíferos.
Física e Química	Pesquisa sobre a presença das mulheres nas disciplinas de Química e Física, na Universidade e nas diversas áreas em que esses profissionais atuam;
Filosofia	Discussão sobre moral, ética e violência homofóbica.
Sociologia	Discussão sobre as homossexualidades e papel da mulher nas diversas sociedades.

Fonte: Os Autores (2023).

As considerações realizadas até aqui nos levam a endossar a pertinência da discussão sobre educação sexual na escola como uma ferramenta no combate à violência de gênero, como forma de desnaturalização da heterossexualidade normativa e compulsória, possibilitando a construção de um olhar atravessado pelo lugar social do outro, independentemente do sexo, da orientação sexual ou identidade de gênero.

Considerações finais

Tendo em vista o complexo cenário político brasileiro, em que a educação sexual, autonomia docente, a liberdade de ensino e as instituições educacionais sofrem constante ataque, é importante fincarmos os pés num lugar político-educacional de resistência às diversas formas de colonização do outro materializadas nas micro e macrorrelações. Sob essa perspectiva, esta pesquisa propôs uma investigação sobre como os jogos teatrais podem contribuir no combate à violência de gênero na escola.

Em vista disso, destaca-se a necessidade de produção de novas metodologias de ensino. Partindo dessa prerrogativa, produziu-se uma sequência didática a partir do Teatro do Oprimido, perspectiva teórica desenvolvida por Augusto Boal. Desse modo, a sequência didática elaborada baseou-se em dois jogos propostos por Boal (2005a, 2005b e 2007), o Teatro Imagem e o Teatro Jornal. A partir deles, elaboramos uma sequência didática para as disciplinas de Arte e de Literatura no Ensino Médio.

Os resultados desse trabalho apontam para os jogos teatrais como possibilidade lúdica de discussão e problematização da violência de gênero na escola, proporcionando ao aluno momentos de reflexão, interação, produção e fruição de produtos artísticos-culturais diversos.

A produção da sequência didática proposta nos levou a estendê-la como uma possibilidade de desenvolvimento interdisciplinar. Isso significa dizer que ela pode expandir-se para além das fronteiras das disciplinas de Arte e de Literatura, integrando-se, de forma interdisciplinar, às demais disciplinas do currículo. Em vista disso, propôs-se também atividades que podem ser desenvolvidas em conjunto, evidenciando a transversalidade e interdisciplinaridade do tema discutido.

No mais, destaca-se a função social da escola e do professor, evidenciando o papel dele na construção de uma sociedade mais justa e menos desigual, o que implica no combate a violência de gênero e a diversas outras formas de opressão (re)produzidas e naturalizadas na vida social.

Referências

BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005a.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **Sur l'État. Cours au Collège de France (1989-1992)**. Paris: Raisons d'Agir/Seuil, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia: história e crítica de um preconceito** [tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira]. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. - (Ensaio Geral, 1).

BRITZMAN, Deborah P. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 21, p. 71-96, jan./jun. 1996.

FOUCAULT, Michel. **A História da Sexualidade I: A Vontade de Saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. São Paulo: Graal, 1972.

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

CTO RIO. **Estética do Oprimido**. Disponível em: <http://ctorio.org.br/novosite/arvore-do-to/estetica-do-oprimido>. Acesso em: 05 set. 2016.

LIVRARIA CULTURA. **Sinopse**: Teatro do Oprimido e Outros Babados. Disponível em: <http://www.livrariacultura.com.br/p/teatro-do-oprimido-e-outros-babados-46062718>. Acesso em: 22 set. 2016.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. n. 46. p. 201-218. dez. 2007

MEYER. Dagmar E. Estermann. Corpo, Violência e Educação: uma abordagem de gênero. In: Rogério Diniz Junqueira Brasília (Orgs.). **Diversidade Sexual na Educação**: Problematizações Sobre a Homofobia nas Escolas. MEC: Brasília, 2009.

MEYER. Dagmar E. Estermann. Corpo, Violência e Educação: uma abordagem de gênero. In: Rogério Diniz Junqueira Brasília (Orgs.). **Diversidade Sexual na Educação**: Problematizações Sobre a Homofobia Nas Escolas. MEC: Brasília, 2009.

RATZINGER, J. A. **As novas ideologias**. In: O Sal da terra, o Cristianismo e a Igreja Católica no século XXI: um diálogo com Peter Seewald. Rio de Janeiro: Imago, 2005, p. 206.

SANCTUM, Flavio. **“Estamos juntos nessa guerra dos sentidos! Mãos à Arte!”**. Entrevista ao Jornal Online Inverta. Disponível: <https://inverta.org/jornal/edicao-imprensa/461/cultura/flavio-sanctum-201cestamos-juntos-nessa-guerra-dos-sentidos-maos-a-arte-201d>. Acesso em: 23 jun. 2020.

VIDERES, Petronila Mesquita; BRITO, Maria das Graças. Sexualidade e adolescência: Mitos, Preconceitos e Violências. In: MATIAS, Ivanildo; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; GUIMARÃES, Váleria Maria Gomes (Orgs.). **Gênero, diversidade sexual e educação**: conceituação e práticas de direito e políticas. João Pessoa: Editora UFPB, 2008.

VIEIRA, Demóstenes Dantas. **Do Lugar Social ao Lugar Discursivo**: Os Direitos Civis da Pessoa LGBTQI+, a ética e o atravessamento do discurso cristão no discurso político produzido pela Frente Parlamentar Evangélica – FPE. 2020. 223f. Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL). Universidade Federal do Pernambuco, Recife, 2020.

VIEIRA, Demóstenes Dantas; BRITO, Luan Talles de Araújo. Verdade e poder em Michel Foucault: um projeto genealógico. **Trilhas Filosóficas** – Revista Acadêmica de Filosofia, Caicó, v. 8, n. 2, p.73-82, jul-dez. 2015. ISSN 1984-5561.

Recebido em 05 de junho de 2023.

Aceito em 11 de agosto de 2023.

PEDAGOGIA PRETA: LEITURAS DE ESPERANÇA

BLACK PEDAGOGY: HOPE READINGS

Cristiano Santos Araujo 1

Priscila Santos Araujo 2

Resumo: Este artigo se propõe a investigar os fundamentos da educação a partir do diálogo entre três conceitos: pedagogia, educação preta e ecologia humana. É, metodologicamente, uma pesquisa qualitativa e de revisão bibliográfica. Problematisa-se a pedagogia do evento, o lugar da lei 10.639/03, as discussões sobre racismo e a educação ecopreta como elemento integrador no oikos da comunidade escolar. O objetivo é refletir sobre a educação para a igualdade e equidade na diversidade brasileira. Em primeiro lugar, destaca-se o termo conceito pedagogia no sentido de educação e formação humana plural brasileira a partir do Ordenamento Jurídico (BRASIL 1988; 1996; 2018), e de Paulo Freire (1987), Carlos Rodrigues Brandão (2007) e Edgard Morin (2000; 2005). Em segundo lugar, por educação preta pensa-se o lugar, e a vez, do devido espaço em que os pretos ocupam na sociedade, a partir de Djamila Ribeiro (2019), Kiusam Oliveira (2019; 2020), Silvio de Almeida (2018) e Zilá Bernd (1988), em correlação à ecologia humana destacada no lugar do humano preto no ecossistema escolar do oikos comum, a Terra, a partir de Leonardo Boff (2012); Félix Guattari (2001); Juracy Marques (2017). Por fim, dialogando com Yuval Noah Harari (2018) e Demerval Saviani (1999), percebe-se, logo, o caráter ecodisciplinar da educação preta para o século XXI, sobre as relações entre pedagogia, educação preta e ecologia humana. Dessa forma, faz-se o caminho para pensar a prática pedagógica integradora ante à educação preta, na consciência escolar de que pretos e pretas ocupem o lugar devido no oikos ordinário da vida humana e na educação integradora brasileira para uma formação humana de qualidade para o futuro.

Palavras-chave: Pedagogia. Negritude. Ecologia humana. Prática pedagógica.

Abstract: This article is designed to investigate the foundations of education, the dialogue of dialogue between three concepts: pedagogy, black and human ecology. It is, methodologically, a qualitative research and literature review. The pedagogy of the event, the place of law 10.639/03, is problematized as discussions about racism and ecopista education as an integrating element in the school's oikos. The objective is to reflect on education for equality and equity in Brazilian diversity. Firstly, the term pedagogy stands out in the sense of Brazilian plural human education and training from the Legal System (BRASIL 1988; 1996; 2018), and from Paulo Freire (1987), Carlos Rodrigues Brandão (2007) and Edgard Morin (2000; 2005). Secondly, by black education, the place, and the time, of the space that black people occupy in society is thought, based on Djamila Ribeiro (2019), Kiusam Oliveira (2019; 2020), Silvio de Almeida (2018) and Zilá Bernd (in a prominent place the black human ecology in the school ecosystem of the common oiko, the Earth, from Leonardo Boff (2012); Félix Guattari (2001); Juracy Marques (2017). Finally, dialoguing with Yuval Noah Harari (2018) and Demerval Saviani (1999), the ecodisciplinary character of black education for the 21st century can be seen, on the relationship between pedagogy, black education and human ecology. the pedagogical practice integrated in the face of black education, in the school awareness that black men and women occupy their rightful place in the ordinary oikos of life and in the integrative education for a human of brazilian quality for the future.

Keywords: Pedagogy. Blackness. Human ecology. Pedagogical Practice.

- 1 Doutor em Literatura e Práticas Sociais (UnB); Doutor em Ciências da Religião (PUC Goiás); Mestre em Teoria da Literatura e Literatura Comparada (UERJ). É professor da Universidade Estadual do Ceará. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/856346972765997>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4410-6056>. E-mail: cristiano.araujo@uece.br
- 2 Mestra em Educação Bilingue pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (DESU-INES). Pós-graduada em Docência do Ensino Superior de Libras (Universidade Cândido Mendes). Licenciada em Pedagogia pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (DESU-INES). Licenciada em Letras-Libras (Faculdade Única). É professora e intérprete de Libras. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3345863640667481>. E-mail: priucanedo@hotmail.com

Introdução

Adama Dieng, Conselheiro especial para a prevenção de Genocídio da ONU, destaca que “todos temos de lembrar que crimes de ódio são precedidos por discursos de ódio”¹. Em vídeo entrevista da reportagem da ONU, ele acrescenta que o *Holocausto* não começou com a câmara de gás, assim como a perseguição em Mianmar contra os *Rohingya*, bem como o genocídio *Tutsis* em Ruanda, de modo recorrente, as palavras começaram a matar antes da própria “bala”. Os extremismos, em nome de deus e do país, são variadamente históricos em suas violações de direitos humanos com ataques diretos aos valores centrais de educação, equidade, tolerância, inclusão e dignidade humana.

Este texto propõe a discussão de uma vereda fundamental para pensar uma educação preta a partir do diálogo entre três epistemes: pedagogia, educação preta e ecologia humana. O objetivo é lançar reflexões para a contínua discussão sobre a educação para a equidade e inclusão consciente de que, de fato, todos os humanos coabitam no mesmo oikos, numa mesma casa comum, quer a chamem de Terra, ou em outros espaços humanos de convivência como escolas, famílias, igrejas, restaurantes, praças, esportes, sociedade, enfim, no espaço democrático de direito e diversidade é um ponto basilar que nos forma como cidadãos, bem como na essência de uma sociedade saudável e plural. Por pedagogia preta, então, destaca-se o espaço legítimo da ancestralidade que foi negada e escravizada entre diásporas, existências, resistências e reexistências dentro da histórica e educação brasileira ainda em pleno século XXI. Dessa epistemologia, a partir do olhar pretérito de injustiças, “holocaustos” e desigualdades pretende-se lançar luzes do lugar, espaço, tempo e consciência humana para a educação e educadores.

Como afirmado anteriormente, tem-se nas três epistemes a discutir também três fundamentações teóricas. Em primeiro lugar, usa-se o termo conceito pedagogia no sentido de educação e formação humana plural brasileira a partir do Ordenamento Jurídico (Brasil, 1988; 1996; 2018), Paulo Freire (1987), Carlos Rodrigues Brandão (2007) e Edgard Morin (2000). Em segundo lugar, por educação preta pensa-se o lugar e a vez do devido espaço em que povos pretos ocupam na sociedade a partir de Djamila Ribeiro (2019), Kiusam Oliveira (2019, 2020), Silvio de Almeida (2018) e Zilá Bernd (1988) em correlação à ecologia humana destacada no lugar do humano no ecossistema escolar do oikos comum, a Terra a partir de Leonardo Boff (2012); Félix Guattari (2001); Juracy Marques (2017). Por fim, a partir de Yuval Noah Harari (2018) e Demerval Saviani (1999), percebe-se logo o caráter ecodisciplinar da educação preta para o século XXI sobre as relações entre pedagogia, educação preta e ecologia humana.

Dessa perspectiva, de modo seminal, convida-se ao leitor fazer uma viagem para pensar a pedagogia e a educação preta na consciência de que pretos e pretas ocupem o lugar devido no oikos ordinário da vida humana e na educação para o futuro. E que, independente dos óculos que você use para enxergar a vida humana, ajustar a visão sob a luz de fundamento da equidade fará um bem enorme a toda a sociedade, cultura, povo e nação nesses tempos lúgubres de discursos de ódios, fake news e extremismos beligerantes do tipo “Brasil acima de tudo! Deus acima de todos!”. Repensar os caminhos integradores de nossa formação é o que propõe este texto, e para isso, com igualdade e equidade, dentre as diversas existências em prol da educação como formação humana.

Pedagogia: ciência e consciência da educação humana

A educação como base e princípio ordenador basilar da sociedade brasileira, por força de lei, é um direito fundamental partilhado entre Estado, família e sociedade, dessa feita, ela é um

direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, art. 205).

¹ Cf. ONU NEWS. Adama Dieng. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2019/06/1678221>. Acesso em: 10 ago. 2022.

Ademais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996, art. 1) afirma que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, nas instituições de ensino, nos movimentos sociais e nas manifestações culturais tendo como princípios essenciais conceitos como igualdade, liberdade, pluralismo de ideias e a devida “consideração com a diversidade étnico-racial” (Brasil, 1996, art. 2, XII). Inciso incluído pela lei 12.796, de 2013: um bom caminho demorado desde 1996, ou 1500. A própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento de caráter normativo de aprendizagens essenciais, tem como primeira competência geral da educação básica:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2018, p. 9).

Nessa mobilização ordenadora legal de conhecimentos, conceitos e procedimentos, deseja-se tocar em habilidades e valores que possibilitem discutir e resolver demandas complexas da sociedade e da vida cotidiana quer seja na educação infantil, ensino fundamental e no ensino médio dentro de posicionamentos éticos em relação ao cuidado de si e dos outros. Por isso, se deve dar um passo além e avante da força de lei, porque ela, por si só, não dá conta da demanda social móvel e transformadora que ocorre nas ruas e comportamentos.

Carlos Rodrigues Brandão, em “O que é educação?” (2007), aponta o caminho simples e certo de que ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja, na escola, no clube, no trabalho etc. De um modo, ou de outro, os pedaços da vida estão se conectando nessa relação de formação humana que ultrapassa, e muito, os aspectos formais de escolarização. Logo, pode-se pensar em educações, e não apenas em educação. Como existem sujeitos, humanos, categorias e sociedade pode-se pensar em educações tão plurais como a diversidade de grupamentos humanos. Dessa maneira:

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam e aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar — às vezes a ocultar, às vezes a inculcar — de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem (Brandão, 2007, p. 10).

Assim, pela educação, o homem se transforma com trabalho e consciência na interioridade das trocas humanas nos padrões de cultura e nas relações de poder. Vista em seu estado ampliado, a educação é uma parte importante da experiência humana dentro de uma cultura e sociedade. Logo, as educações tornam-se inevitáveis no que tange aos desafios da modernidade em que o avanço da tecnologia não mais ilude ninguém sobre o novo homem, mas destaca-se que o ato humano de educar é um exercício diário político e pedagógico para um outro tipo de mundo: igual, livre, humano e melhor.

Paulo Freire, patrono pedagógico brasileiro, anunciou uma oportuna necessidade da transição da produção do saber bancário passivo para o conhecimento produzido a partir do chão brasileiro ativo no cotidiano das educações formais e informais entre educadores e educandos.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também (Freire, 1987, p. 33).

Nessa reinvenção, insistentemente pertinente de saberes à luz do século XXI no Brasil, a esperança coaduna com a indignação quando pensamos em uma pedagogia preta brasileira. Mais um aporte para a discussão de uma educação de qualidade e igualitária entre os sujeitos que constituem a nação brasileira dentro e fora dos espaços escolares.

Em “Os Sete Saberes indispensáveis necessários à educação do futuro” (2000), Edgar Morin aborda sobre saberes fundamentais para cada sociedade e a cada cultura quando se pensa em um futuro que seja digno de viver. Assim ele destaca: 1. As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; 2. Os princípios do conhecimento pertinente; 3. Ensinar a condição humana; 4. Ensinar a identidade terrena; 5. Enfrentar as incertezas; 6. Ensinar a compreensão; 7. A ética do gênero humano. Esses eixos são basilares para quem pensa e faz educação, bem como aqueles que estão preocupados com o futuro das crianças e adolescentes porque no enfrentamento das incertezas históricas e tensões sociais do mundo moderno possuem uma dialógica democrática inclusiva que norteará o futuro das democracias. Essa antropo-ética do *homo sum, humani nihil a me alienum puto*² permite perceber as relações entre indivíduos e a espécie humana como um todo no *oikos* da humanidade como destino planetário: a hominização na humanização em sociedade.

Em “A cabeça bem feita”, Morin (2003) se utiliza de meios que permitem assegurar a formação e o desenvolvimento de um ser humano na transmissão não de um mero saber, mas de uma cultura que permita compreender a condição que ajude a viver em um pensar aberto e livre. No caso, mais que uma cabeça bem cheia deve-se buscar uma cabeça bem feita. Ou seja, mais que saberes acumulados busca-se uma aptidão para colocar e tratar os problemas com princípios organizadores que permitam ligar saberes e dar sentidos. Nesse pensar complexo tem-se, então, uma reflexão ecotransdisciplinar, um olhar plural para desafios complexos em seus aspectos biológicos, históricos, sociológicos, geográficos, políticos etc numa ecointegração da noção de sujeito humano.

Diante da complexidade do pensamento, a ciência sem consciência é apenas a ruína da alma (2005, p. 10), logo, a ciência deve ser intrínseca, histórica, sociológica e ética. Por isso, segundo Morin (2005, p. 10), “não haverá transformação sem reforma do pensamento, ou seja, revolução nas estruturas do próprio pensamento”. E assim, deve-se questionar o próprio conceito de ciência em face às demandas da sociedade moderna:

A ciência deve reatar com a reflexão filosófica, como a filosofia, cujos moinhos giram vazios por não moer os grãos dos conhecimentos empíricos, deve reatar com as ciências. A ciência deve reatar com a consciência política e ética O que é um conhecimento que não se pode partilhar, que permanece esotérico e fragmentado, que não se sabe vulgarizar a não ser em se degradando, que comanda o futuro das sociedades sem se comandar, que condena os cidadãos à crescente ignorância

2 Tradução livre: “Sou homem, nada do que é humano me é estranho”.

dos problemas de seu destino? (Morin, 2005, p. 11).

O jogo da ciência entre o objeto e o ambiente baseia-se na necessidade de distinguir e analisar entre ordem, desordem e organização. Diante das complexidades, verifica-se o que está sendo revelado e o que deve, ser ou não, mantido para o contínuo progresso humano assim como para a revolução. Consequentemente, a necessidade da reforma do pensamento e do ensino é urgente. Por consequência, “o jogo da ciência não é o da posse e do alargamento da verdade, mas aquele em que o combate pela verdade se confunde com a luta contra o erro” (Morin, 2005, p. 23).

Urge, então, rediscutir e lançar luzes no Brasil do ano 2023, assim como revisitar nossa história recente de atrasos educacionais, falácias políticas e discursos de ódios a tudo que é justo e humano. E as pedagogas e pedagogos onde se afirmam nessas reflexões? A educação, bem como os profissionais de educação, pode mover-se com mediante uma justa indignação que norteia historicamente as utopias educacionais persistentes na América Latina num engajamento baseado no que Machado de Assis chamou de “certo instinto de nacionalidade³” cuja preocupação nacionalista nas formas literárias do pensamento vestido com as cores do país seria “sintoma de vitalidade e abono de futuro”. Portanto, nas palavras e visão do mestre das letras brasileiras: “O que se deve exigir do escritor antes de tudo, é certo sentimento íntimo, que o torne homem do seu tempo e do seu país, ainda quando trate de assuntos remotos no tempo e no espaço”.

Pedagogas e pedagogos, educadores e educadoras, professores, diretores e alunos das licenciaturas no Brasil possuem um pensamento crítico? Esse pensamento é alimentado desde a graduação? Ou é comum a passividade reclamatória insípida? Tão em voga, parece que reclamar da profissão, da escola, dos alunos, dos pais, do país, dos políticos é ponto comum entre os partícipes dos processos formativos humanos que chamam de educação. Machado dizia que “a falta de crítica é um dos maiores males que padecia a literatura”, e diga-se correlativamente, mal que afeta diretamente os educadores na educação brasileira. Consequentemente, falta a justa indignação de que a educação é uma prática política, cidadã, inclusiva e plural dentro da história do Brasil na qual ‘luto’ e ‘luta’ andam *paripassu* nos embates e tensões cotidianas na formação humana.

O aporte da indignação é o passo que fez nascer esta temática e o desafio de correlacionar as áreas pedagogia, educação preta e ecologia humana com o objetivo de denunciar o racismo estrutural brasileiro que atinge as diversas camadas da sociedade assim como rediscutir o lugar da educação preta na tradicional pedagogia brasileira. Paulo Freire, em a “Pedagogia da Indignação” (2000), é um suporte para o aporte da justa indignação que pode ser as pernas, mãos e ação pedagógica:

A educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão projetos quanto podem ter projetos para o mundo. A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem. A educação tem sentido porque, para serem, mulheres e homens precisam estar sendo. Se mulheres e homens simplesmente fossem não haveria porque falar em educação. A consciência do mundo, que viabiliza a consciência de mim, inviabiliza a imutabilidade do mundo. A consciência do mundo e a consciência de mim me fazem um ser não apenas no mundo, mas com o mundo e com os outros. Um ser capaz de intervir no mundo e não só de a ele se adaptar. É neste sentido que mulheres e homens interferem no mundo enquanto os outros animais apenas mexem nele. É por isso que não apenas temos história, mas fazemos a história que igualmente nos faz e que nos torna, portanto, históricos

3 Cf. ASSIS, Machado de. Machado de Assis: crítica, notícia da atual literatura brasileira. São Paulo: Agir, 1959. p. 28 - 34: Instinto de nacionalidade (1. ed. 1873). Artigo publicado em Novo Mundo em 24 de março de 1873.

(Freire, 2000, p. 20).

Esse estar sendo no mundo com os outros é o chão diário de educadores e educadoras no Brasil em escolas públicas e particulares quer seja na educação básica, quer seja no ensino superior. O cotidiano repleto de releituras das injustiças devem ser ciência e consciência de uma indignação que movimente pés e mãos rumo a uma educação de qualidade diversa e inclusiva numa leitura crítica do mundo que nos cerca em nível individual, coletivo e social.

A leitura crítica do mundo é um que-fazer pedagógico-político indicotomizável do que-fazer políticopedagógico, isto é, da ação política que envolve a organização dos grupos e das classes populares para intervir na reinvenção da sociedade. A denúncia e o anúncio criticamente feitos no processo de leitura do mundo dão origem ao sonho por que lutamos. Este sonho ou projeto que vai sendo perfilado no processo da análise crítica da realidade que denunciamos está para a prática transformadora da sociedade como o desenho da peça que o operário vai produzir e que tem em sua cabeça antes de fazê-la está para a produção da peça (Freire, 2000, p. 21).

O sonho da educação que se luta só fica cada dia distante da realidade de mudanças positivas de que tratam esta pesquisa. O conceito de educação proposto neste texto é o fazer pedagógico-político indissociável do fazer político-pedagógico para uma formação, de fato, humana no Brasil.

Perspectivas fundamentais para a educação ecopreta

O canal Netflix, no ano de 2021, trouxe a cena uma minissérie com seis capítulos, cujo título “EUA: a luta pela liberdade”⁴. A temática essencial tratada é a 14ª Emenda na Constituição Americana, em 1868, o dispositivo legal prevê a liberdade, igualdade e proteção a todas as pessoas nascidas ou naturalizadas dentro do território norte-americano no programa essencial de serem tratadas como cidadãos, ou seja, um marco para a democracia no país, no entanto, décadas e séculos passaram e negros, mulheres, comunidade LGBT, imigrantes continuam ainda em pleno século XXI lutando pela prática real do ordenamento jurídico e as condições reais de igualdade de direitos na clássica cultura branca norte-americana.

O mesmo acontece na África do Sul com o fim do *Apartheid* e os desdobramentos disso nos valores e práticas na sociedade, assim como no Caribe, ou no Brasil. A liberdade e a igualdade de raças e etnias é uma luta constante, mesmo com o aparato das leis a mudança estrutural na cultura e nas práticas sociais parece haver, constantemente, uma grande distância. Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (1999, p. 104) aponta que:

O racismo, portanto, origina-se da elaboração e da expansão de uma doutrina que justificava a desigualdade entre os seres humanos (seja em situação de cativo ou de conquista) não pela força ou pelo poder dos conquistadores (uma justificativa política que acompanhara todas as conquistas anteriores), mas pela desigualdade imanente entre as raças humanas (a inferioridade intelectual, moral, cultural e psíquica dos conquistados ou escravizados).

Não obstante que essa doutrina estrutural racista tanto no Brasil, quanto na África, ou nos Estados Unidos, não esteja vigente de forma legal nem a consequente legitimidade social a igualdade entre humanos ainda, na prática diária, depende de cor e raça. Os sistemas racistas insistem em permanecer, em nível individual ou grupal, nas sombras emergentes das democracias

4 NETFLIX. A luta pela liberdade: Minissérie Sobre a 14ª Emenda - EUA. 5 episódios. 2021. Disponível em: <https://www.netflix.com/title/80219054>. Acesso em: 20 ago. 2022.

brancas totalitárias, assim como nos mecanismos de empobrecimento e na destituição cultural e econômica dos negros. Desse modo, para uma agenda integrada antirracismo deve-se “pensar em três dimensões: o estado, a nação, os indivíduos” (Guimarães, 1999, p. 114). O objetivo claro é a garantia das liberdades e igualdades independente de raça, etnia, religião, sexo, classe. Logo, “a força política do movimento negro em cada país é, pois, uma preliminar universal” (Guimarães, 1999, p. 115).

Zilá Bernd lançou o livro “O que é Negritude?” em 1988, ano comemorativo do centenário da assinatura da lei Áurea no Brasil (1888-1988). A lei aboliu a escravatura no Brasil, contudo, isso não corresponde a um momento de verdadeira liberdade, mais de um século passou e pouco se alterou em relação ao período escravagista (Bernd, 1988). Em 2022, 124 anos se passaram da lei Áurea, e o que, de fato, mudou? Cabe ainda refletir sobre os movimentos de tomada de consciência do ser negro no exercício de uma autoeducação, primeiramente entre educadores, e em toda a comunidade escolar.

Além disso, a construção e permanência do estereótipo racista do “negro ignorante”, “serviço de preto”, “preto imundo”, “preto fedido”, “nego miserável”, “cabelo pixaim bombriil”, “negro de alma branca”, “aquele preto ali”, “macaco” etc devem ser rediscutidos e realocados hoje e sempre. Desde Colombo a Cabral, a visão eurocêntrica branca, católica e colonialista age com desprezo e mercantilismo aos chamados “primitivos”, “bárbaros”, “indígenas” e “negros” em nosso continente. Essas linguagens são carregadas de subjetividades e de autoritarismos coloniais que impactam a noção de sujeito e cidadania. A linguagem é uma forma de disputa além de ser uma forma de nomear o mundo, ou seja, a linguagem é um indicador de racismo estrutural ou também de racismos velados, claro que, de outro modo, a linguagem também pode ser uma forma de acolhimento e um lugar de emancipação do sujeito. Urge uma decisão, a sua linguagem quer excluir? Ou, a sua linguagem quer incluir? Ou, infelizmente, queres continuar a mascarar o seu racismo velado?

Para Zilá Bernd (1988), o fato de pertencer à raça negra, a consciência e a reivindicação do homem negro civilizado, o conjunto de valores da civilização afro-brasileira, a própria individualidade e coletividade do negro brasileiro estão debaixo desse termo guarda-chuva negritude. Termo de ênfase coletiva cunhado inicialmente pelo educador, escritor e político martinicano Aimé Fernand Césaire (1913-2008)⁵ em meados do século XX (1939) para destacar a tomada de consciência concreta sobre a identidade negra na América. Assim, para Zilá Bernd (1988, p. 20):

Em um sentido lato, negritude com n minúsculo (substantivo comum) é utilizado para referir-se a tomada de consciência de uma situação de dominação e de discriminação, e a consequente reação pela busca da identidade negra. [...] Em um sentido restrito, Negritude com N maiúsculo (substantivo próprio) refere-se a um momento pontual na trajetória da construção de uma identidade negra, dando-se a conhecer ao mundo como um movimento que pretenda reverter o sentido da palavra negro, dando-lhe um sentido positivo.

Educar o olhar, a consciência e as práticas pessoais são parte objetiva de uma educação antirracista. Conforme Langston Hughes, no poema antirracista “Eu também sou América”⁶:

Também canto a América. Sou seu “brother”. Quando chega alguém, Eles me mandam comer na cozinha, Mas eu rio, Como bem, E fico forte. Amanhã, Sentarei à mesa, Quando

5 Cf. Aimé Césaire foi, junto com o senegalês Leopold Sedar Senghor e o guaianês Leon-Gontran Damas, um dos impulsores da corrente conhecida como “negritude”. “(...) Minha negritude no uma pedra. E sua surdez arremessada contra o clamor do dia. Minha negritude no uma gota d’gua morta. Sobre o leo morto da terra. Minha negritude também no uma torre ou uma catedral. Ela mergulha na carne vermelha do solo. Ela mergulha na carne ardente do cu. Minha negritude perfura a aflito de seu sossego correto”. Disponível em: <https://g1.globo.com/Noticias/Mundo/0,,MUL413929-5602,00-MORREU+O+POETA+AIME+CESAIRE+PAI+DO+MOVIMENTO+NEGRITUDE.html>. [...] <https://ba.cut.org.br/artigos/aime-cesaire-4ad7>. Acesso em: 10 ago. 2023.

6 Cf. HUGHES, Langston. Eu também sou América. Tradução de Sylvio Back, Caderno Mais! Folha de São Paulo, 15 fev. 1998. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/cdrom/hughes/hughes.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2023.

chegar alguém. Então ninguém se atreverá, A me dizer, “Coma na cozinha”. Aí eles vão ver como sou bonito, E ficarão envergonhados. Eu também sou a América.

Uma educação antirracista não prescinde a uma ação integral, intensa e continua no chão cotidiano da comunidade escolar do século XXI quer seja Brasil, nos EUA, ou na África do Sul, ou na Europa. Na terra *brasilis*, a Lei 10.639, 09 de janeiro de 2003, tornou obrigatória:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre *História e Cultura Afro-Brasileira*.

§ 1. O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da *História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional*, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2. Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘*Dia Nacional da Consciência Negra*’ (Brasil, 2003, grifo nosso).

A pedagogia da lei 10.639, na educação básica, visa às garantias sociais e a valorização da cultura afro-brasileira para a educação das relações étnico-raciais e para a consciência de uma eliminação da discriminação racial no ensino. Isso deve movimentar e se revelar tanto no currículo, na relação ensino-aprendizagem e nos livros didáticos utilizados. Essa postura pedagógica acolhe uma luta histórica da população negra no processo de formação nacional. Segundo Maria Aparecida Clemência (2016, p. 224, 225):

A Lei nº 10.639 é um dispositivo legal que tende a oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Com ela, também se quer dar conta da produção de conhecimentos, da formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, de povos indígenas, de europeus e de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.

A luta antirracista na escola objetiva uma mudança de paradigmas culturais e educacionais no espaço do eu e do outro, e para isso, chegar ao alcance de novos currículos, metodologias e práticas pedagógicas do cotidiano escolar brasileiro.

Em “O que é racismo estrutural?”, Silvio Almeida destaca que as teorias sociais precisam ser conhecidas e debatidas por pesquisadores e professores para entenderem, de fato, que “o racismo é sempre estrutural, ou seja, é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade” (Almeida, 2018, p. 15). A noção de raça como referência a distintas categorias de seres humanos é um fenômeno impregnado na história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas em um projeto de distinções de características biológica e étnico-culturais que promovem preconceitos, separações e discursos de ódios quer seja em nível individual, institucional e estrutural. A subalternidade de uma raça é a eugênica manutenção da desigualdade promovida por uma ideologia racista mantida pela branquitude colonialista o exercício e supremacia do poder de um ideário mantido nas dimensões da política, do direito, da economia

e da educação, ou seja, aos aparatos de poder da elite interessam a ardilosa ideologia e o método racista de opressão e violências. A isso, se quer contrapor de forma contundente.

Djamila Ribeiro, em o “Pequeno Manual Antirracista” (2019), aponta que apesar da Constituição do Império de 1824 dizia que a educação era um direito de todos os cidadãos, a questão é que a escola estava vetada para as pessoas negras escravizadas. A adoção de práticas antirracistas é o critério basilar para uma educação igualitária a todos e todas. Por isso, também cabe pensar a questão da branquitude, porque

peessoas brancas não costumam pensar sobre o que significa pertencer a esse grupo, pois o debate racial é sempre focado na negritude. A ausência ou a baixa incidência de pessoas negras em espaços de poder não costuma causar incômodo ou surpresa em pessoas brancas. Para desnaturalizar isso, todos devem questionar a ausência de pessoas negras em posições de gerência, autores negros em antologias, pensadores negros na bibliografia de cursos universitários, protagonistas negros no audiovisual. E, para além disso, é preciso pensar em ações que mudem essa realidade (Ribeiro, 2019, p. 16).

Perceber-se assim, pensando em si, no outro, assim como as interações entre humanos no mundo, é algo transformador na percepção de privilégios e opressões estruturais. O lugar social de cada um precisa ser ressignificado bem como a percepção do racismo internalizado na sociedade brasileira nos níveis individuais, familiares e escolares. Na cultura brasileira não se vê, frequentemente, alguém dizer em alto e bom som que é racista, contudo, na prática do cotidiano e na linguagem verificam-se as camadas sutis e ardilosas do racismo estrutural. Basta tratar, por exemplo, do tema das cotas que se verifica, rapidamente, a ignorância histórica do racismo no Brasil, assim como a ignorância sociolinguística dos termos, bem como privilégios da branquitude e as opressões da negritude. Quer dizer que a branquitude não é uma pessoa é uma ideologia historicamente construída de raça e poder em detrimento da separação, opressão e exclusão de outros. Além disso, o discurso do mérito comum atinge os ambientes de trabalho, universidade, concursos etc.

O autoconhecimento e a construção de práticas antirracistas são transformadores porque o perigo de uma história de mão única é temerário, assim também o é a cor única, a educação única, a escola única, a sociedade única e a cultura única. O caminho múltiplo de várias mãos, pés e vozes nos embates e na construção de uma sociedade brasileira justa e igual é o norte que passa diretamente pela educação. Kiusam Regina de Oliveira (2019) chama de “Pedagogia da Ancestralidade” a tentativa de sistematizar a *episteme* preta em um campo teórico-metodológico em construção:

A Pedagogia da Ancestralidade é, antes de tudo, um posicionamento político contrário ao que se estabeleceu no país como uma lógica incontestável, direcionada ao branco, considerado a norma, enquanto o não-branco é o desvio. É uma pedagogia que se opõe ao colonialismo e à colonialidade, que continuam reafirmando a desumanidade de negros e indígenas. Ela se opõe à hegemonia epistemológica eurocentrada, propondo uma forma de ser-pesquisar-conhecer-pensar-juntar-articular-agir que reconheça o continente africano como o berço da humanidade e se dá a partir da criação ou recriação de laços e formas afeto-coletivas de acolher-ouvir-aprender-falar-trocar-compartilhar, protagonizada não só pelas/os mais velhas/os, mas também pelas crianças e jovens.

A pedagogia ecoancestral tem como princípio a consciência de que existe uma colonialidade de poder, e também na luta por uma educação antirracista no intuito da importância da formação para uma educação das relações étnico-raciais desde a educação básica. Como somos seres miméticos (representações), somos capazes de ajustes e ressignificações da existência.

A Pedagogia Eco-Ancestral promove o reestabelecimento de laços de reconhecimento, valorização e empoderamento de quem entra em contato com ela, mergulho e enfrentamentos das emoções mais profundas presentes em cada ser: tudo isso a partir do acesso a afro-ancestralidade, o encontro com a cosmovisão africana, ou como preferimos dizer/sentir, com nossa cosmopercepção africana e afro-brasileira (Trancoso; Oliveira, 2020, p. 15).

Na perspectiva anterior, o feminino, as infâncias, a educação das relações, os ecossistemas, as reafirmações dos corpos humanos como templo-resistência bem como a consideração da ancestralidade negra afro-brasileira estão na base da discussão de uma pedagogia ecoancestral proposta por Kiusam de Oliveira. Sendo a infância o período primordial para o ensino e combate de aprendizagens discriminatórias e racistas a partir das brincadeiras, músicas, éticas religiosas, livros didáticos, livros literários e a toda uma discussão frequente a comunidade escolar que vá além da pedagogia do evento de um dia como o 20 de novembro, o chamado dia da consciência negra.

As pedagogias pretas surgem diante do desafio de garantir o reconhecimento de outras epistemologias produzidas por grupos subalternizados. Consideramos pedagogias pretas o diálogo de diferentes saberes diaspóricos reunidos, identificados por múltiplas formas de linguagem. Sendo assim, um dos caminhos de produzir decolonialidade é a partir das pedagogias pretas, possibilitando mudanças na dinâmica de desigualdade socioeducacional (Oliveira, 2021, p. 21, 22).

Para alguns educadores, falar dos temas abordados neste texto é ainda um tabu, pois entendem que na fase da infância as práticas pedagógicas precisam ser neutras. Não. A educação nunca o é. O racismo tem seus efeitos funestos na sociedade e começa na infância. As práticas pedagógicas precisam seguir o currículo, o plano político pedagógico da escola bem como a práxis docente engajada com uma linguagem que vislumbre sim a faixa etária, contudo, que gere valores de igualdade, liberdade e justiça.

O que não se pode apenas limitar-se à chamada pedagogia do evento, ou seja, no dia do “índio” pintar as crianças etc... no dia 13 de maio falar algumas coisas sobre escravos etc... no dia da bandeira cantar o hino etc... no dia da consciência negra ler um poema etc... na páscoa falar do coelhinho etc... Essa é a pedagogia brasileira? A educação das relações étnico-raciais para a cidadania tem de ir além. O dia da consciência negra precisa se tornar em uma prática pedagógico-discursiva no cotidiano escolar para a positividade de narrativas não oficiais, porque a desigualdade estrutural racista não é natural, é um projeto desumano que tem lastros funestos na existência humana.

A Lei 10.639 (Brasil, 2003) deve nortear nossa prática pedagógica no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira. Todos e todas devem participar. A luta pela educação antirracista implica na evolução da pedagogia do evento para a progressão contínua de uma pedagogia ecopreta do respeito pela vida entre as tantas possibilidades de existir humano.

Respeitar a diferença não significa corroborar com a desigualdade, pelo contrário, é justamente compreender que na sociedade contemporânea os grupos precisam ser reconhecidos e valorizados nas suas singularidades. Assim, estabelecer uma educação antirracista, neste contexto, significa combater todas as formas de discriminação e violências que produzem subalternização e colocam estes sujeitos à margem da sociedade, da educação e, conseqüentemente, dos espaços de poder. No que concerne ao tema desta pesquisa, faz-se necessário, por um lado, formar as crianças negras a partir de expressões positivas da sua identidade e, por outro, implicar as crianças brancas na luta contra o racismo, destituindo

todas as formas de privilégios raciais e sociais que foram se configurando por meio do processo de colonização (Oliveira; Nascimento, 2021, p. 153).

O racismo é uma linha mestra na desigualdade no Brasil. E a educação ecopreta durante a educação básica torna-se imprescindível para a maturidade democrática brasileira. Não obstante à diversidade humana em suas possibilidades a formação humana, ou, o que chamamos de ação da pedagogia, eminentemente na educação primeira, tem uma função imprescindível para a base da igualdade que independe de cor, raça, sexo, classe ou condição econômica.

Além de se questionar o que é educação, deve-se pensar: que educação? E essa educação está dentro e a serviço de que sistema humano? Qual o lugar e a vez disso? Avante, então. O professor Juracy Marques (UNEB), em entrevista na Tv Caerdes, no Programa cujo tema foi a Ecologia Humana, responde à seguinte pergunta fundante: “A que ciência pertence a ecologia humana?” Ele destaca e reflete que⁷:

A ecologia humana é um campo do conhecimento em que não há um consenso se é uma ciência, um paradigma ou uma ética. O que se consegue dizer é que é um campo que mobiliza diversos saberes para a reflexão sobre a relação da espécie humana com os ambientes naturais e os ambientes produzidos pela cultura e pelas relações do homem na história. É um campo da multiplicidade de olhares científicos quer seja da biologia, da antropologia, da geografia, da química, da ética etc.

A ecologia humana é uma ética para a vida, um modo de ser e pensar o mundo na correlação de homens e mulheres no mundo numa mobilização para a mudança do paradigma civilizacional. Assim, a ecologia humana torna-se um campo do conhecimento que trabalha com a ética para a vida na ambiência natural (matas, florestas, campo, biomas, ecossistemas, mar, ar etc), assim como ambientes socioculturais, políticos, históricos, econômicos, estéticos e subjetivos.

Nesse aspecto que se utiliza nesta pesquisa, o conceito de ecologia humana, para pensar a ambiência da educação e da escola como um ecossistema humano vivenciado nas cidades e nas áreas rurais do Brasil. Assim, pensar a espécie humana dentro do *oikos* educacional comum é uma porta que se adentra para dialogar sobre a humanidade ordinária não fracionada entre brancos, pretos e indígenas, ou entre homens e mulheres, ou entre *heteros*, *homos* e *trans*, e assim por diante. No caso, essas separações histórico-sociais afastam, ou quiçá, objetivam excluir do ecossistema humano aquele que é o diferente, o outro, na legitimação de poder dizer quem faz parte ou não da espécie humana privilegiada, em detrimento à outra espécie alijada. Essas questões não são simples, estão continuamente entre embates e tensões do lugar do humano nas interações ambientais naturais e socioculturais na tentativa de responder a questão central: quem somos nós no mundo, no *cosmos*, no *oikos* e na sociedade brasileira.

Leonardo Boff (2012) sustenta uma dimensão quádrupla ecológica, a saber: ambiental, política e social, mental e integral. Numa visão integradora que ressalta a relação da espécie humana com a Gaia (mãe Terra) ressalta-se a importância da sustentabilidade, inclusão e justiça social, visto que o princípio da desigualdade em si já o é algo não ecológico, e ademais, põe em cheque o capital ecológico da humanidade em gerações futuras. Nessa dimensão que se propõe a discussão da pedagogia ecopreta, faz-se um recorte étnico-racial relevante na sincronia educacional brasileira que precisa ser resolvido na questão premente de um mundo desigual e desumano, assim, o esforço da educação na formação humana tem uma dimensão ecológico-humana no nível mental, político-social que integra o ecossistema humano plural e diverso em nome do princípio democrático e essencial da pessoa humana e da consciência planetária e integradora dos espaços escolar.

Félix Guattari (2001) estuda uma dimensão da ecosófica do que chamada de três ecologias: meio ambiente, relações sociais e a subjetividade humana, no caso, o prefixo raiz essencial “eco”

7 Cf. MARQUES, Juracy. Ecologia humana. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Xhm8WQdwOX0&t=224s>. Tempo: 22min56. Acesso em: 28 ago. 2023.

como uma correlação etimológica grego do “oikos”, que significa “casa”, “bem doméstico”, “habitat”, “meio natural” onde “os indivíduos devem se tornar a um só tempo solidários e cada vez mais diferentes - o mesmo se passa com a ressingularização das escolas, das prefeituras, do urbanismo etc” (Guattari, 2001, p. 55).

Pensando nas realidades do racismo na sociedade brasileira, da discriminação cotidiana que negros sofrem, assim como na falta de igualdade econômica e educacional entre a diversidade humana brasileira desafiam o conceito do *sapiens* e interrogam se ele mantém como o significado daquele “que sabe?”, ou “o animal racional?”. O que homem é? O que o homem pode ser? O que o homem tem sido? O saber e a prática do humano é uma construção disciplinar em direção às suas escolhas e condicionamentos sociais, históricos e culturais. A humanidade no *oikos* educacional escolar não pode prescindir à discussão da pedagogia ecopreta que inclua no cotidiano escolar de ensino e aprendizagem sobre *o negro na formação da sociedade nacional* resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à pedagogia no Brasil.

Por uma pedagogia integradora das existências humanas brasileiras

Yuval Noah Harari abre o livro “21 lições para o século XXI” com a sentença de que “num mundo inundado de informações irrelevantes, clareza é poder” (2018, p. 11). Esse exercício de clareza, não obstante ser necessário, é também um desafio se pensarmos na reflexão sobre o nosso tempo presente em correlação às sombras do passado e as nuvens do futuro. E assim, vamos desvelando, revelando e anunciando nossos eixos de interesse em nossa forma de ser no mundo. Educadores, em si, têm uma forma de ver e ser no mundo, uma visão ora global, ora local, de se inserir nas complexas tramas da formação humana. O que não se pede nem se propõe é a passividade e a neutralidade em relação ao nosso *zeitgeist* (espírito do tempo). Logo, e bem logo, na vida existencial e profissional do educador(a) será revelada sua cumplicidade involuntária, ou não, nas opressões institucionais.

Essa dimensão global de nossa vida pessoal significa que é mais importante que nunca revelar nossos vieses religiosos e políticos, nossos privilégios raciais e de gênero e nossa cumplicidade involuntária na opressão institucional (Harari, 2018, p. 14).

Realista ou não, a vida vivida sob o signo da luta para alguns é o único caminho do existir, e para outros, resta continuamente fugir. Somando-se ao pensamento de Harari, a inteligência artificial e a biotecnologia de nosso século XXI estão dando à humanidade “o poder da reformulação e reengenharia da vida” (2018, p. 17). O caso adiante demonstra que, mesmo após a pandemia de Covid-19, a divulgada nova humanidade ainda é a mesma velha e opressora humanidade de sempre.

Em pleno dia 30 de julho de 2022, o tema do racismo precisa ser rediscutido no cotidiano em nível global e local, por exemplo, dois artistas da Globo, Giovana Ewbank e Bruno Gagliasso, que adotaram duas crianças africanas, Títi e Bless, com 9 e 7 anos, estando de férias em um restaurante Beach Club na Costa de Caparica, Portugal, foram xingados por uma senhora branca no local. Não apenas eles, mas também outras famílias de turistas angolanos que estavam ali. A senhora gritava: “pretos imundos... [...] voltem para a África...”⁸. Essa “*homo sapiens*” saiu do local escoltada e presa pela Guarda Nacional Portuguesa. Casos como esse acontecem, infelizmente, diariamente. Será que o “homem que sabe”, e a humanidade que ele representa, precisa de uma reengenharia da vida? Sim. Por isso, esta pesquisa, texto e discussões que se propõem aqui.

A existência branca, colonial, poderosa, opressora, mortal e excludente tem de ser rediscutida e colocada em seu devido lugar, quer seja na Europa, na África do Sul, nos Estados Unidos, no Brasil, ou em qualquer lugar em quem os “*sapiens*” demonstrem sua contínua maldade

8 Cf. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/diversao-e-arte/2022/07/5025791-giovanna-ewbank-prestara-queixa-contra-racista-apos-ataques-aos-filhos.html>. Acesso em: 31 jul. 2022.

estrutural em não perceber que a espécie humana tem corpos e peles distintas, e a partir dessas corporalidades coexistem no *oikos* com a mesma existência, ou seja, entre tantas formas de ser e existir no mundo, entre tantas corporalidades plurais, na verdade, só há uma forma de ser, humano.

Isso deve lançar luz na forma de ver o mundo, a comunidade, a família, a escola, a religião, o movimento migratório, a política, a economia, as educações etc. Por quê? O chamado indivíduo “*sapiens*”, tão propalado como um animal racional pode ser “uma fantasia chauvinista ocidental, glorificando a autonomia e o poder de homens brancos de classe alta” (Harari, 2018, p. 271). Essas opiniões racistas, como projeto humano de poder, são construídas em grupos majoritários brancos, e a lealdade irracional ao grupo e doutrina social tem perpassado esses racismos de geração em geração. A ignorância estrutural do “*sapiens*” “só nos tira da frigideira da ignorância individual para nos jogar na fogueira do enviesado pensamento de grupo” (Harari, 2018, p. 286). A criação de narrativas e ficções racistas depende para sua sobrevivência de quem acredita cegamente nelas, e gente para fidelizar-se a essa loucura da desigualdade humana nunca falta.

A partir da reflexão de Yuval Noah Harari, a pergunta pedagógica, então, é o que deveríamos estar ensinando? Alega-se que “as escolas deveriam passar a ensinar “os quatro Cs” — *pensamento crítico, comunicação, colaboração e criatividade*” (Harari, 2018, p. 323). Mais que uma avalanche de informações e conteúdos para encher a cabeça do aluno é preciso educar os educadores para depois educarem-se em todo o próprio ecossistema educacional dos quais fazem parte professores, alunos, famílias, comunidade escolar, sociedade etc.

Ademais, segundo a UNESCO⁹, a educação ao longo da vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Aprender a aprender para desenvolver a capacidade do discernimento e a autonomia da “*outronomia*”, ou seja, o outro não é o estranho, nem o inimigo, ele é e deve ser o outro, o diferente, que é, em nós, habitante plural do mesmo *oikos* humano, conseqüentemente, independe da cor da pele, da opção sexual, da etnia, da condição econômica, e assim por diante. Por isso, a ecoeducação integrativa de uma pedagogia negra no ecossistema escolar, ou seja, no conjunto de interações entre a espécie humana na forma de auto-organização para a igualdade da pessoa humana no *oikos* escolar, familiar e da sociedade.

É claro que os termos interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, transdisciplinaridade são termos difíceis de definir porque são polissêmicos, imprecisos e arbitrários em suas tentativas de assertiva e da respectiva dependência de ciência utilizada para a tentativa de conceituação. Edgard Morin (2003, p. 115) entende que:

Devemos “ecologizar” as disciplinas, isto é, levar em conta tudo que lhes é contextual, inclusive as condições culturais e sociais, ou seja, ver em que meio elas nascem, levantam problemas, ficam esclerosadas e transformam-se. É necessário também o “*metadisciplinar*”; o termo “*meta*” significando ultrapassar e conservar. Não se pode demolir o que as disciplinas criaram; não se pode romper todo o fechamento: há o problema da disciplina, o problema da ciência, bem como o problema da vida; é preciso que uma disciplina seja, ao mesmo tempo, aberta e fechada.

Os saberes parciais, isolados, estéreis e estanques terão dificuldades para a sobrevivência e respectiva importância em nosso tempo e sociedade. Morin (2003) destaca uma ecotransdisciplinaridade, corolariamente, neste texto propõe-se uma ecointegração da pessoa humana negra e sua luta dentro do ecossistema escolar formativo da dimensão humana nas perspectivas discutidas anteriormente: uma educação ecopreta que integre o pensamento crítico, comunicação, colaboração e criatividade no pleno exercício de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser como paradigma emergente de uma educação igualitária que acolha as existências humanas.

Dessa forma, deve-se transicionar urgentemente da corrente pedagogia do evento à pedagogia ecopreta do cotidiano da pedagogia dos três verbos formativos: resistir, existir e reexistir. Logo, começa-se a praticar no ecossistema escolar uma ecologia humana dos espaços educativos,

9 Cf. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 30 jul. 2023.

dos agentes educacionais e da comunidade escolar.

Por que trazer este tema, discussão e debate, ainda em curso, na pedagogia brasileira? Porque a democracia é um regime incompleto porque direitos precisam ser sempre reconquistados. A história brasileira é uma história ocidental, católica, branca e masculina. Negros, indígenas, mulheres, trans, ciganos, imigrantes, pobres, ateus, dentre outros, fazem parte do lado B da história e pedagogia oficial.

Esta discussão ecopedagógica deste trabalho é uma aposta bem semelhante à teoria da curva da vara de Demerval Saviani (1999, p. 48): “quando uma vara está torta ela fica curva de um lado, e se você quiser endireitá-la não basta coloca-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto”. O autor discute a pedagogia em duas palavras-conceito, a essência e a existência que “ao defendera igualdade essencial entre os homens, continua sendo uma bandeira que caminha na direção da eliminação daqueles privilégios que impedem a realização de parcela considerável dos homens” (Saviani, 1999, p. 53). Além da pedagogia tradicional, e da pedagogia nova, está a urgência da pedagogia crítico revolucionária que, inevitavelmente, entende a prática educativa com a respectiva dimensão política da igualdade e liberdade humana.

Em um antigo artigo publicado na REB, nas lembranças do centenário da chamada lei Áurea, com o nome de “O lugar do negro na dupla condição do não”, Manoel J. F. Castelo Branco (1988) aborda a historicidade da negação do sujeito na empreitada colonizadora brasileira, ele destaca que:

A experiência da consciência na América Latina está marcada pela negação e pelo trauma. Na experiência da consciência negada pode ser explicitada sob diversos enfoques: sob o ponto de vista do índio, sob o ponto de vista do negro, ou sob o ponto de vista do pobre. Ou seja, o índio visto como “bárbaro” e “inculto” e, por isso, reduzido a nada. O negro caçado nas matas da África e transportado para a América, escravizado e negado, feito instrumento de trabalho, mercadoria de mercado, ou nada. O trabalhador explorado, oprimido, negado. O pobre marginalizado, oprimido, negado. A perdição na condição do “não” (Branco, 1988, p. 57).

O recorte desse texto é a condição negra pela via do trauma da escravidão, bem como da negação de direitos e oportunidades, mas também poderia ser sobre o indígena ou o pobre branco brasileiro, todos esses estão à margem das prioridades das elites do Brasil Colônia-Império-República. Por isso, a Educação tem que cumprir o seu papel de formação humana de um passado-presente-futuro brasileiro.

A vara da educação brasileira é diacrônica, e sincronicamente, esticada no Brasil de um polo para o outro. As reflexões deste texto são nada mais do que uma esticada pedagógica que se julga necessária em pleno ano de 2022 na educação das educações brasileiras: uma forma pedagógica histórica e crítica da práxis para o cotidiano educacional brasileiro que se chama aqui de pedagogia ecopreta, o árduo caminho e percurso do processo educativo como passagem da desigualdade à igualdade e a tão sonhada equidade.

Considerações finais

Chega-se, então, às considerações nada finais sobre a pedagogia preta mediada pelo mundo brasileiro excludente, negacionista e traumático na perspectiva histórica vivenciada pelos negros, um assunto que merece constante discussão para a transformação das teorias e das práticas pedagógicas que não apenas incluam, mas também integrem.

A fundamentação pedagógica freiriana recebida por uma geração de docentes nas Licenciaturas precisa ser ressignificada dentro dos desafios do século XXI, e dessa forma, em novos formatos epistêmicos engajados, a proposta feita neste artigo é uma vereda, ou quiçá, uma aposta para a discussão de tema tão caros entre nós, a saber: pedagogia para a equidade e liberdade, educação preta na ecologia humana, de fato, brasileira. Assim, é muito mais do que a pedagogia do

evento no dia da consciência negra, é sim uma proposta de integração plural na vida e valores da educação no ordinário da vida cotidiana da sociedade.

A pedagogia ecopreta é uma pedagogia antirracista, bem como uma pedagogia ecointegradora da relevância das existências humanas negra, branca e indígena brasileira na educação e nos contextos internos e externos ao ambiente escolar, ou seja, aqueles que trabalham com o ambiente da educação, e também, toda a comunidade escolar, devem ter espaços e intencionalidades para discutir e dialogar sobre nossa essência brasileira, a unidade na diversidade. Para isso, não adianta apenas a pedagogia do evento no dia da consciência negra, a cada 20 de novembro, contudo, pode-se pensar em práticas pedagógicas de mobilização às reflexões da integração do que é ser brasileiro, ou seja, uma ecointegração curricular e disciplinar que oportunize uma formação humana sólida, e genuinamente brasileira, a toda a comunidade escolar.

Referências

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALVIM, Ronaldo Gomes; MARQUES, Juracy (org.). **Raízes da Ecologia Humana.** Paulo Afonso: SABEH, 2017.

BERND, Zilá. **O que é Negritude?** São Paulo: Brasiliense, 1988.

BOFF, Leonardo. **As Quatro Ecologias:** ambiental, política e social, mental e integral. Rio de Janeiro: Mar de Ideias: Animus anima, 2012.

BOMFIM, Luciano Sérgio Ventin. **História e Epistemologia da Ecologia Humana.** Salvador: Mente Aberta, 2021.

BRANCO, Manoel J. F. Castelo. A negação do Sujeito na Empresa Colonial (por uma antropologia filosófica latino-americana). **Revista Eclesiástica Brasileira.** v. 48, fasc. 189, março de 1988.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União,** Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. **Lei 10.639,** de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Alter%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 10 ago. 2023.

CLEMÊNCIO, Maria Aparecida. Função pedagógica da lei nº 10.639 na educação básica. **Revista Grifos,** n. 41, 2016, p. 219-236.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação:** Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. 11. ed. São Paulo: Papyrus, 2001.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Combatendo o Racismo: Brasil, África do Sul e Estados Unidos. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v. 14, n. 39, 1999. p. 103-117.

HARARI, Yuval Noah. **21 lições para o século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

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

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

OLIVEIRA, Kiusam Regina de. **Pedagogia da Ancestralidade**. 2019. Disponível em: https://portal.secscsp.org.br/online/artigo/compartilhar/13431_PEDAGOGIA+DA+. Acesso em: 10 ago. 2023.

OLIVEIRA, Aline Madalena de Jesus. **Para aprender como os nossos: saberes e fazeres brincantes do Terreiro Matamba Tombenci Neto (Ilhéus/Bahia)**. 2021. 189 f. Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais. Universidade Federal de Bahia. Itabuna, 2021.

OLIVEIRA, Rosenilton Silva de. NASCIMENTO, Letícia Abílio do. Pedagogia do evento: o dia da consciência negra no contexto escolar. Universidade de São Paulo (USP). **Campos**, v. 22, n. 1, p. 135-158, jan./jun, 2021.

TRANCOSO, Joelma dos Santos Rocha. OLIVEIRA, Kiusam Regina de. Pedagogia eco-ancestral: caminhos para (r)existência de infâncias negras. **@rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 8, n. 17, p. 10-26, 2020.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia: polêmicas do nosso tempo**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

Recebido em 05 de junho de 2023.
Aceito em 11 de agosto de 2023.

A DIALOGICIDADE QUE IMPULSIONA AS CAMINHADAS INVESTIGATIVAS DE UM GRUPO DE PESQUISA

THE DIALOGICITY THAT DRIVES THE TRACKS OF A RESEARCH GROUP

Fernanda Marchiori Grave **1**

Vanessa Lucena Camargo de Almeida Klaus **2**

Clodis Boscaroli **3**

Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar reflexões gerais sobre um grupo de pesquisa em tecnologias, inovação e ensino, que assumimos ser plural, uma vez que tem se constituído e fortalecido das partilhas de experiências e trocas de conhecimentos técnico-científicos atrelados às diferentes formações e estudos no âmbito das áreas de conhecimento da Educação, Educação Matemática e Ciência da Computação. Perante um trabalho formador entre os investigadores e os investigados (docentes, discentes, dentre outros), discutimos como a dialogicidade, presente nas obras de Paulo Freire, pode funcionar como um elemento dinâmico de interação comunicativa que propulsiona todas as práticas desse grupo. Neste contexto, examinam-se as possibilidades e limitações entre os olhares que se debruçam sobre as pesquisas realizadas e em andamento, trazendo a dialogicidade como uma oportunidade que age nos pesquisadores no exercício de fazer pesquisa ética, responsável, colaborativa, consciente e crítica.

Palavras-chave: Dialogicidade. Paulo Freire. GTIE. Pensamento Crítico.

Abstract: The aim of this article is to present general reflections on a research group in the field of technologies, innovation and teaching, which we assume to be plural, since it has been constituted and strengthened through the exchange of experiences and technical-scientific knowledge related to different trainings and studies within the knowledge areas of Education, Mathematics Education and Computer Science. Given the formative work between the researchers and the studied (teachers, students, among others), we discuss how dialogicity, present in the works of Paulo Freire, can function as a dynamic element of communicative interaction that drives all the practices of this group. In this context, the possibilities and limitations between the perspectives focused on the research conducted and in progress are explored, considering dialogicity as a possibility that acts on researchers in the conduct of ethical, responsible, collaborative, conscious and critical research.

Keywords: Dialogicity. Paulo Freire. GTIE. Critical Thinking.

- 1** Doutoranda em Educação em Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Mestra em Educação em Ciências e Educação Matemática pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Licenciada em Matemática pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). É professora no Instituto Federal do Paraná (IFPR) - Campus Avançado Barracão. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0382285472010080>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1959-7436>. E-mail: fermgrave@gmail.com
- 2** Doutora em Educação em Ciências e Educação Matemática (Unioeste), Mestra em Ensino de Ciências e Educação Matemática e Licenciada em Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). É professora adjunta na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), campus de Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4002703346200955>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8457-2871>. E-mail: vanessa.almeida3@unioeste.br
- 3** Doutor em Engenharia Elétrica pela Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (USP), Mestre em Informática pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Bacharel em Informática pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). É professor associado na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), campus de Cascavel, Paraná, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2844207318576160> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7110-2026>. E-mail: boscaroli@gmail.com

Palavras Iniciais

Nós, os autores, somos atuantes no Grupo de Pesquisa em Tecnologia, Inovação e Ensino (doravante GTIE¹) e aqui, concordamos, sem o interesse de demarcar toda a nossa história, em apresentar a realização de uma escrita no estilo dialogado, uma característica fortemente presente na obra de Paulo Freire, em que diálogo quer dizer “[...] o elemento de interligação e trança de sentidos [...]” (Casali, 2012, p. 64), objetivando discutir como a dialogicidade propagada por Paulo Freire pode ser um alimento que nutre e une um Grupo de Pesquisa. Rossit *et al.* (2018, p. 1512) expõem “na perspectiva de ‘grupos’ [...]” que:

o trabalho coletivo deriva da união, em um mesmo espaço físico ou virtual, de diferentes pessoas com interesses comuns. A oportunidade da convivência, de estar junto, aprender junto e de fazer junto, da aprendizagem compartilhada, do conhecimento de uns com os outros, das interações e das intenções de cada integrante do grupo, quando liderada com princípios norteadores e ancorada em conhecimento científico sólido, tem o potencial de se transformar em um espaço de desenvolvimento pessoal e profissional.

Nesse aspecto, o grupo assume o diálogo associado a um movimento que pode gerar esperança. Pensando no contexto desta escrita, refletir sobre a dialogicidade como um alimento que nutre e mantém um grupo de pesquisa, visualizamos essa intenção de construção de diálogo com o leitor como uma busca para compreender a teia do entrelaçamento que nos leva a construir uma nova unidade, segundo a percepção da realidade em sua totalidade e em dinâmica de aprendizagem.

Nosso grupo foi criado, ainda que sem uma formalização institucional, em 2015, a partir da união de iniciativas de pesquisa e extensão realizadas no âmbito do Bacharelado em Ciência da Computação, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* de Cascavel, do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEEn) – mestrado acadêmico e do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Gestão e Sustentabilidade (PPGTS) – mestrado profissional, ambos no campus de Foz do Iguaçu da Unioeste, adquirindo robustez pelo aglutinar, na sua maioria, de pesquisadores em Informática na Educação e de outras áreas que, de forma interdisciplinar, estão preocupados com os impactos da Computação na sociedade (Portal GTIE, 2023).

No ano de 2019, ao tornar-se um grupo institucionalizado na Unioeste e no Diretório de Grupos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), passou a articular-se em atividades do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática (PPGECM) – mestrado e doutorado acadêmicos, e do Programa de Pós-graduação em Ciência da Computação (PPGComp) – mestrado acadêmico, ambos no campus de Cascavel (Portal GTIE, 2023, n. p). A partir de 2022 ficou ligado a apenas esses dois Programas, mudanças essas devido à migração das atividades do líder na Pós-graduação e, por conseguinte, do direcionamento e interesses de pesquisas do Grupo.

Desde 2019, a ênfase dos estudos e pesquisas no GTIE está mais voltada ao desenvolvimento e à articulação de conhecimentos e saberes advindos das áreas de Informática na Educação, Educação em Computação e Educação Matemática, em um trabalho formativo envolvido com “[...] professores em tecnologias digitais, metodologias e práticas inovadoras de ensino mediadas por tecnologias digitais, *design* instrucional e aprendizagem [*online*] em ambientes virtuais, uso de tecnologias no ensino regular e inclusivo [...]” (Portal GTIE, 2023), lançando mão de metodologias e práticas para o desenvolvimento do pensamento computacional.

Como resultados do grupo, tendo por mediação as tecnologias digitais, são esperadas formações qualificadas de recursos humanos ao nível de graduação e pós-graduação, publicações dos resultados de pesquisa em veículos reconhecidos nas áreas de atuação e discussões propositivas acerca de estratégias didático-pedagógicas para processos de ensino e aprendizagem de Matemática. Mas, não somente, pois tem se desdobrado em diferentes formatos de oferta de

1 Site oficial do Grupo de Pesquisa, disponível em: <https://www.unioeste.br/portal/gtie>.

formação continuada docente.

Consideramos este um grupo plural por entendermos que o termo abrange o “que pode ser composto ou se referir a mais de um(a)” (Risco, 2023). Na língua portuguesa, o plural é a classe gramatical que expressa as variáveis formadas por dois elementos (Plural, 2020). Para De André (2007)

Uma dimensão importante a ser explorada no grupo de pesquisa é a da pluralidade na sua composição. A diversidade pode tornar-se um fator de crescimento, se bem aproveitada. O grupo pode reunir participantes com formação e experiência variadas, de modo que uns possam aprender com os outros. Há vários casos de sucesso que caminharam nessa direção (De André, 2007, p.134).

O GTIE é constituído por pessoas de diferentes áreas de pesquisa e atuação, o que é bastante comum em ambientes acadêmicos e de aprendizado colaborativo, que busca possibilitar aos seus integrantes, de maneira cooperativa, confrontarem seus valores sociais e políticos, a respeito do que e como se deseja pesquisar. Nesse sentido, ao refletirmos sobre as diferenças e semelhanças entre os sujeitos que compõem o grupo em questão, temos que

Nós somos todos diferentes e a maneira como se reproduzem os seres vivos é programada para que o sejamos. É por isso que o homem teve a necessidade, um dia, de fabricar o conceito de igualdade. Se nós fôssemos todos idênticos, como uma população de bactérias, a ideia de igualdade seria perfeitamente inútil (Freire, 2014, p. 135).

Araújo, Campos, Camelo (2015, p. 47) afirmam que se assumirmos “[...] como seres sociais, históricos e políticos que pretendem transformar e criar novas práticas em Educação Matemática”, nós, enquanto grupo, costuramos histórias, como aponta Ferreira (2016), e compartilhamos não apenas memórias, como dividimos nossas incertezas acerca dos caminhos, em um cenário de encontros, pluralidades, diferenças e conflitos.

Sendo assim, consideramos a dialogicidade presente nas obras de Paulo Freire (apresentada na próxima seção) como um alimento para manter e nutrir esse grupo num contínuo caminhar formativo, investigativo. Na sequência, mostramos uma escrita que considera o diálogo e a dialogicidade em si para o processo de conscientização da humanização, de modo a trazer uma projeção do GTIE na dialogicidade em atividades formativas com os outros. Com isso, almejamos o crescimento nas questões referentes às realidades de estudo com respeito às pessoas e os saberes envolvidos, porque “[...] a dialogicidade prevê grandes mudanças na maneira como nos relacionamos com o mundo e com os outros” (Silva; Estrela, 2015, p. 2).

Dialogicidade como alimento para um grupo de pesquisa

Dialogicidade é um conceito fundamental na pedagogia do educador brasileiro Paulo Freire, conhecido internacionalmente por sua abordagem pedagógica centrada no diálogo e na conscientização, a qual foi desenvolvida principalmente em sua obra “Pedagogia do Oprimido”. A dialogicidade se refere à importância do diálogo como um articulador fundamental no processo de aprendizagem e na transformação social.

Para o autor, a dialogicidade influi em um diálogo como um processo de construção mútua de conhecimento. Ele acreditava que o diálogo entre professores e alunos não deveria ser uma transmissão unilateral de informações, mas, sim, um processo de construção conjunta de conhecimento. Freire defendia que os educadores deveriam se engajar em conversas significativas com os alunos, permitindo que eles compartilhem suas experiências e perspectivas, pois “o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos” (Freire, 1986, p. 164).

Quando ingressamos em um grupo de pesquisa, o fazemos pelo interesse nas temáticas que lá serão pautadas para estudo e discussão, para o aprofundar em conhecimentos teórico-práticos. E, mais: buscamos construir conhecimento a respeito dos outros, e sobre nós mesmos, enquanto pessoas que pesquisam e refletem sobre suas ações enquanto nos constituímos nesse trilhar coletivo como pesquisadores. Da mesma maneira, as propostas de formação docente que nascem desses encontros e diálogos, propõem essa mesma postura. Podemos, assim, nos questionarmos

O que se busca com a pesquisa? A finalidade primeira da pesquisa parece ser a geração de conhecimentos social e cientificamente relevantes. Pesquisamos para conhecer melhor o mundo (e, mais especificamente, o meio em que atuamos) e para termos maior clareza sobre quais são as ferramentas necessárias para transformação desse mundo num sentido de justiça e equidade. Temos clareza de que o conhecimento é fruto de um processo coletivo. No nosso caso, participamos de uma comunidade de pesquisadores que se dedica à investigação das problemáticas educacionais, com o objetivo de compreendê-las, e com o apoio nos conhecimentos já acumulados, interpretá-las e sugerir caminhos para superar os pontos críticos e reforçar as conquistas. Nesse processo de produção coletiva de conhecimento e de comunicação com o outro, de nossas descobertas, podemos imprimir às nossas ações um caráter formador e emancipatório. Formador, enquanto nos dispusermos a compartilhar nossas buscas e nossas descobertas com nossos alunos, com colegas da área e com outros interessados. Emancipatório, se entendermos que, ao conhecer melhor a realidade, podemos agir mais efetivamente sobre ela, mudando-a na direção desejada. Estaremos mais livres para escolher e para nos livrarmos das amarras da dependência e da submissão (De André, 2027, p.134).

Nesse sentido, Paulo Freire (2007) explica que somos históricos, e, portanto, refletimos em nossa leitura e escrita aquilo que somos no momento e o que fazemos. Acreditamos que todos nós nos desenhamos a partir de nossos fundamentos e autoconhecimentos. E o ser e fazer pesquisar é, antes, expor e refletir sobre nossos conhecimentos, angústias, incertezas, contradições, crenças. Enfim, sobre a nossa vida. Assim, defendemos que pesquisar é algo a mais, não ficando apenas naquilo que existe em nós, pois quando se realiza o exercício da escrita reflexiva, além de se apresentar o que se pensa e de avançar em relação ao que se pensa, sobre o que já se pensava, também se cresce pessoal e academicamente nessa dinâmica de aprendizagem, pois a pesquisa não é estagnada.

Acreditamos que uma pesquisa, da sua concepção à materialização, pode desencadear um trajeto infinito de formação para a construção do nosso Eu. Um Eu olhando para a intersubjetividade, não é egoísta. Que, sustentado de (in)certezas, angústias, alegrias, (in)satisfações, já não é mais o mesmo; vê-se diferente, pensa-se diferente e, também, nos outros. Esse é um Eu que nasce e se nutre dos outros, do diálogo e das trocas com os outros.

Buscamos entender o diálogo como um elemento fundamental para aproximar pessoas e oportunizar crescimentos pessoal, profissional e científico com práticas pedagógicas capazes de refletir, responder e agir na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, por meio da mobilização do respeito ao outro, da sua história e diversidade cultural. Pois, quando “obstaculizar a comunicação é transformá-los [homens e mulheres] em quase ‘coisas’ e isso é tarefa e objetivo dos opressores, não dos revolucionários” (Freire, 1978, p.125).

Nessa direção, enquanto grupo, nos comprometemos com o “Pesquisar”, como Garnica (1999, p. 9), nos orienta; “mantendo uma postura rigorosa, séria, sistemática, de disposição a uma busca, na realidade interminável, numa atitude de rodearmos aquilo que pretendemos conhecer”, buscando alternativas pedagógicas que nos auxiliem no desafio da humanização perante as caminhadas investigativas.

Diálogo e dialogicidade: processo de conscientização para a humanização

Paulo Freire (1979) afirma que o diálogo como fenômeno humano está fundamentado na palavra como verdade que conduz o indivíduo à práxis com vistas à transformação de sua realidade. Para tanto, na dialogicidade estão presentes duas dimensões indispensáveis nessa possível construção do diálogo: a ação e a reflexão. Nessa linha de pensamento, Freire (2014, p. 78) explica que “não é no silêncio que os homens e as mulheres se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.

Essa ideia apresentada por ele, salienta que é pelo diálogo que o homem se relaciona com o próximo, estabelece conexões, discute sobre a realidade que o cerca. O homem e a mulher são seres sociais e como seres sociais necessitam da ajuda um do outro para aprender. Nesse sentido, Paulo Freire (2014) salienta que a relação dialógica não anula, como às vezes se pensa, a possibilidade do ato de pensar, mas que o ser dialógico é não invadir ou manipular a realidade e, sim, empenhar-se na transformação constante da realidade.

Quando tratamos de dialogicidade, citamos Paulo Freire (1986), que apresenta o diálogo como necessária interação comunicativa para que as pessoas enfrentem e possam superar situações que as oprimem, outrossim, essa é a essência da educação como prática da liberdade, prática como uma dimensão que não pode reger sem a outra. A humanização de si acontece pela comunicação que permite a socialização da pessoa com o seu meio e no encontro de subjetividades. O monólogo é exatamente a negação desta abertura. Ora, nesta capacidade de comunicação, o homem, como ser inacabado, é chamado a personalizar-se, é convidado a ser cada vez mais pessoa exercitando sua liberdade, “ninguém liberta ninguém e ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Freire, 1993, p. 29). Defendemos também que

O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro (Freire, 1993, p. 118).

Temos que encarar, sinaliza Freire (1969), um educar formativo que “[...] ocorre no tempo e no espaço, entre os homens, uns com os outros” (p. 123), cujo caminhar para humanização está em permitir ao outro, em sua própria práxis, “[...] ser como é, em sua incompletude, em sua busca [...]” (p. 126), investigativa, no caso, do grupo de pesquisa.

Outra possibilidade que a dialogicidade alimenta é o respeito mútuo e a igualdade, dado que a dialogicidade pressupõe a reciprocidade entre docentes e discentes, de maneira a não sobrepor a superioridade ao outro. Paulo Freire enfatizava a importância de criar um ambiente de sala de aula em que os alunos se sintam livres para expressar suas opiniões e questionar o que estão aprendendo. Nesse aspecto, o grupo tem condições de provocar abertura ao expressar-se livremente, num trabalho que conceba a crítica e a incompletude humana, elementos comunicativos da formação docente-pesquisador e atrelados à dialogicidade.

Na perspectiva da dialogicidade temos que:

O diálogo é uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança, que se configuram em matriz educacional. Por isso, só o diálogo comunica. É quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se então uma relação de simpatia entre ambos. Só, então, há comunicação (Freire, 1980a, p. 107).

Uma comunicação que visa a interação com o outro, mas que por si só não acontece. Nesse movimento de dialogar, é necessário um trabalho para a conscientização crítica, que é inerente estar, enquanto grupo de pesquisa, propenso à dialogicidade. Paulo Freire acreditava que os alunos

deveriam ser encorajados a analisar criticamente sua realidade e a sociedade em que vivem, a fim de se tornarem agentes de mudança social. É o que abrange um grupo de pesquisa, que em sua dinâmica formativa interroga-se com o mundo para poder lê-lo, interpretá-lo, conhecê-lo e propor alternativas para um dado problema.

O processo de humanização permite que as pessoas se tornem mais conscientes de si mesmas, dos outros e do seu redor. Nesse processo, o diálogo é visto como uma maneira de promover a liberdade e a emancipação das pessoas. Estamos sendo, enquanto grupo de pesquisa, mas não somente, “[...] estimulados a pensar e a repensar o pensamento do outro na construção do conhecimento. O diálogo pertence à natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação. O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual” (Freire, 1986, p.11).

Assim sendo, na próxima seção exploramos, a partir da dialogicidade na pedagogia de Paulo Freire, o processo de promoção do diálogo como um meio de construção de conhecimento, respeito mútuo, conscientização e emancipação do GTIE. Ressaltamos que ela desafia a tradicional abordagem bancária da Educação, na qual o conhecimento é depositado passivamente nos aprendizes, e enfatiza a importância de uma abordagem mais participativa e crítica de formação.

GTIE no processo da dialogicidade: atividades formativas com os outros

Em nosso grupo, que tem reuniões quinzenais de, em média, três horas e meia de duração, o diálogo desempenha um papel fundamental na construção das pesquisas que envolvem, em algum grau, diversas áreas do conhecimento, incluindo ciências sociais, humanidades, ciências naturais, ciências exatas e, em especial, na área da Educação Matemática.

Tecemos este texto a partir da nossa experiência no contexto descrito. Neste sentido, Larrosa (2014) nos traz que a experiência é a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos afete, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm. Para ele, a experiência requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar. Parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes. Suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação. Cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos. Falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

No GTIE, a dinâmica do aprender perpassa por leituras coletivas dos trabalhos dos membros que estão em produção, visando entendimento de ideias e escrita. Trazemos, também, constantes exercícios de leitura prévia para discussão reflexiva e de crítica de artigos publicados de autores outros ligados a temas de interesses, como de formação docente e tecnologias digitais. Queremos escutar o que o outro tem a nos dizer. Sabemos que:

No Brasil e na América Latina, os Grupos de Pesquisa são um espaço e um objeto de estudo ainda em busca de valorização e de reconhecimento. Apesar de se constituírem uma das bases da Pós-Graduação no Brasil e da formação de pesquisadores, são ainda pouco valorizados no âmbito das instituições e pelos órgãos de fomento (Mainardes, 2021, p. 12).

Acreditamos que quando nos colocamos abertos para o diálogo com os pares no grupo pesquisa, há a união de pesquisadores de diferentes áreas e com interesses de estudos distintos, o que fortalece a geração de ideias. Pois, o diálogo com os colegas, mentores e especialistas auxilia no processo de o pesquisador refletir sobre os encaminhamentos para a condução de sua pesquisa. O GTIE tem crescido em situações exploratórias da atividade técnico-científica. Nele, buscamos por debates que possam trazer novas perspectivas e abordagens para algum dos problemas que vêm sendo estudados. Por exemplo, há os momentos nos encontros formativos dedicados à partilha de apresentações do projeto, de andamentos das pesquisas, aos estudos de textos, às tomadas de decisão referentes a projetos de extensão e ensino e sobre participação em eventos. Buscamos

ouvir o que o outro tem a nos dizer sobre o processo emocional que o abrange na caminhada investigativa.

A relevância dessas atividades está na escuta do outro e no *feedback* que podemos oferecer ao pesquisador, que, antes, é um ser humano que se constitui em meio a problemas também de cunho pessoal e profissional. O diálogo é crucial. Ele pode ajudar a identificar fragilidades na metodologia, abordagem ou argumentação e pode aprimorar a qualidade do trabalho. A questão da contextualização é algo que a dialogicidade propicia, pois com os outros pesquisadores oportunizamos, dentre algumas contribuições, a situar a pesquisa em relação ao trabalho existente numa determinada área. Há, também, o acolhimento em uma situação de análise crítica, o que pode ajudar na identificação de lacunas e pode auxiliar na reflexão sobre a pertinência e relevância da sua pesquisa – o que difere o seu trabalho dos já existentes?

Dessa forma, abertos para essa postura dialógica com seus pares, nasce a colaboração, que só pode acontecer em um diálogo. Trabalhar como equipe permite ampliar os recursos disponíveis para a pesquisa e levar a descobertas mais significativas, como na validação e testagem de uma ideia. Ao apresentá-la ao outro, questões referentes à identificação de possíveis problemas ou limitações na abordagem metodológica, ou teórica podem surgir – que método, epistemologia, seres humanos, objetos tecnológicos, conhecimentos, relações sociais está a considerar? Logo, isso amplia nossos horizontes enquanto pesquisadores, pois nos permite vivenciar a troca de experiências com pessoas de diferentes origens culturais, que ministram diferentes disciplinas ou pontos de vista. Esse diálogo pode enriquecer não somente o trabalho de investigação, mas também, a nossa formação para a pesquisa que nos coloca sob perspectivas diversas para o problema que se está estudando. Nesse sentido,

A dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos (Freire, 2007, p. 60).

Da mesma forma, a comunicação de resultados é afetada, pois o diálogo não se limita apenas à fase de pesquisa, mas também é importante na disseminação dos resultados. Ao apresentar nossas descobertas como comunicações em conferências ou pelas publicações diversas, o GTIE cria um espaço comunicativo entre os membros para partilhar as fragilidades ou não do diálogo com a comunidade acadêmico-científica na intenção de contribuir para a transformação de realidades de atuação não só dos membros, mas de uma sociedade que leva a sério o avanço do conhecimento para melhorias na Educação.

Nesse olhar, entendemos que a dialogicidade influi proporcionalmente à questão da nossa Ética e responsabilidade enquanto sujeitos que pesquisam, pois, o diálogo também desempenha um papel na discussão de questões éticas relacionadas à pesquisa, como consentimento de participantes, tratamento de dados sensíveis e implicações sociais de seus achados. É com o diálogo crítico que “[...] sobre um texto ou um momento de sociedade, tentamos penetrá-lo, desvendá-lo, ver as razões pelas quais ele é como é, o contexto político e histórico em que se insere. Isto é, para mim um ato de conhecimento e não uma mera transferência do conhecimento” (Freire; Shor, 1986, p. 16-17).

Assim, partindo da nossa experiência, enquanto sujeitos atuantes em um mesmo grupo de estudos e pesquisa ligado às tecnologias, inovação e ensino, reforçamos a importância da pesquisa não apenas como um recurso de produção de conhecimento, mas também como um meio de desenvolvimento pessoal e empoderamento de pessoas.

Acreditamos que ao criarmos e fomentarmos espaços nos quais os pesquisadores possam nutrir a dialogicidade, podemos ampliar as capacidades cognitivas das pessoas, permitindo-lhes compreender melhor o mundo ao seu redor e cultivar uma atitude de questionamento constante em relação à realidade. Ainda, a partir dos encontros no grupo, pretendemos com as individuais e coletivas visões de mundo, propiciar aos membros as suas próprias trajetórias de formação, em meio às tribulações existentes do fazer científico, contribuindo para o pensar sem se eximir do processo de reconhecer-se inacabado, do empoderamento e do seu reconhecimento da identidade

aos espaços de convivências, estudos e experiências.

Portanto, a pesquisa não é apenas uma atividade acadêmica. Ela influencia profundamente na formação das identidades individuais e o empoderamento pessoal, em que “o diálogo é o encontro amoroso dos homens [e mulheres] que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam, e transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (Freire, 1980b, p. 43). Assim, afirmamos que o diálogo desempenha um papel decisivo em todas as etapas da pesquisa, desde a concepção da ideia até a comunicação dos resultados. Ele promove o pensamento crítico, a colaboração e a qualidade da pesquisa, além de ajudar a contextualizar a pesquisa dentro do corpo existente de conhecimento em uma determinada área.

Diálogo aqui não é tão somente a conversa, mas uma interação que nos aproxima mais intensamente daquele que queremos ensinar e nos deixa aberto para a mudança da nossa própria compreensão do que são esses indivíduos, ao ponto de indagarmos a respeito do nosso próprio trabalho e – quem sabe – da nossa própria existência. No diálogo está presente a capacidade pedagógica da corporeidade, porque é o próprio corpo que transporta a dialogicidade do encontro (Berino e Silva, 2010, p. 10).

Por fim, para nós, a pesquisa mobiliza os processos de crescimento pessoal e acadêmico, a fim de nos tornarmos pessoas mais críticas, confiantes e comunicativas, de modo a sermos mais e melhores para si, para o outro e com o outro em uma sociedade cuja construção do conhecimento é coletiva.

À guisa de conclusão

Diante do exposto sobre a dialogicidade nutrir as caminhadas investigativas de um grupo de pesquisa, compreendemos ser possível, a partir dos ensinamentos de Paulo Freire, transcender o diálogo superficial, criando uma comunicação interativa e profunda entre pessoas que se debruçam entre diferentes temas e pesquisas, em que a dialogicidade funciona como um elemento que nutre o pesquisador, no exercício de construir sua pesquisa de maneira ética responsável, consciente e crítica, abrangendo as mais diversas áreas do conhecimento e de sua formação docente.

Assim, argumentamos que, aos nos colocarmos enquanto pesquisadores abertos para o diálogo na perspectiva Freireana com nossos pares no grupo de pesquisa, ocorre o fortalecimento de ideias, a discussão de perspectivas futuras, a contextualização com a prática docente e sem dúvidas, esse processo de se construir um ser dialógico no exercício de fazer pesquisa no Brasil, corrobora no atrevimento e no compromisso de gerar novos avanços nas pesquisas.

Acreditamos que a dialogicidade é uma ferramenta importante no processo, e nessa linha de pensamento, D’Ambrosio e Lopes (2015), afirmam que esta postura favorece a construção do diálogo com outras áreas, na qual possamos nos aventurar, nos abrindo para o novo. Temos clareza que, ao nos colocarmos neste movimento, enquanto pesquisadores, estamos nos movimentando também, no sentido de fazer uma boa pesquisa, “em prol de um sucesso que signifique o desenvolvimento de um novo conhecimento, que traga à sociedade humana novas esperanças de vida” (D’Ambrosio; Lopes, 2015, p. 375). Por fim, na dialogicidade que Paulo Freire nos revela, surge a nós o compromisso de ouvir e falar com o outro, indo além do que se conhece, possibilitando novas formas de ver, ler e fazer a pesquisa e interagir com o mundo.

Desejamos que este texto possa gerar ideias para debates futuros no que tange a dialogicidade como um alimento que une e nutre um grupo de pesquisa plural e para o desafio que nos acompanha no estabelecimento do processo de humanização em uma prática transformadora e de liberdade, em que o outro possa consolidar-se de forma individual e no grupo, sem ser reprimido em suas singularidades.

Tarefa árdua, mas exercício necessário para vivenciar uma dialogicidade pautada em Paulo Freire. Mesmo compreendendo a necessidade de tribulações que são próprias da academia e que também nos constituem enquanto pesquisador que lida e enfrenta os conflitos existentes nas

relações com o outro e com o mundo, lutamos por um mundo mais humanizado e equalitário. Diante do exposto, vislumbramos a necessidade consciente de que os pesquisadores cultivem uma cultura de diálogo e colaboração em suas atividades de pesquisa.

Referências

ARAÚJO, Jussara de Loiola.; CAMPOS, Ilaine da Silva.; CAMELO, Francisco Javier. Pesquisar o que poderia ser: uma interpretação dialética para a relação entre prática pedagógica e pesquisa segundo a educação matemática crítica. *In: D'AMBROSIO, Beatriz; LOPES, Celi (Org). **Vertentes da subversão na produção científica em educação matemática***. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 43-62.

BERINO, Aristóteles; SILVA, Monique de Oliveira. Paulo Freire e Milton Santos: aproximações, seduções. *In: CAMPOS, Marília Lopes de; SOUZA, Lana Cláudia Fonseca de (Org). **Oficinas de ensino: III Semana Paulo Freire da UFRRJ***. Seropédica: EDUR: 2010. p. 119-127.

CASALI, Alipio Márcio Dias. Os Gêneros de Texto na obra de Paulo Freire: um legado pedagógico e literário. *Revista e-Curriculum*, v. 10, n. 3, 2012.

D'AMBROSIO, Beatriz; LOPES, Celi. Movimento da insubordinação criativa em algumas pesquisas brasileiras em Educação Matemática. *In: D'AMBROSIO, Beatriz; LOPES, Celi (Org). **Vertentes da subversão na produção científica em Educação Matemática***. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 369-379.

DE ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Grupos de pesquisa: formação ou burocratização? *Revista de Educação PUC-Campinas*, n. 23, 2007.

FERREIRA, Michelle Dantas. Espiando pelas frestas de um grupo de pesquisa: diálogos sobre educação estética, arte e formação de professores. *Tramas para Reencantar o Mundo*, v. 2, n. 2, 2016.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980a.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980b.

FREIRE, Paulo. **Papel da Educação na Humanização**. *Revista Paz e Terra*, São Paulo, n. 9, p. 123-132, out. 1969.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36e. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo; SHÖR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GARNICA, Antonio. Vicente. Marafioti. Filosofia da educação matemática: algumas re-significações e uma proposta de pesquisa. *In: BICUDO, M. A. V. (Org.) **Pesquisa em educação matemática***:

concepções e perspectivas. São Paulo: Editora da Unesp, 1999.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Trad.: Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MAINARDES, Jefferson. Grupos de pesquisa da área de educação no Brasil: Revisão de literatura. **Cadernos de Educação**, n. 65, 2021.

PLURAL. *In*: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/risco/>. Acesso em: 14 set. 2023.

PORTAL GTIE. **Grupo de Pesquisa em Tecnologia, Inovação e Ensino**: apresentação. 2023. Disponível em: <https://www.unioeste.br/portal/gtie>. Acesso em: 16 set. 2023.

ROSSIT, Rosana Aparecida Salvador et al. Grupo de pesquisa como espaço de aprendizagem em/sobre educação interprofissional (EIP): narrativas em foco. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 22, p. 1511-1523, 2018.

SILVA; Camilla Marques da; ESTRELA, Karla Alexandra Dantas Freitas. Dialogicidade freireana: uma possível abordagem metodológica no programa ler, entender e fazer. 2015. *In*: II CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015, Campina grande. *In*: **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2015. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/15750>. Acesso em: 20 setembro de 2023.

Recebido em 05 de junho de 2023.

Aceito em 11 de agosto de 2023.

FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA FREIREANA: UM BREVE DÍALOGO COM AS OBRAS DE PAULO FREIRE

FUNDAMENTALS OF FREIREANA PEDAGOGY: A BRIEF DIALOGUE WITH THE ARTWORKS OF PAULO FREIRE

Michele Pereira Vilas Novas **1**
Adriano Batista Castorino **2**
José Carlos da Silveira Freire **3**

Resumo: este relato apresenta reflexões acerca da experiência com a disciplina de Fundamentos da Pedagogia Freireana, durante o curso de Mestrado Profissional em Educação, na Universidade Federal do Tocantins-UFT. Aborda as relações entre as obras de Paulo Freire com músicas, filmes e poesias, que buscam refletir sobre a educação popular e sobre o sentido e o significado por meio de noções da escuta, da fala, da leitura, da escrita e do diálogo, além de aprender, ensinar e humanizar na Pedagogia Freireana. Para tanto, as reflexões foram ancoradas nas obras de Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido* (1987), *A importância do ato de ler* (1989) e *Educação como Prática de Liberdade* (1967). Todos os textos lidos e debatidos, foram problematizados, levantando ideias e conceitos considerados importantes para a discussão e resultados dos estudos, permitindo compreender as implicações da Pedagogia Freireana na organização das práticas da educação popular.

Palavras-chave: Ensinar. Aprender. Humanizar. Pedagogia. Paulo Freire.

Abstract: this report presents reflections about the experience with the discipline of Fundamentals of Freirean Pedagogy, during the professional master's degree in Education, at the Federal University of Tocantins-UFT. It approaches the relations between Paulo Freire's works with music, films, and poetry, which seek to reflect on popular education and on meaning and meaning through conceptions of listening, speech, reading, writing and dialogue, learning, teaching and humanizing in Freirean Pedagogy. To this end, the reflections were anchored in the works of Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed* (1987), *The importance of reading* (1989) and *Education as a Freedom Practice* (1967). All texts read and debated were problematized, raising ideas and concepts considered important for the discussion and results of studies, allowing to understand the implications of Freirean Pedagogy in the organization of popular education practices.

Keywords: Teach. Learn. Humanize. Pedagogy. Paulo Freire.

- 1** Graduada em Letras (pela Faculdade UNIRG), Especialista em Metodologia do Ensino na Educação Superior (pela UNINTER) e Mestranda em Educação (pela UFT). Atualmente é professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins-IFTO. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2915971000017503>. ORCID: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0002-2246-7854>. E-mail: michele.novas@ifto.edu.br
- 2** Graduação em Letras (UFG), Mestrado em Ciências do Ambiente (UFT), Doutorado em Ciências Sociais/Antropologia (PUC - SP), Pós - Doutorado em Antropologia (UFSC), Professor na Universidade Federal do Tocantins/Diretoria de Tecnologias Educacionais - DTE/UFT. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7979-6694>, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0574458524737559>. E-mail: adrianocastorino@mail.uft.edu.br
- 3** Graduação em Pedagogia (UECE), Mestrado em Educação (UFG), Doutorado em Educação (UFG), Pós - Doutorado em Educação (UEPA), Professor na Universidade Federal do Tocantins/Professor do Mestrado Profissional em Educação-UFT. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9140963267227040>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6798-6164>. E-mail: cfreire@uft.edu.br

Introdução

Este trabalho, objetiva descrever algumas reflexões acerca dos textos apresentados no decorrer da disciplina de Fundamentos da Pedagogia Freireana, do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal do Tocantins – UFT.

O início da disciplina, me deixou bastante ansiosa pelo fato de aprofundar o conhecimento da trajetória de um dos grandes mestres da educação, quiçá o maior. Paulo Freire é referência, e isso me deixava muito entusiasmada. Sempre o compreendi como um grande educador que colocou a educação como um instrumento privilegiado de entendimento, crítica e transformação da realidade.

A obra de Paulo Freire, em sua totalidade, não mostra contradição. Em seus estudos, sempre trabalhou temas recorrentes, buscando ampliá-los, complementá-los,

seguindo uma trajetória coerente todo o tempo. Encontramos presentes em suas obras algumas categorias fundamentais da Pedagogia Freireana, como a libertação, conscientização, cultura, diálogo e ética, recolocando a função política da educação e o compromisso político do educador.

No decorrer da disciplina, a partir do diálogo com outros textos, percebi o quanto as concepções acerca de Paulo Freire e suas obras foram ressignificadas. Coracini (2007), afirma que o sujeito é uma construção social e discursiva em constante elaboração e transformação, um projeto inacabado. A escrita deste relato me trouxe a possibilidade de reconstruir minhas memórias sobre as leituras apresentadas.

A disciplina foi ministrada quinzenalmente, de forma remota, pelos professores Dr. José Carlos da Silveira Freire, Dr. Adriano Batista Castorino e Dra. Juciley Silva Evangelista Freire, todos docentes da Universidade Federal do Tocantins-UFT. No transcorrer, realizamos várias leituras e discussões sobre diversos textos que tiveram como base as obras de Paulo Freire. Nesse sentido, organizei minha escrita da seguinte forma:

Estabelecendo um diálogo entre todas as leituras, na primeira parte, serão apresentadas algumas reflexões sobre a aprendizagem da escuta e da leitura e a relação com o livro “A importância do ato de ler” de Paulo Freire.

Na segunda parte, a escrita foi concentrada em aprender a importância da autonomia da fala e o ato político da escrita, considerando como leitura base para esse itinerário o livro “A Educação como Prática da Liberdade”, também do Paulo Freire.

Na terceira e última parte, o foco será em aprender o diálogo e aprender o humano, tendo como base a “Pedagogia do Oprimido”.

A Pedagogia de Paulo Freire é revolucionária, por isso suas obras e seu pensamento dialogam com outros gêneros e outras áreas permanecendo até hoje.

Aprender a escuta e a leitura

Paulo freire (1989), nos apresenta de forma bastante sensível, o ato de ler o mundo antes mesmo de aprender a ler, a escrever e alfabetizar-se. Para ele, “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1989, p. 9), para compreender um texto é preciso perceber sua relação com o contexto. Ele relata de forma bem simples como foi seu contexto de mundo, sua infância, o lugar onde morava, seus bichos de estimação, a linguagem dos mais velhos, suas crenças e valores que se ligavam a contextos mais amplos que sequer podia suspeitar. Sua escrita nos possibilita rememorar nossas próprias experiências.

Freire (1989), nos faz compreender que a leitura se constituiu através da prática, em momentos que não são tradicionais de puro exercício, mas de indagação, de procura. E, que a leitura das palavras não significa uma ruptura com a leitura de mundo. Uma reflexão importante é sobre os métodos tradicionais de ensino e sobre sua fala na qual afirmava que “Os alunos não tinham que memorizar mecanicamente a descrição do objeto, mas apreender a sua significação profunda” (Freire, 1989, p.12).

Por meio da leitura de Paulo Freire, percebemos o quanto ainda estamos presos aos métodos

tradicionais de ensino de leitura, e como transformamos nosso fazer pedagógico em cansativos. Compreendemos ser urgente a necessidade de superar a visão errônea que se tem da palavra escrita, e da quantidade de páginas escritas como referência de qualidade do trabalho.

Ao afirmar que a leitura da palavra é precedida pela leitura de mundo, Freire (1989, p.13), insiste que “as palavras com que organiza o programa da alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos”. Isso nos fez compreender que as palavras deveriam vir cheias de significado da experiência existencial do povo, e deveria voltar a ele por meio de representação de situações concretas que possibilitassem uma leitura de mundo antes mesmo da leitura da palavra.

Essa leitura mais crítica, poderia contribuir com os grupos populares para que tivessem uma compreensão diferente da sua complacência. Refletimos sobre o mito da neutralidade e o quanto é impossível enquanto educadores, não ter clareza sobre a natureza política do processo educativo.

Nesse sentido, entendendo a relação entre política e educação, é impossível não pensar na questão do poder. Uma vez que, segundo Freire, a educação foi sistematizada a partir da tomada de poder pela classe burguesa, que à época era dominante.

Na medida em que compreendemos a educação, de um lado, reproduzindo a ideologia dominante, mas, de outro, proporcionando, independentemente da intenção de quem tem o poder, a negação daquela ideologia (ou o seu desvelamento) pela confrontação entre ela e a realidade (como de fato está sendo e não como o discurso oficial diz que ela é), realidade vivida pelos educandos e pelos educadores, percebemos a inviabilidade de uma educação neutra (Freire, 1989, p. 16).

Não podemos, enquanto educadores, continuar reproduzindo uma educação sistemática voltada para uma ideologia de classe dominante. Um ponto importante, é que sempre nos colocamos em defesa da democracia, mas nem sempre colocamos nosso discurso em prática. Nosso papel enquanto educadores é dar autonomia aos nossos alunos, dar-lhes o direito à palavra e não somente à escuta. Devemos ser solidários no ato de ensinar e o processo de conhecimento deve ser democrático.

Nesse sentido, a música “Construção”, de Chico Buarque (1971), vem ao encontro do pensamento de Paulo Freire, evidenciando a relação de poder e o quanto a alienação do operário, desprovido naturalmente de conhecimento da palavra, o coloca sempre em situação de subordinação. É uma reflexão sobre o poder de uma classe dominante que vê as classes populares ora como subordinadas ora como um empecilho. Isso fica evidente no verso “Morreu na contramão atrapalhando o sábado”, retratando de forma cruel, o desprezo pelo homem e a banalização da vida.

Assim como a música, o filme “uma vida em segredo” (2001), retrata o estigma carregado pelas camadas populares tão citadas por Paulo Freire. A personagem Biela é o retrato fiel da indulgência em que vive essa camada da população. Ela se comporta de forma condescendente com condição. Por momentos, até demonstrou aceitar a mudança para corresponder às expectativas da classe dominante, mas ao final do filme, Biela se assume sujeito da sua própria história, o que nos faz repensar no quanto estamos reféns da sociedade ditadora de padrões.

Outro texto que dialoga com Paulo Freire é o filme “Narradores de Javé” (2003), e nos remete ao texto em que o autor afirma que fazer história é estar presente e não ser somente representado (Freire, 1989). O filme retrata uma cidade onde a maioria da população era analfabeta, o poder da classe dominante estava prestes e apagar toda a história e memória desse povo. Percebemos nesse contexto a importância do educador, garantindo o direito de fala. Foi o que aconteceu no filme. A população analfabeta sempre vista como incapaz, consegue por meio da oralidade, se tornarem sujeitos da sua própria história, o que corrobora com a importância do ato de ler.

No filme “O carteiro e o poeta” (1994), fica evidente o quanto nos minimizamos e permitimos que nos minimizem por nos colocarmos/rem em posição de fragilidade intelectual. A história do filme é poética e cheia de simbolismos, na qual retrata uma amizade entre pessoas intelectualmente distintas. O filme nos mostra que não há mestre e aprendiz, pois ambos aprendem. Mas a realidade nem sempre é poética como na ficção. O que compreendemos é que ensinar não deve ser um processo de cima para baixo, assim como retratado na música “Esquiva da esgrima”, em que se demonstra o autoritarismo de quem domina. Para Freire (1989, p.17), “[...] quem assim atua e assim pensa, consciente ou inconscientemente, ajuda a preservação das estruturas autoritárias”.

A música vem retratar claramente a situação de opressão de um grupo popular que é marginalizado por uma classe dominante, gananciosa, e o quanto esse povo é iludido por essa camada da sociedade. Mas que embora seja popular, demonstra ter o conhecimento de mundo (empírico), tão retratado nas obras de Paulo Freire. Na música, Criolo (2014), contrasta dois mundos, o do conhecimento do poeta e do conhecimento empírico do “maloqueiro”. Retrata ainda nomes importantes da escrita científica com *Piaget*, que em sua teoria afirmava que o educador deve orientar os educandos no caminho da aprendizagem autônoma. O que retoma à teoria de Paulo Freire (1989), anteriormente citada, quando diz que a importância do ato de ler se constituiu por meio da prática, em momentos que não eram tradicionais de puro exercício, mas de indagação, de procura.

Aprender a fala e a escrita

Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio. Paulo Freire

Para Paulo Freire (1967), um dos grandes desastres do homem na modernidade é se deixar dominar pelos mitos, pelos comandos de uma elite que prescreve suas tarefas como que receitas a serem seguidas, tornando-o impossibilitado de tomar decisões, minimizando-o, coisificando. Urge a necessidade de sair da condição de estar *sob* o comando das elites, sem nenhum diálogo com as massas, totalmente distanciada do povo. Uma sociedade reflexa, fechada, incapaz de ver-se a si mesma.

Se faz imprescindível, refletir sobre a importância de uma prática educativa voltada para a educação de massa. Uma resposta à sociedade comandada por uma elite alienada que minimiza o homem simples transformando-o em “coisa”. A necessidade de descolonização da sociedade onde o homem seja sujeito da sua própria história. Para Paulo Freire (1967, p. 43), “A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação”.

Para tanto, é necessário que a prática educativa tenha como matriz, a liberdade, pois é a partir da participação livre e crítica dos indivíduos que a sociedade transformaria o homem objeto em homem sujeito, uma vez que o homem não somente está no mundo, mas com o mundo, e isso faz com que seja um indivíduo de relações, plurais, transcendentais, críticas e temporais. E isso lhe coloca num lugar não de passividade, mas de interferência da sua realidade, criando, recriando, respondendo aos desafios e lançando-se ao domínio da história e da cultura (Freire, 1967).

Por isso, quando lhe falta liberdade, ele se vê acomodado aos ajustamentos impostos sem o direito de discuti-los, sacrificando sua capacidade de criação. Essa é a luta que o homem vem travando ao longo dos tempos. A luta pela sua humanização, pela sua liberdade (Freire, 1967).

A educação tem um papel fundamental na tomada de consciência da sociedade. Pois, quando alguém fala que a educação é a afirmação da liberdade, este alguém reconhece sua situação de opressão. A participação do povo é por meio da tomada de consciência e as elites se agrupam para mantê-lo em posição de passividade. Criam políticas assistencialistas, rotulam os desordeiros e exploram muitos em nome de poucos, freando a participação do povo em seu processo histórico.

Diante das leituras, não podemos deixar de entender a educação como um fator importante na colaboração com o povo e na organização reflexiva do seu pensamento, superando a captação ingênua da realidade e evitando a massificação, sendo o diálogo o novo conteúdo

programático dessa educação. Fica evidente a força da palavra e o diálogo como ferramenta de tomada de consciência de posição social. E o intuito de transformação do indivíduo na sociedade, de mero espectador a sujeito de si mesmo e da sua história.

Nesse sentido, o filme “Escritores da liberdade” (2007), dialoga com a Pedagogia Freireana, pois reflete diretamente sobre o trabalho do professor. Erin Gruwell, professora representada no filme, marcou a história de vida dos seus alunos. Cheia de empatia, conseguia perceber em cada um deles, suas dores, suas inquietações. E junto a ela também sentimos as mesmas sensações. Adapta-se a uma realidade completamente diferente da sua, e com sensibilidade consegue estabelecer uma comunicação que possibilitou a seus alunos se libertarem de seus medos, angústias, inseguranças, além de recuperarem e fortalecerem suas identidades.

A sala de aula, era o refúgio daquelas pessoas com histórias tão singulares. Tornou-se um ambiente de respeito, dignidade, igualdade e liberdade. Os alunos começaram a perceber o poder que as palavras tinham e que por meio dos seus diários, todos conheceriam suas histórias. Erin, mudou sua vida, sua história e constituiu em suas aulas, um elo de compaixão, de respeito e deu voz aos seus alunos, libertando-os de um sistema que era completamente segregador.

Não diferente de “Escritores da liberdade”, o filme “O grande desafio” (2007), também retrata a vida de um professor. *Melvin Tolson*, representado pelo ator Denzel Washington, poeta na realidade, utilizou o poder da palavra para construir a autoconfiança dos seus alunos. Em um período de segregação racial que se passava nos Estados Unidos, um professor negro, de uma faculdade de negros, conseguiu de forma muito particular fazer com que seus alunos acreditassem no poder das palavras, e que por meio delas poderiam conquistar espaços. *Tolson*, colocou em prática a pedagogia libertadora quando preparou seu grupo para o debate em Harvard, mesmo sem a sua presença. Tendo como pano de fundo as políticas de segregação racial, o filme nos marca profundamente nesse sentido, mas o que mais se destaca é a força da palavra. Isso fica evidente não só nos debates, mas em uma cena em especial, quando o personagem *Dr. Farmer* ratifica o poder da palavra citando Santo Agostinho em: “Uma lei injusta, não é lei alguma”.

Outro texto que dialoga com Paulo Freire é o poema “Protesto” (1956), de Carlos de Assumpção, que retrata a privação da liberdade. No texto, as palavras do poeta parecem ecoar um grito de dor. A dor do poeta ao recontar a história dos seus ancestrais, com palavras carregadas de simbologia. A narrativa poética é riquíssima de sensibilidade e de força ao narrar a história de uma “liberdade ilusória”. Os poemas de Carlos de Assumpção estão envoltos em uma poética de militância e crítica ao preconceito tão enraizado na cultura brasileira. Por meio dos seus poemas, conseguimos visualizar o embate ao poder da cultura branca ainda tão presente na sociedade. Para Freire (1967), é preciso uma educação que conscientize a sociedade para que ela se liberte dessa força que distorce a realidade aparecendo sempre como defensora do homem, mas que no fundo, o domestica e o coloca sempre à sombra da opressão.

Outro texto que também dialoga com a prática da liberdade proposta por Paulo Freire é o *Poema sujo*, de Ferreira Gullar (1977). O poema retrata a oposição entre presente e passado por meio de suas memórias. Percebe-se no texto uma fuga da realidade, um desvio do enfoque, como meio de burlar sua crítica ao momento político do Brasil, na época. O poema não é considerado sujo só por causa das palavras de baixo calão, mas por ser escrito em um contexto político de repressão que impossibilitava o autor de se expressar livremente.

O que se percebe entre todos os textos é a privação da liberdade em diferentes contextos e diferentes linguagens. O filme “O enigma de Kasper Hauser” (1974), nos mostra essa privação por meio de uma criança que foi impedida de participar da vida em sociedade. A linguagem era seu principal instrumento de representação. A assimilação da realidade, a compreensão de mundo e das coisas à sua volta. A decodificação do mundo do seu jeito.

Depois de muito tempo de convivência em sociedade é que começou a compreender a relação simbólica entre as palavras e as coisas. Kasper Hauser não se sentia parte da sociedade e nem poderia ser. Alguém como ele nunca seria igual aos outros. Suas características eram instintivas. Sua capacidade de ver e ouvir era algo fora do normal. Alguém como Kasper dificilmente seria domesticado. Freire (1967) reflete sobre a condição do homem ao integrar-se e adaptar-se ao contexto social. Para o autor, quando o homem se integra na sociedade, ele ocupa a posição de sujeito, mas a adaptação é um conceito de passividade.

Os versos da música *Panis et circenses* (1968), “As pessoas na sala de jantar, as pessoas na sala de jantar, as pessoas na sala de jantar...” nos faz visualizar a cena de passividade em que as pessoas passam a vida alheias ao que acontece ao seu redor, preocupadas somente com o *status quo*. Um conflito entre rotina e liberdade, a ânsia em quebrar padrões. A música tem a linguagem do rock que alterna com o som de um trompete mais erudito. A letra cheia de metáforas na representação do desejo de mudança, mas que parece ser fruto da imaginação.

Paulo Freire (1967) aponta que a década de 1960 foi marcada pelas formas de vida “mudas”, da fase rígida e militarmente autoritária. E, que a posição de transitividade crítica implica retornar à matriz verdadeira da democracia, com formas de vida inquietas, interrogadoras e dialogais, assim como na música “Bichos Escrotos” (1986), uma metáfora de oposição aos padrões estéticos, morais e musicais. Uma batida provocativa declarando que não deve haver uma categorização do que é belo ou feio. Uma fuga dos padrões e estereótipos. Os bichos não são de estimação, estão à margem dos padrões da sociedade. O grito de liberdade da beleza fácil. O discurso transgressor no sentido de ir à raiz da questão “Ratos entrem nos sapatos do cidadão civilizado”.

Aprender o diálogo e o humano

De repente veio à tona a contradição entre “opressor x oprimido” no mundo, o modelo de educação desenvolvido como conformismo social. Conteudista, que não leva o indivíduo a pensar. Podemos perceber essa passagem no poema “Tabacaria” (1928), de Álvaro de Campos (Heterônimo de Fernando Pessoa), em que o eu-poético vive seus sonhos procurando esquecer sua aprendizagem, pois para ele o resultado do que sonha é algo distante da realidade, o que faz com que se sinta impotente diante da vida. Vivendo em um mundo à parte, se sente inútil à espera de que alguém lhe abra uma porta.

O texto nos faz refletir muito sobre quando Freire (1987), diz que a educação é um meio revolucionário que possibilita ao oprimido uma transformação social. Mas a ideia não é acabar com o opressor, senão haverá somente uma troca de papéis, mas de que esse opressor também saia dessa condição, a proposta é que todos possam caminhar, uma vez que o homem é um ser social. Para Freire (1987), a educação não pode ser vista como algo técnico ou mercadológico, ela deve ser algo revolucionário. O autor remete à elite, a responsabilidade de ter criado essa educação que não leva o indivíduo a pensar, a ser questionador, mas simplesmente passivo.

O texto também nos faz perceber a justificativa do título, em que se discute o processo de desumanização causada pelo opressor ao oprimido. Retrata a forma de imposição na qual o opressor envolve o oprimido, fazendo com que este, se veja na posição de precisar daquele. O indivíduo não tem autoestima e o opressor trabalha isso muito bem para que ele permaneça nessa condição de passividade, acreditando que precisa do opressor de alguma maneira.

Esse embate entre oprimido e opressor é bem internalizado pelo personagem *Tomasz* no filme “Rede de ódio” (2020). O personagem sofre uma transformação em sua personalidade, após acontecimentos que o tiraram da posição de oprimido para opressor. Em um processo de frieza muito bem desenvolvido durante a trama, foram utilizadas algumas marcações com cores quentes e frias que revelavam esse embate do personagem.

Ainda na Pedagogia do Oprimido, Paulo Freire (1987), desenvolve dois conceitos que são importantes: *a revolução da contradição* e *a contradição*. A revolução no campo da opressão busca mudanças daqueles que dominam, mas acabam gerando novos opressores e oprimidos, enquanto na contradição, opressor e oprimido se reconhecem em suas posições. Dialogando com a música “o patrão nosso de cada dia” (1973), em que um operário apresenta um lamento contra sua exploração pelo patrão. Um trabalho desumanizado, centrado no lucro. Um operário entregue ao trabalho, sem tempo, sem vida social e humana. Entendemos que a contradição gera a consciência, mas Freire (1987), alerta que o processo de desintoxicação da opressão deve acontecer de forma cuidadosa, para que os oprimidos não venham ser novos opressores. Se libertar da opressão deve ser uma ação social e não isolada.

Na Pedagogia do Oprimido, Paulo Freire (1987), retrata o ideal de libertação do estado de opressão, como uma ação social conjunta. É nesse contexto que entra a educação. O autor mostra

em seu livro, que a educação no Brasil produz um fetiche social que reproduz desigualdade, marginalização e miséria. Afirma que ensinar não é algo planejado por alguém que detém poder na tentativa de manter um maior número de oprimidos em seu domínio. Para Freire (1987, p. 30),

O caminho, por isto mesmo, para um trabalho de libertação a ser realizado pela liderança revolucionário não é a “propaganda libertadora”. Não está no mero ato de “depositar” a crença da liberdade nos oprimidos, pensando conquistar a sua confiança, mas no dialogar com eles.

E, reforça que o professor precisa conscientizar os alunos do seu papel social e da mesma forma se conscientizar do seu papel de agente transformador dessa sociedade (Freire, 1987).

O autor discute a *concepção bancária* da educação como instrumento de opressão. Para ele, o professor faz seu aluno um mero depositário, considerando-o incapaz de produzir conhecimento (Freire, 1987). Afirma que o educando somente se compreenderá como um ser social, quando for ensinado a pensar e problematizar sua realidade, pois assim jamais se curvará para a condição de oprimido. O que nos faz lembrar dos poemas de *Maya Angelou*, que foi estimulada à leitura por sua vizinha e rompeu todas as barreiras da sua época. *Maya* vivia em uma sociedade completamente opressora, de gênero, racial e socialmente. Ela rompeu seu silêncio e transformou a palavra em instrumento de libertação, abandonando todos os efeitos da escravidão e opressão, e não permitindo que a dor do passado a impedisse de se tornar tudo o que sempre sonhou ser.

Nesse sentido, Paulo Freire (1987), discute que o ensino não pode ser mecânico. O aluno não deve ser um mero reproduzidor do que o professor fala para ele. Para o autor, transformar a consciência do aluno acontece a partir do momento em que este é inserido em uma realidade social, capaz até de transformar essa realidade. E ainda, a educação é o intercâmbio contínuo entre educandos e educadores, e por meio do diálogo entre os sujeitos, pode ocorrer a transformação dos educandos em sujeitos da sua própria história. É dizendo a palavra que o ser humano se faz ser humano. Mas, é também no silêncio que se revela o universo do indivíduo (Freire, 1987). Assim como no filme “Encontros e desencontros” (2003), que retrata as relações e condições humanas de forma muito sutil, com conflitos que muitas vezes são difíceis de serem colocados em palavras.

Como já abordado anteriormente, Paulo Freire (1987), afirma que o diálogo é a essência da educação como prática da liberdade. O diálogo nos convida a repensar e o refazer das nossas práticas pedagógicas centradas na formação integral da pessoa. É somente através do diálogo que será possível construir uma pedagogia ética, política e social, baseada na crítica, na conscientização e na liberdade, reagindo contra todo tipo de opressão ainda vigente em nossa sociedade (Freire, 1987).

A música “under the pressure” (1981), vem corroborar com essa ideia de liberdade. A música aborda as tensões diante da vida adulta e é retratada como um dos valores da juventude usados no combate às pressões impostas pela sociedade. Por meio da música, as pessoas podiam ser quem quisessem, pessoal e profissionalmente. A última e única chance de se expressarem de forma livre, inclusive corporal e sexualmente, mostrando um modo de estar no mundo.

Compreendemos que a educação dá sentido ao mundo, dá sentido ao homem, ela explica por que os homens se relacionam. E é através desse diálogo entre professor e aluno que podemos pensar em um conteúdo que vai refletir no aluno, que vai questionar a sociedade, refletir sobre ela, mostrar para o aluno sua importância no mundo atual. Segundo Paulo Freire (1987), ensinar e aprender é uma constante investigação, mas nunca esquecendo a essência da educação, que é a essência de ser humano. A educação precisa ser humana.

Outro ponto que precisa ser entendido é o de o homem como ser pensante do mundo. Mas ao mesmo tempo que o ser é pensante, é também agente, pois a ação é transformadora do mundo por meio da reflexão e da ação. E que alguém que tenha pretensões de ser liderança revolucionária da opressão, não deve usar o seu papel de representante dos oprimidos impondo seu ponto de vista. Ele tem que agir de acordo com a vontade daqueles que representa. Esse ser que se coloca nessa posição de líder, tem que preparar os oprimidos para saírem dessa condição e criarem um

mundo novo e não reproduzir os velhos padrões de uma sociedade tradicional e desigual (Freire, 1987).

Os textos de Paulo Freire (1987), descrevem que dentro do sistema de opressão “antidialógico”, existem quatro elementos utilizados para a dominação. A conquista, a divisão de massas, a invasão cultural e a manipulação, que pode ser destacada no filme “Estou me guardando para quando o carnaval chegar” (2019), no qual os personagens se mostram claramente manipulados pelo sistema capitalista que faz o indivíduo acreditar que é autônomo, dono do próprio tempo e que tem liberdade. E ele acredita nisso, mas acaba se tornando escravo de si mesmo.

Encerramos com o pensamento de Freire (1987), que aponta os elementos da ação dialógica, que são a colaboração, a união, a organização e a síntese cultural. Esses elementos é que podem contribuir com a mudança social. A mudança pode ser sorrateira, gradual e discreta: “você não sente nem vê, mas eu não posso deixar de dizer, meu amigo; que uma nova mudança em breve vai acontecer; e o que há algum tempo era jovem novo; hoje é antigo, e precisamos todos rejuvenescer”. “O passado nunca mais”, responde ao cantor o pássaro preto, porque “no presente a mente, o corpo é diferente; e o passado é uma roupa que não nos serve mais” (Belchior, 1976).

Considerações finais

Ao finalizar a escrita deste relato, compreendi meus intensos e desafiadores momentos de dúvidas e angústias. No decorrer de minha trajetória, pude exercer todas as atividades que se espera de uma mestrandia em curso de Mestrado Profissional em Educação, no âmbito de uma Universidade Pública Federal. Minha dinâmica de trabalho sempre demandou mais esforço e dedicação e essa é a minha história, me sinto sempre motivada, diante de novos desafios.

Confesso que durante a escrita me peguei refletindo sobre algumas colocações, inclusive de que estamos muito seduzidos pelo que a cultura escolar faz com a gente. Mas entendi que isso sempre fez parte do percurso acadêmico e que essa desconstrução não acontece sem uma devida orientação. Percebi também que a sensibilidade e a humanização da consciência são fatores ainda não trabalhados no cotidiano acadêmico, talvez seja por isso que a educação ainda esteja tão desumanizada. Mas que com essas leituras e reflexões podemos retomar esse caminho de mais sensibilidade e menos análise.

Como caminhante nesse percurso, menciono meu respeito a todos que estão na linha de frente da educação com todos os percalços que foram claramente expostos nas obras de Paulo Freire e nas músicas e poemas, enfim, acho importante destacar minha profunda admiração a todos que contribuíram com meu percurso nessa disciplina e com o meu processo de formação acadêmica e pessoal.

Não poderia deixar de enfatizar a importância da família nesse momento, pois não sou uma, mas a soma de todos esses outros. E, ao redigir este texto me veio à memória um poema de Cora Coralina, “o que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher”. E assim continuarei minha caminhada por esse percurso acadêmico de tanta semeadura e tanta colheita.

Referências

AC.COM. **Maya Angelou**: Cinco Poemas Traduzidos. 2017. Disponível em: <https://orderfromnoise.wordpress.com/2017/06/03/maya-angelou-cinco-poemas-traduzidos/>. Acesso em: 6 fev. 2021.

BICHOS ESCROTOS. Álbum Cabeça Dinossauro. 1986. (6min29s). Publicado no canal corbari901 (2009). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dijMzgpbrl4>. Acesso em: 6 fev. 2021.

BLACK PUMAS – COLORS. Direção Amos David McKay. Filmado por Arlyn Studios – Austin, TX.

Black Pumas debut álbum. 2019. (6min46s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0G383538qzQ>. Acesso em: 5 fev. 2021.

CAMPOS, Álvaro de. Tabacaria. Disponível em: <http://arquivopessoa.net/textos/163>. Acesso em: 6 fev. 2021.

CORACINI, Maria José. **A Celebração do Outro Arquivo, Memória e Identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CORALINA, Cora. **Poemas dos Becos de Goiás e Estórias Mais**. São Paulo: Global, 2003.

CONSTRUÇÃO - CHICO BUARQUE. **Produtor:** Roberto Menescal. **Gravadora:** Phonogram/Philips. Álbum Construção. 1971. (4min03s). Publicado pelo canal Biscoito Fino (2013). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=suia_i5dEzc. Acesso em: 5 fev. 2021.

CRIOLO - Esquiva Da Esgrima. Produção por Daniel Ganjaman e Marcelo. Direção Artística Daniel Ganjaman Cabral. São Paulo. Álbum Convoque seu Buda. 2014. (1min05s) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-1cl4nYIQqs>. Acesso em: 5 fev. 2021.

ESCRITORES DA LIBERDADE - TRAILER LEGENDADO. 2017. 1 vídeo (2min41s). Publicado pelo canal **Arquivo de Trailers**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pfwzLDjOyzM>. Acesso em: 5 fev. 2021.

ESTOU ME GUARDANDO PARA QUANDO O CARNAVAL CHEGAR - TRAILER OFICIAL. 2019. 1 vídeo (2min04s). Publicado no canal Fãs de Cinema. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ms84S1JTAYg>. Acesso em: 6 fev. 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1987.

GABRIEL O PENSADOR - ATÉ QUANDO? Produção por Itaal Shur e Liminha. **Álbum Seja Você Mesmo (mas não Seja sempre o Mesmo)**. 2001. (4min23s). Publicado no canal Gabriel o Pensador (2013). Disponível em: (<https://www.youtube.com/watch?v=atXuxbc7zZk>. Acesso em: 6 fev. 2021.

GRAMÁTICA - PALAVRA CANTADA. Produção por Sandra Peres e Paulo Tatit. 1998. (1min57s). Publicado no canal Palavra Cantada (2016). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9fX8Dhnc2lw>. Acesso em: 5 fev. 2021.

GULLAR. Ferreira. Poema Sujo. Disponível em : <http://www.ufrgs.br/rotascriticas/textos/Poema%20sujo.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2021.

LITERAFRO. O portal da literatura afro-brasileira. **Carlos Assumpção**. 2021. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/180-carlos-de-assumpcao>. Acesso em: 6 fev. 2021.

LOST IN TRANSLATION OFFICIAL TRAILER #1 - BILL MURRAY MOVIE. 2011. 1 vídeo (2min14s). Publicado no canal Rotten Tomatoes Cassic Trailers. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=W6iVPCRfIQM>. Acesso em: 6 fev. 2021.

MANCHESTER ORCHESTRA - **THE SILENCE**. Produção Lagan Sebert. Direção Ted Roach. Loma Vista

Recordings, Distribuído por Concord Music Group. 2018. (8min45s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8ui9umU0C2g>. Acesso em: 5 fev. 2021.

NARRADORES DE JAVÉ. Produção Bananeira Filmes. [S. l.: s. n.], 2012. Filme (1h42min01s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TrmCyiHys8&t=360s>. Acesso em: 5 fev. 2021.

O CARTEIRO E O POETA. Produção Mario e Vittorio Cecchi Gori. [S. l.: s. n.], 1994. 1 vídeo (1h49min35s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8G2XBVeURVE&t=916s>. Acesso em: 5 fev. 2021.

O GRANDE DESAFIO (THE GREAT DEBATERS) TRAILER. 2012. 1 vídeo (2min23s). Publicado pelo canal Conteúdo selecionado. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PzI2itRuoEA>. Acesso em: 5 fev. 2021.

O TEATRO MÁGICO - SINTAXE À VONTADE. São Caetano do Sul. 2007. (1min56s) Publicado pelo canal Tiago Veloso (2010). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XeSxg-YsAI4>. Acesso em: 5 fev. 2021.

PANIS ET CIRCENSES · OS MUTANTES. Universal Music. 1968. (3min40s). Publicado no canal Os Mutantes Oficial (2018). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ETqMNQw-a9M>. Acesso em: 6 fev. 2021.

QUEEN - UNDER PRESSURE. Álbum Hot Space. 1982. (4min13s). Publicado no canal Queen Official (2008). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=a01QQZyl-_I. Acesso em: 6 fev. 2021.

RADIOHEAD - NO SURPRISES. Production company: Kudos. Álbum OK Computer. 2009. (3min47s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=u5CVsCnxyXg>. Acesso em: 6 fev. 2021.

RICHARD BONA – SUNINGA. Sony Music Entertainment. Álbum Reverence. Produzido por Gil Goldstein. 2001. (4min). Publicado no canal rmabgoi. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5QAior-t0vQ>. Acesso em: 6 fev. 2021.

SATURN [S. l.: s. n.], 2016. 1 vídeo (4min49s). Publicado pelo canal Sleeping At Last. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dzNvk80XY9s>. Acesso em: 5 fev. 2021.

SECOS & MOLHADOS - O PATRÃO NOSSO DE CADA DIA. Produção por João Ricardo. Álbum A volta dos secos e molhados. Warner Music Brasil. 1974. (3min21s). Publicado no canal EliacharLatao (2008). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7nEf7qDskUc>. Acesso em: 6 fev. 2021.

SE EU QUISSER FALAR COM DEUS - GILBERTO GIL. **Produtor: Tom Capone/Liminha. Gravadora: WEA.** DVD Eletroacústico. Rio de Janeiro, 2004. (4min09s). Publicado no canal Deivson Silva. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3eKnerBU4HY>. Acesso em: 5 fev. 2021.

VELHA ROUPA COLORIDA – BELCHIOR. Álbum Belchior Acústico. Genesis. 2012. (4min26s). Publicado no canal lholiveira. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ifNS6ptRuNs>. Acesso em: 6 fev. 2021.

Recebido em 05 de junho de 2023.
Aceito em 11 de agosto de 2023.



INTERSECCIONALIDADES NA VOZ DE PAULO FREIRE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

INTERSECTIONALITIES IN THE VOICE OF PAULO FREIRE IN THE INCLUSIVE EDUCATION OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos **1**

Resumo: O presente trabalho investiga a intersecção das interseccionalidades com a filosofia pedagógica de Paulo Freire dentro do âmbito da educação inclusiva. A noção de interseccionalidades, que reconhece as interações complexas entre diversos sistemas de opressão, fornece uma ferramenta analítica primordial para a apreensão das identidades multifacetadas e das vivências dos discentes. Aliada aos preceitos de Freire, que valorizam a conscientização crítica, a dialogicidade e a transformação social, tal perspectiva promete enriquecer a prática pedagógica voltada para a inclusão, fomentando a equidade e o empoderamento.

Palavras-chave: Interseccionalidades. Paulo Freire. Educação Inclusiva. Equidade. Diálogo. Empoderamento.

Abstract: This paper investigates the intersection of intersectionalities with Paulo Freire's pedagogical philosophy within the scope of inclusive education. The concept of intersectionalities, which acknowledges the complex interactions among various systems of oppression, provides a crucial analytical tool for understanding the multifaceted identities and experiences of students. Combined with Freire's principles, which value critical awareness, dialogicity, and social transformation, this perspective promises to enrich pedagogical practice aimed at inclusion, fostering equity and empowerment.

Keywords: Intersectionalities. Paulo Freire. Inclusive Education. Equity. Dialogue. Empowerment.

1 Mestre e Doutor em Educação. É psicanalista. Pedagogo, Bacharel em Administração. Atualmente é Membro da Cátedra Otavio Frias Filho de Estudos em Comunicação, Democracia e Diversidade USP/IEA. Sócio(a) da SBPC Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Membro da Rede Nacional da Ciência para a Educação- CPe. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1861-0902> E-mail: douglas.pestana@unifesp.br



Introdução

Quando nascemos, deparamo-nos com um mundo preexistente, historicamente situado, com condições concretas de funcionamento, como por exemplo, desigualdades sociais e econômicas, que geram tensões e contradições (Santos, 2023).

A busca por uma educação inclusiva, que acolha todas as identidades e habilidades, tem ganhado destaque nas últimas décadas. A abordagem de Paulo Freire, reconhecido por sua pedagogia crítica e transformadora, propõe uma visão educativa que vai além do mero repasse de conhecimento. Neste ensaio, exploraremos como as interseccionalidades, que reconhecem as complexas interações entre raça, gênero, classe e outras formas de opressão, podem ser integradas ao pensamento de Freire para enriquecer a prática da educação inclusiva. Freire (1996, p. 30) afirma que “ensinar implica em respeitar os saberes dos educandos e não simplesmente transferir os conteúdos sem discutir o porquê daqueles conteúdos”, portanto, o processo de ensino e aprendizagem se dá em movimento, é algo dinâmica, processual e coletivo.

A afirmativa de Paulo Freire, que ressalta a importância de respeitar os saberes dos educandos e não apenas transferir conteúdos de maneira mecânica, oferece uma perspectiva valiosa para repensar o ensino voltado para indivíduos com transtorno do espectro autista. No contexto da educação inclusiva, onde o desafio é oferecer uma abordagem que atenda às necessidades e características únicas de cada aluno, a citação de Freire ganha ainda mais relevância.

Ao aplicar essa abordagem à educação de indivíduos com transtorno do espectro autista, é essencial compreender que cada aluno traz consigo uma gama de conhecimentos, experiências e modos de compreensão do mundo. O ensino não pode ser uma simples transferência de informações predefinidas, mas sim um processo que reconhece e valoriza a singularidade do aluno com transtorno do espectro autista.

O processo de ensino e aprendizagem para indivíduos com transtorno do espectro autista é, como aponta Freire, dinâmico, processual e coletivo. Isso implica em estar aberto a adaptar métodos de ensino e estratégias de aprendizagem de acordo com as necessidades e interesses do aluno. No caso do autismo, isso pode envolver a exploração de diferentes formas de comunicação, a incorporação de estímulos sensoriais e a criação de ambientes de aprendizado que sejam acolhedores e estimulantes.

Além disso, a abordagem de ensinar respeitando os saberes dos educandos também reconhece que o aprendizado é uma via de mão dupla. Os educadores têm muito a aprender com os alunos autistas, seja em relação à sua maneira única de processar informações, suas perspectivas peculiares ou suas formas particulares de expressão. Isso não apenas enriquece a experiência de ensino, mas também reforça a ideia de que o conhecimento é construído em colaboração.

No entanto, é importante reconhecer que a aplicação dessa abordagem à educação de indivíduos com transtorno do espectro autista pode ser complexa e desafiadora. Cada aluno traz suas próprias necessidades e formas de interação com o mundo. Portanto, os educadores devem estar preparados para adotar uma abordagem flexível, criativa e sensível, que se adapte às demandas individuais.

Defendendo a tese de Paulo Freire sobre o ensino respeitoso dos saberes dos educandos percebemos uma base sólida para abordar o ensino de indivíduos com transtorno do espectro autista. A educação inclusiva, quando guiada por essa perspectiva, pode se tornar uma plataforma para o desenvolvimento de indivíduos com transtorno do espectro autista como cidadãos autônomos, capazes de contribuir com suas perspectivas únicas para a sociedade.

Interseccionalidades na Educação Inclusiva

As interseccionalidades reconhecem que as identidades individuais são moldadas por uma interação complexa de fatores sociais, culturais e políticos. Na educação inclusiva, essa abordagem

implica compreender que os alunos não são apenas “definidos” por uma única característica, mas por uma teia de identidades. Por exemplo, um estudante com deficiência também pode pertencer a uma minoria étnica ou de gênero, e esses aspectos de sua identidade interagem para moldar suas experiências educativas.

Apresento aqui, uma reflexão sobre a problematização dos educandos com autismo e deficiência no contexto educacional, levando em consideração a revisão de literatura em diálogo com as perspectivas de Paulo Freire e González Rey. A abordagem ressalta a importância da práxis pedagógica dialógica como ferramenta de transformação da realidade educativa, bem como a influência do processo de medicalização na forma como a escola lida com esses alunos.

Considero os ensinamentos de Paulo Freire e González Rey como referências na discussão é significativa. Paulo Freire, conhecido por sua pedagogia crítica, enfatiza o diálogo e a conscientização como elementos fundamentais para uma educação transformadora. A menção a González Rey, por sua vez, traz à tona a necessidade de considerar a subjetividade dos educandos e seus processos de aprendizagem.

A observação de que educandos com autismo e deficiência frequentemente são categorizados como indivíduos que requerem assistência para definir sua identidade e modo de ser no mundo aponta para uma problemática mais ampla de estigmatização e marginalização. A maneira como a sociedade percebe e lida com esses alunos pode afetar diretamente sua autoimagem e confiança.

O processo de medicalização, mencionado como uma influência iatrogênica, resulta em uma perspectiva que tende a focar nos aspectos físicos e psicológicos dos educandos como causas primárias da não-aprendizagem. Isso desconsidera as complexas interações entre fatores sociais, emocionais e cognitivos que influenciam o processo de aprendizagem dos alunos com autismo e deficiência.

A transformação das dificuldades de ensino em problemas médicos ilustra como a educação pode cair na armadilha da simplificação, perdendo de vista a riqueza e a individualidade das experiências dos alunos. O foco excessivo em aspectos médicos pode obscurecer a necessidade de abordagens educacionais flexíveis e adaptativas que atendam às necessidades específicas desses alunos.

No cerne dessa reflexão está a importância de uma práxis pedagógica dialógica e consciente, que envolve o compromisso do professor em considerar as vozes e necessidades dos educandos. A promoção do sujeito que aprende requer a criação de um ambiente em que esses alunos possam participar ativamente, tomar decisões e contribuir para a construção de seu próprio conhecimento.

O pensamento de Paulo Freire nos convida a repensar a educação inclusiva e a considerar a complexidade das experiências dos educandos com autismo e deficiência. Ela ressalta a necessidade de uma abordagem holística, que vá além das categorizações médicas e busque compreender os alunos como seres únicos, capazes de contribuir significativamente para a construção de um ambiente educacional enriquecedor e inclusivo.

Baseando-se nos conceitos de Educação Especial, Educação Inclusiva e Equidade, explicitados em diversos documentos jurídico-normativos, invoca-se o ideário de Paulo Freire como alicerce para realizar análises e reflexões críticas sobre tais conceitos. Sob a ótica de Freire, a Educação Especial é entendida como um meio de garantir direitos a indivíduos em situações de maior vulnerabilidade, configurando-se como uma manifestação contínua de empatia, cidadania e, sobretudo, desenvolvimento humano.

Freire argumenta que, ao desconsiderar os fracos, ludibriar os desavisados, vilipendiar a vida, explorar outrem e discriminar minorias, compromete-se a capacidade de formar indivíduos íntegros, justos e amorosos (Freire, 2000a, p. 367).

Portanto, adotar uma abordagem freireana à Educação Especial implica também no reconhecimento da incompletude inerente a todos os seres humanos, considerando as peculiaridades da Educação Especial não como limitações, mas como características próprias dos indivíduos que se beneficiam dessa modalidade educativa, evitando a percepção de um desenvolvimento desigual.

Na concepção de educação como prática da liberdade, ensinar e aprender não se traduzem em transferir conhecimento de um polo de saber a um polo de ignorância com o objetivo de “salvar” os que se encontram neste último. Pelo contrário, tal processo, segundo Freire, é incumbência

daqueles que reconhecem seu próprio conhecimento limitado, mas que estão abertos ao diálogo com aqueles que frequentemente se veem como desprovidos de saber. Esse intercâmbio visa transformar a percepção de ignorância absoluta em reconhecimento de um saber incipiente, permitindo a ambos os grupos ampliar seus conhecimentos (Freire, 2000b, p. 25).

A Visão de Paulo Freire e a Prática Dialógica

A abordagem pedagógica de Paulo Freire enfatiza o diálogo como um meio de conscientização e transformação. Ele acreditava que a educação deveria capacitar os alunos a se tornarem críticos e ativos na busca por justiça social. Essa visão encontra eco nas interseccionalidades, que destacam a importância de ouvir e valorizar as vozes marginalizadas. Integrar as duas abordagens implica em criar espaços de diálogo em que as identidades interseccionais dos alunos sejam reconhecidas e respeitadas.

A interseccionalidade em diálogo com Paulo Freire pode transformar a educação inclusiva em um espaço de empoderamento. Ao reconhecer a complexidade das identidades, os educadores podem criar ambientes que promovam a autoestima e o respeito mútuo. Além disso, a abordagem dialógica incentiva os alunos a questionarem as estruturas de poder que perpetuam as desigualdades. Assim, a educação inclusiva não apenas busca a equidade, mas também alimenta a capacidade dos alunos de se tornarem agentes de transformação social.

Imbernón (2009), que destaca a importância de os futuros pedagogos(as) estarem preparados para compreender as transformações em diversos campos e serem receptivos a concepções pluralistas, ressalta a natureza dinâmica e em constante evolução da educação. Nesse contexto, a educação não é um cenário estático, mas um ambiente que reflete as mudanças sociais, tecnológicas e culturais. Ao internalizar essa perspectiva, os futuros pedagogos(as) se tornam agentes de mudança, capazes de se adaptar e responder de maneira sensível às necessidades em constante mutação dos alunos e alunas.

A ênfase em ser receptivo e aberto a concepções pluralistas reflete a necessidade de os futuros pedagogos(as) reconhecerem a diversidade de experiências e perspectivas presentes na sala de aula. Cada aluno e aluna traz consigo uma bagagem única de vivências, culturas e modos de aprendizagem. A abertura para concepções pluralistas permite que os pedagogos(as) se afastem de abordagens rígidas e prescritivas, buscando em vez disso criar ambientes educacionais flexíveis e inclusivos. Dessa forma, os pedagogos(as) se tornam facilitadores da aprendizagem, adaptando suas práticas para atender às necessidades individuais dos estudantes, ao mesmo tempo em que promovem a equidade e a participação de todos.

Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas sou sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar [...] constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela (Freire, 2013, p. 74).

De acordo com Paulo Freire, a educação dialógica pode ser concebida como um encontro entre sujeitos cujo objetivo é a busca conjunta pelo conhecimento. Freire postula que a habilidade de engajar em diálogos no âmbito educacional é fundamental para elevar o processo de aprendizagem a um patamar de emancipação para os participantes.

Portanto, sob a perspectiva freireana, homens e mulheres são considerados sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento. Tal postura transcende a simples relação entre o aprendiz e o aprendizado para abranger as complexas interações que emergem entre os indivíduos e o saber. Nesse contexto, nos transformamos em co-participantes no ato de conhecer, empregando

a comunicação, ancorada em sistemas linguísticos, como pilar.

O conhecimento, nesse sentido, atua como o mediador das interações entre os indivíduos, tornando-se impraticável permanecer inalterado diante das transformações ocasionadas por essa teia de relações entre sujeitos e o objeto de conhecimento. Assim, o diálogo se estabelece como peça-chave: o conhecimento é intrinsecamente comunicativo e, por isso, fomenta a construção de novas relações, razão pela qual essa abordagem pedagógica foi denominada educação dialógica.

Contrapondo-se à educação dialógica, Freire critica a educação tradicional, categorizada por ele como “educação bancária”. Esse modelo caracteriza-se pela transmissão e reprodução de conhecimentos, onde as perspectivas apresentadas aos estudantes são descontextualizadas e distanciadas da realidade vivenciada por eles. Na educação bancária, o professor assume o papel central, agindo como o principal distribuidor do conhecimento, cabendo aos alunos apenas a recepção e a memorização do conteúdo apresentado.

Contudo, emerge a questão: como é possível aplicar e relacionar o conhecimento quando este se encontra tão desvinculado da realidade cotidiana dos aprendizes? Para explorar alternativas que promovam uma conexão mais significativa entre os objetos de estudo e os estudantes, é imperativo aprofundar-se na compreensão da educação dialógica.

Notas (In)conclusivas

A interseccionalidade em diálogo com Paulo Freire oferece uma abordagem rica e abrangente para a educação inclusiva. Ao reconhecer as interações complexas entre as identidades dos alunos e fomentar o diálogo crítico, essa abordagem pode promover a equidade, o empoderamento e a transformação social. A educação inclusiva, nesse contexto, deixa de ser apenas uma questão de acesso, tornando-se um espaço de formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a construção de um mundo mais justo e igualitário.

Defendo a ideia proposta por Lima, Lorensi e Silva (2014) que ressaltam a complexidade das dificuldades enfrentadas pelas crianças autistas, que vão além das limitações comunicativas e se estendem à construção da própria identidade e interações sociais. Essas dificuldades não apenas impactam emocionalmente o próprio indivíduo com transtorno do espectro autista, mas também afetam profundamente aqueles que o cercam. Essa conscientização sobre a natureza emocionalmente carregada da experiência com transtorno do espectro autista enfatiza a importância de trabalhar com essas crianças de maneira sensível e única, permitindo-lhes compreender e serem compreendidas pelo mundo que as cerca. A abordagem centrada na individualidade dessas crianças não só honra sua dignidade, mas também reconhece que cada uma possui sua própria jornada de desenvolvimento e crescimento.

Jogo luz aqui, às peculiaridades que muitas vezes caracterizam o autismo, delineando aspectos que podem ser desafiadores tanto para os próprios pessoas com transtorno do espectro autista quanto para aqueles que interagem com eles. Essa descrição detalhada ajuda a elucidar as manifestações concretas que frequentemente caracterizam o comportamento e as interações das crianças com transtorno do espectro autista. Ao compreender essas peculiaridades, os educadores, profissionais de saúde e cuidadores podem abordar as necessidades específicas dessas crianças de maneira mais informada e eficaz.

A complexidade do autismo se estende para a própria pesquisa e teorização sobre suas causas. A dificuldade em apresentar uma resposta definitiva para as origens da síndrome é destacada, com várias teorias sendo propostas, investigadas ou descartadas. A persistência desse mistério enfatiza a complexidade da condição com transtorno do espectro autista e destaca a necessidade contínua de explorar e compreender profundamente essa realidade. A falta de clareza sobre as causas também reverbera nos desafios enfrentados pelos processos de inclusão escolar, uma vez que a falta de compreensão plena da síndrome pode dificultar a criação de ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos e adaptados às necessidades individuais dos alunos com transtorno do espectro autista.

Referências

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Tolerância**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. 15a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 45a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 48a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, F. L. **A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva**. In: MARTINEZ, A. M. M.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9º Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, B.; BLORENSI, V.; SILVA, A. **A Prática Docente e a pessoa com autismo**. In: Atendimento Educacional Especializado: Processos de Aprendizagem na Universidade. Org: Ana Cláudia Pavão Siluk. Ed. 01 – Santa Maria: UFSM, CE, Laboratório de Pesquisa e Documentação, 2014.

SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Liber Livros, 2012. Cap. 1, p. 21-41.

SANTOS, D. M. A. DE A. P. **como observar a função teórica da escola com a demanda pragmática da sociedade na atualidade?** Revista GESTO-Debate, v. 7, n. 01-30, 12 dez. 2023. <https://doi.org/10.55028/gd.v7i01.18659>

Recebido em 05 de junho de 2023.

Aceito em 11 de agosto de 2023.

ENTRE A HISTÓRIA E A TRAJETÓRIA DO HOMEM E DO EDUCADOR PAULO FREIRE

BETWEEN THE HISTORY AND TRAJECTORY OF THE MAN AND EDUCATOR PAULO FREIRE

Thiago de Araújo Lira 1

Resumo: A obra *Conscientização teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*, está dividida em três seções, nas quais o autor busca representar a consciência humana, dentro do aspecto de seu percurso histórico. O trabalho de Freire remete a sua trajetória enquanto indivíduo, sua infância, a relação com a família, o processo formativo, seu casamento, todo aspecto histórico cultural representa em si, a construção do seu método de alfabetização. A inquietude diante da educação, à vista da relação estabelecida com a educação e com o processo formativo, faz com que o autor reflita e desenvolva sua obra, dentro de uma tomada de consciência do indivíduo. As três seções, são representadas na obra analisada, buscando dimensionar no método freiriano, o diálogo com a prática formativa por meio de temas significativos ao sujeito/educando e o lugar do indivíduo no processo formativo, enquanto sujeito histórico.

Palavras-chave: Conscientização. Libertação. Educação. Prática Educativa.

Abstract: The book “*Conscientization: Theory and Practice of Liberation - An Introduction to Paulo Freire’s Thought*” is divided into three sections, in which the author seeks to represent human consciousness within the context of its historical journey. Freire’s work refers to his personal trajectory, including his childhood, family relationships, formative process, and marriage. The entire historical and cultural aspect represents, in itself, the construction of his literacy method. The author’s unease with education, as seen through his established relationship with education and the formative process, leads him to reflect and develop his work within an individual’s conscious realization. The three sections are represented in the analyzed work, seeking to dimension the Freirian method, which involves dialogue with formative practice through significant subjects/learners and the individual’s place in the formative process as a historical subject.

Keywords: Conscientization. Liberation. Education. Educational Practice.

1 Graduado em História (pela UFV), Especialização em Metodologia do Ensino de História e Geografia (EAD – Unicesumar). Pós-Graduado em Docência para Educação Profissional, Científica e Tecnológica (IFPA). Mestrando em Educação Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (MPET/IFTM). Atualmente é professor na SEE/MG na cidade de Uberaba. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8254106351939923>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2980-542X>. E-mail: thiago.lira@estudante.iftm.edu.br.

Na primeira parte, ao tratar o Homem e sua Experiência, Paulo Freire traz à luz um pouco da sua trajetória. Nascido em 19 de setembro de 1921, em Recife, filho de Joaquim Temístocles Freire e Edeltrudes Neves Freire. Paulo Freire relata que aprendeu o diálogo com o mundo, com os homens e com a religião no seio da família. Em 1931, devido a Crise de 1929, muda-se para a cidade de Jaboatão, onde viveria experiências que o marcariam.

Após perder o pai, Freire experimenta o que é a fome, ainda aos seus dez anos, pensou que as coisas no mundo não andavam muito bem. Sua trajetória acadêmica expande seus horizontes, mesmo no curso pré-jurídico, inicia a carreira docente, levando com sigilo estudos de filosofia e psicologia, sobretudo, literatura brasileira. Casou-se com Elza, aos 23 anos, no qual tiveram cinco filhos. Sua esposa, também professora, influencia diretamente na relação de Freire com a educação, ele passa a estudar mais educação e deixa o direito em segundo plano. Foi como diretor do departamento de educação e de cultura do SESI, que Paulo Freire passou a desenvolver seu método, o diálogo com o povo o levou a participar do movimento de Cultura Popular de Recife, em seguida teve continuidade no Serviço de Extensão e Cultura da Universidade de Recife, no qual foi diretor. A sua trajetória histórica compõe o principal fator de influência na abordagem em que dispõe seu trabalho, a tomada de consciência de Paulo Freire, não acontece de forma equivocada ou frágil, ela se dá devido às influências e experiências obtidas em seu percurso histórico.

O Golpe de 1964 levou Freire à prisão, devido seu esforço no campo da educação, os militares buscavam compreender e provar o perigo que o educador representava, mas na verdade essa forma de repressão buscou eliminar a possibilidade de interferência no processo eleitoral. Com a grande massa da população alfabetizada, o povo participaria do processo eleitoral, o que poderia mudar as estruturas de poder econômico.

No contexto histórico da experiência, no Brasil e no Chile, o autor percebe dois momentos de seu trabalho, assim como os valores herdados da sua influência, a trajetória de intervenção social por meio da educação, apresentava grande influência contra as amarras da ignorância. O movimento de educação popular foi uma das numerosas formas de mobilização de massas adotadas no Brasil. Essa movimentação com crescente participação popular acontece em torno do voto, esse esforço de mobilização pode ser evidenciado pelo movimento grevista, formação de sindicatos, união dos grupos camponeses, sempre ligados ao governo populista.

A movimentação de aplicação do método de Freire teve início em 1962, no qual 300 trabalhadores foram alfabetizados em 45 dias, na cidade de Angicos, Rio Grande do Norte. Essa ação chama atenção da “Aliança para o Progresso”, do governo João Goulart, pelo qual decidem aplicar esse método em todo o território nacional. O movimento pela aplicação do método, ganha grande mobilização para a formação de coordenadores, tem a pretensão de ser aplicado em plano de ação em 1964. Com a instalação de 20 mil círculos de cultura, capazes de formar, por volta de 2 milhões de alunos.

Os grupos reacionários não permitiram a aplicação do método, muito menos permitiram algo que poderia refletir na perda de seus privilégios. É nesse cenário, que ocorre o Golpe Militar de 1964, no qual Paulo Freire foi preso e exilado. Temos ainda que observar, a confusão ideológica atribuída a Freire, ao ser acusado de comunista. O cenário mundial bipolarizado, é fator de agravamento a essa acusação. O “monstro comunista” deveria ser combatido a todo custo, nessa busca por culpados, que Freire foi obrigado a deixar o país.

De acordo com a pedagogia da liberdade, proposta pelo autor, uma educação deve preparar ao mesmo tempo, para um juízo crítico das alternativas propostas pela elite, e dar possibilidade ao indivíduo de escolher o próprio caminho.

O método de Paulo Freire é utilizado em todos os programas oficiais de alfabetização. A partir desta colocação, podemos ter a percepção do respeito ao trabalho do autor, por parte dos chilenos, respeito esse, que no Brasil, muitas vezes não reverbera em ações educativas ou até mesmo em ações políticas. O problema do analfabetismo, nos dois países, sempre foi tratado como possibilidade de campanha partidária.

A experiência chilena inicia com a vontade de fazer uma educação diferente. O chefe do Escritório de Planejamento para a Educação de Adultos, Waldoms Cortês, utilizou o método freiriano, com o objetivo de alfabetizar uma grande parte da população em um curto espaço de tempo. Ao aplicar o método de Paulo Freire, ocorre uma grande mobilização no país, com

a formação de coordenadores, confecção de material e formação de equipe técnica. Todo esse esforço e êxito na alfabetização da população chilena, fez com que o Chile chamasse a atenção da UNESCO. O país recebeu uma distinção que apontou como uma das cinco nações que melhor superaram o problema do analfabetismo.

Na segunda parte, Paulo Freire trabalhou os temas: alfabetização e conscientização. A conscientização está presente na prática de reconhecer o lugar do ser humano no mundo, a prática da liberdade representa a investigação e a aproximação com a realidade. Isso torna para o autor, a “práxis humana”, a unidade indispensável entre a ação e a reflexão. A conscientização, ainda corresponde ao aprofundamento da esfera espontânea, para o autor ao se aproximar de um elemento novo o ser humano não dimensiona o elemento com criticidade, esse processo só será possível com o aprofundamento de análise cognoscível no qual o homem assume posição epistemológica. Para isso ocorrer, a conscientização precisa ser assumida como um compromisso histórico, que implica o papel de sujeito que faz e refaz o mundo. Essa visão dialética do processo de conscientização consubstancia o processo educacional. O sujeito deve estar no mundo, sem uma separação de elementos, ou seja, o sujeito consciente compreende seu lugar de protagonista no processo histórico.

Já a alfabetização, pode ser representada pelo processo de criação da ação. Ao pensar em uma proposta de construção de algo que ainda está presente apenas no imaginário, o sujeito, imerso no mundo utópico, busca alcançar transformações permanentes e significativas. Por meio desse processo, o método freiriano, buscava criar os temas de formação, presentes nos círculos de cultura, como a tomada inicial de construção do projeto formativo, respeitando o lugar cultural e de representatividade de cada sujeito presente na ação. O papel dos coordenadores era o de representar uma situação real ou construída pelos educandos, em situações concretas de formação. Para o autor, “a procura do tema gerador é procurar o pensamento do homem sobre a realidade”.

Sob a perspectiva de a ação educativa, Freire divide a organização em fases. A primeira representa o conhecer o educando e o universo ao qual ele está inserido. A segunda é a construção das palavras que fazem parte do meio, ao qual o educando está inserido. A terceira, os educandos são levados a relacionar as palavras geradoras ao universo em que estão inseridos, é o ato de reconhecer a realidade e integrar-se a ela através da relação. A quarta elaboração das fichas indicadoras. A quinta, elaboração das fichas com as famílias fonéticas correspondentes às palavras geradoras.

Após a elaboração do projeto de ação, inicia a aplicação do método. Os grupos são formados, é indicada a primeira palavra formadora, o grupo debate sobre essa palavra e o sobre o universo ao qual ela está inserida, constrói-se a separação silábica e também a família silábica. Assim, é preciso a percepção da ação e a reflexão da ação. Devemos, segundo Freire, permitir que os sujeitos se reconheçam enquanto sujeitos, permitir que o homem possa construir-se como pessoa é dá a possibilidade de reconstrução do universo que o cerca, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade é, de fato, construir cultura e construir história.

A aplicação representa a concepção de liberdade para o educando. Segundo a pedagogia de Paulo Freire, a aprendizagem é já uma maneira de tomar consciência do real e, portanto, não pode efetuar-se a não ser no seio desta tomada de consciência.

Na terceira parte, o autor trata sobre a práxis da libertação. A ação do indivíduo passa a ser percebida, por meio da relação que o ser humano tem ao buscar as possibilidades de liberdade. O sujeito busca representar-se ou até mesmo, criar um nível de percepção de si mesmo, por meio da sua relação com o opressor. Muitas vezes, essa relação é de admiração, o sujeito busca identificar-se no opressor, isso revela a visão individualista e a problemática necessidade do processo de conscientização. Para Freire, compreende que para o opressor, a consciência, a humanização dos outros, aparece como a procura da plenitude humana, mas como subversão. Assim, o autor reconhece a prática da libertação por meio do processo educativo.

Nos dias atuais, podemos observar a necessidade da educação pensada por Paulo Freire. Em 2021, o educador completaria 100 anos, mesmo com toda sua relevância mundo afora, no Brasil ainda permeia a dúvida e desconhecimento ao seu trabalho, ainda que seus acusadores não tenham apresentado nenhum projeto que corresponda à grandiosidade da pedagogia freiriana. Boa parte da crítica estabelecida ao trabalho de Freire, vem do não conhecimento de seu trabalho

ou, até mesmo, motivada por vontades ideológicas de controle da educação. Logo, um indivíduo pensante e/ou consciente de si, não deixa ser controlado por outros não pensantes e/ou sem consciência de si.

A prática educativa libertadora deveria representar uma quebra das superestruturas, criadas pelos opressores, com o intuito de silenciar as lutas e homogeneizar as massas. Essa relação, de manutenção de poder, subjuga as relações culturais e silencia as possibilidades de manifestação. A quebra desse ciclo perverso de dominação deverá ser quebrada, segundo Freire, a partir do processo de conscientização dos sujeitos. Essa conscientização nas ações educativas corresponde à objetividade do que deve ser a educação, ou seja, assim como a intencionalidade dos opressores em controlar as massas por meio de processo de aculturação e de estabelecimento de superestrutura, a educação não deve apresentar característica de neutralidade, ela deve representar, sobretudo, a ação do homem no mundo, buscando dialogar com as características sociais e proporcionar uma educação problematizadora.

Paulo Freire aponta em seu pensamento e na sua obra, uma reflexão necessária, presente nas inquietudes do pensamento do autor. Ao expor suas ideias, fica evidente a objetividade da educação ao referenciar uma educação libertadora, que contribua para a formação da consciência crítica, ele ainda salienta sobre o trabalho de protagonista do educando, ao tomar consciência do processo educativo. Portanto, a influência exercida por Paulo Freire revela-nos de forma vivencial as exigências mais sutis do processo de conscientização. Essa, que não pode, está desvinculada de uma ação bem concreta e eficaz.

Referência

FREIRE, Paulo. **Conscientização; teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Trad. de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo (1967). **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Editora Paz e Terra, 2014.

Recebido em 05 de junho de 2023.
Aceito em 11 de agosto de 2023.

O LUGAR ATRIBUÍDO À MULHER NA SOCIEDADE DE CLASSES

THE PLACE ATTRIBUTED TO WOMEN IN CLASS SOCIETY

Viviane Rosa da Silva 1

Keides Batista Vicente 2

Resumo: Apresenta-se neste artigo discussões sobre o lugar atribuído à mulher na sociedade de classe. A realização do estudo em questão tem como referência as análises teóricas de Beauvoir e Federici calcadas no materialismo histórico. Assim em um primeiro momento apresenta-se as considerações da filósofa Simone de Beauvoir e sua ênfase sobre a opressão do homem sobre a mulher a partir do surgimento do capitalismo e da propriedade privada. Na sequência, com base nos estudos de Silvia Federici, apresenta-se a condição da mulher no mundo do trabalho assalariado, visto que, como isso não a libertou da opressão, pelo contrário a sobrecarregou com uma jornada dupla de trabalho, em casa e fora dela. Por fim, através dos dados do DIEESE e da Oxfam é possível compreender as condições das mulheres no mundo do trabalho.

Palavras-chave: Mulher. Trabalho. Sociedade de classes.

Abstract: This article presents discussions about the place attributed to women in class society. The study in question is based on the theoretical analyzes of Beauvoir and Federici based on historical materialism. Firstly, we present the considerations of the philosopher Simone de Beauvoir and her emphasis on the oppression of men over women from the emergence of capitalism and private property. Next, based on studies by Silvia Federici, the condition of women in the world of salaried work is presented, given that, as this did not free them from oppression, on the contrary, it burdened them with a double working day, at home and away. her. Finally, through data from DIEESE and Oxfam it is possible to understand the conditions of women in the world of work.

Keywords: Woman. Work. Class Society.

1 Mestranda em Educação no PPGE-UEG/Inhumas, com bolsa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -Brasil (CAPES) e membra do Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Educacionais da Unidade (Gepepe | UnU Inhumas). Graduada em Pedagogia pelo Instituto Federal de Goiás (IFG). Especialista em Práticas Assertivas da Educação Profissional Integrada à EJA- com Ênfase em Didática pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), especialista em Políticas e Gestão da EPT pelo Instituto Federal de Goiás (IFG) e em Gestão e Coordenação Pedagógica pela Faculdade de Tecnologia e Educação de Goiás (FATEG). Foi membra do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Formação de Trabalhadores (NUPFEET/IFG) 2015- 202 e 1. Atualmente é 2022. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2542745290442677>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7964-6272>. E-mail: vivainers1@gmail.com

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG) com investigação sobre mulheres, universidade e ditadura militar. Mestre em História Social pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) com pesquisa sobre o movimento estudantil goiano durante a ditadura militar. Licenciada e Bacharel em História pela Universidade Federal de Goiás, Câmpus Avançado de Catalão, (UFG-CAC). Atualmente é professora no curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Goiás. Participa como representante da cidade de Goiânia do movimento social feminista Promotora Legal Popular e coordenada o Grupo de Estudos em História da Educação na ANPUH – Goiás. Desenvolve pesquisas sobre gênero, história das mulheres, educação, movimentos sociais e ditadura militar no cone sul. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9181380986744349>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4053-6136>. E-mail: keides.vicente@ueg.br

Introdução

O tema da redação do Exame Nacional do Ensino Médio no ano de 2023, “Desafios para o enfrentamento da invisibilidade do trabalho de cuidado realizado pela mulher no Brasil”, mostra-se pujante na perspectiva de um debate histórico com características tensionadas por marcas de gênero, classe e raça.

Posto isto, o presente artigo apresenta dados de institutos de pesquisas, IBGE e IPEA, e da Oxfam, ao que tange a relação de trabalho realizado no país. Para analisa-los buscou-se referenciais da teoria feminista, como Simone de Beauvoir e Silvia Federici. Tal escolha teórica tem como embasamento metodológico o materialismo histórico na discussão das questões relacionadas à discussão de gênero, do papel atribuídos historicamente às mulheres, especialmente sob a perspectiva da sociedade capitalista, da revolução industrial e da sociedade neoliberal.

O não reconhecimento do trabalho de cuidado realizado pelas mulheres com o lar, os filhos, os familiares e sociedade civil no geral, será abordado aqui a partir da perspectiva de análise das autoras, Beauvoir e Federici, que analisam o benefício do capital com a dupla exploração do trabalho. Isto pois, compreende-se que a mulher é o alicerce social e cultural que cria condições para que os homens sejam explorados, ao fazerem por eles o trabalho doméstico, de limpeza, alimentação e cuidado. Assim eles estarão sempre enérgicos para produzir e reproduzir trabalho para o avanço da economia e da acumulação de bens para os donos do capital e para a conservação da desigualdade social

Entre os intelectuais estudiosos contemporâneos de várias áreas das ciências humanas há vários debates sobre o modelo socioeconômico vigente, o capitalismo, compreendido como base fundante da desigualdade social, da divisão da sociedade por classes. No entanto, compreendemos que dentro de uma mesma classe social há outras divisões, as de raça, de sexo e gênero.

Apresenta-se aqui incursões teóricas para compreender a condição da mulher na sociedade de classes tendo como referência as reflexões das pensadoras Beauvoir e Federici.

Inicialmente, a partir das considerações da filósofa Simone de Beauvoir, será analisado a opressão do homem sobre a mulher a partir do surgimento do capitalismo e da propriedade privada. Isto pois, mesmo havendo diferenças biológicas entres os sexos elas não justificam o processo de opressão e exploração. A autora apresenta análises com base no materialismo histórico, avançando a discussão também para o campo da biologia, da psicanálise e da história, o que vai de encontro a proposta marxista, partir de um todo e de categorias de análise para melhor compreender um objeto que está sempre em movimento: a sociedade.

No segundo momento com Silvia Federici será analisada a entrada da mulher no mundo do trabalho assalariado, visto que, como isso não a libertou da opressão, pelo contrário a sobrecarregou com uma jornada dupla de trabalho, em casa e fora dela. O não reconhecimento do trabalho de cuidado, de manutenção e reprodução da vida executado pelas mulheres é o grande achado de Federici, que assim como Beauvoir reconhece o quão grande é a contribuição de Marx com o materialismo histórico enquanto método de análise, mas que nos indicam também os seus limites. Porém de um modo que estende o campo da análise sob novas perspectivas, que só puderam ser pensadas porque o materialismo histórico deu e dá condições para que as discussões avancem.

No terceiro momento serão apresentados dados institutos de pesquisas e organizações com o DIEESE e da Oxfam, sobre as condições das mulheres no mundo do trabalho. Deste modo será possível analisar o contexto estatístico brasileiro da situação das mulheres chefes de família e algumas considerações finais.

Simone de Beauvoir e o materialismo histórico, a biologia, o sexo e a história da opressão das mulheres a partir da sociedade capitalista

Hoje posso acrescentar que a primeira oposição de classes que apareceu na história coincide com o desenvolvimento do antagonismo entre o homem e a mulher, [...] a primeira

opressão de classe coincide com a opressão do sexo feminino pelo masculino (Friederich Engels, 2017).

Segundo Simone de Beauvoir (2016a) a teoria do materialismo histórico traz reflexões fundamentais para um melhor entendimento da sociedade, principalmente porque concebe a humanidade como uma realidade histórica, pois não é passiva diante da natureza agindo sobre ela, a modifica, a transforma e essa ação, a tomada de decisões diante do mundo, é objetiva. Nessa perspectiva a mulher não poderia ser definida apenas por seu aspecto sexual biológico, porque apesar de Beauvoir reconhecer que as diferenças fisiológicas entre homens e mulheres existam, não são elas que constitui o lugar social, de poder ou de opressão e os papéis que homens e mulheres assumem/ocupam na sociedade.

Nesta perspectiva, segundo a autora, a tese marxista é coerente quando afirma que a concretude na vida humana se faz em concordância com as possibilidades e o contexto material que lhe é oferecido, assim como o acesso às técnicas, aos recursos e também aos direitos à que ela tem ou não acesso. No entanto Beauvoir (2016a) deixa claro que não basta buscar esses direitos e fazer com que eles estejam postos para todos, isto é, a universalização dos direitos humanos não garante que haja efetividade dos mesmos igualmente para o sexo masculino e o feminino. Com relação a humanidade “[...] reivindicar para ela todos os direitos, todas as possibilidades do ser humano em geral, não significa que se deva deixar de enxergar sua situação singular” (Beauvoir, 2016a, p. 90).

Neste sentido a filósofa aponta que é importante se atentar às particularidades e pra que isto seja possível é bom se apropriar das contribuições do materialismo histórico, no entanto é preciso avançar a discussão para além dele, de maneira existencial e não reduzir a análise à um único viés que “só vê no homem e na mulher entidades econômicas”, para tanto é fundamental recorrer também a biologia, a filosofia e à psicanálise.

Beauvoir (2016a) se apoiando nos achados históricos da obra *A origem da família, da propriedade privada e do Estado* de Friederich Engels explica que na idade da pedra a divisão do trabalho entre homens e mulheres acontecia sem a exploração de um sobre o outro, havia um caráter de igualdade. Assim, os homens saíam em busca de alimentos através da caça e da pesca enquanto as mulheres se ocupavam do trabalho doméstico, que naquele momento não era limitado aos cuidados com o lar, mas incluía a produção artesanal de vasilhames, tecidos e confecção de outros objetos, isso movimentava a economia além de que a terra era comum a todos da comunidade, não existia a propriedade privada.

Contudo com o advento da descoberta das técnicas agrícolas e com o surgimento da propriedade privada e da escravização de uns homens sobre os outros, as mulheres passam também a ser propriedade dos homens e o trabalho doméstico passa a ser desconsiderado “[...] nisso consiste “a grande derrota histórica do sexo feminino” [...] o trabalho doméstico da mulher desapareceria então ao lado do trabalho produtivo do homem; o segundo era tudo o primeiro um anexo insignificante” (Beauvoir, 2016a, p.85). Assim a família numa perspectiva patriarcal surge, nela há uma opressão do homem sobre a mulher Engels (2017) e Beauvoir (2016a) esclarecem que esse modelo de núcleo familiar aparece juntamente com o início da propriedade privada.

Para Beauvoir (2016a) as diferenças biológicas entre os sexos, o fato de o homem ter uma força muscular maior do que a da mulher por exemplo, são anuladas pelas técnicas produzidas historicamente pelos seres humanos, como os instrumentos e as máquinas que passam a não exigir mais que uma força humana superior, a masculina, seja necessária para usá-las, operá-las.

Diante disto, com a industrialização e o avanço das tecnologias que ela proporcionou surge a possibilidade do trabalho renumerado fora de casa para as mulheres, agora elas também passam a ter direitos o “direito ao trabalho renumerado”, o direito ao voto diante da luta das sufragistas entre alguns outros. Isto pois,

Foi pelo trabalho que a mulher cobriu em grande parte a distância que a separava do homem: só o trabalho pode assegurar-lhe uma liberdade concreta [...] entre o universo e ela não há mais a necessidade de um mediador masculino. [...]

Não se deve, entretanto, acreditar que a simples justaposição do direito de voto a um ofício constitua uma perfeita libertação: Hoje o trabalho não é a liberdade. Somente em um mundo socialista, a mulher atingindo o trabalho, conseguiria a liberdade [...] Por outro lado, a estrutura social não foi profundamente modificada pela evolução da condição feminina; este mundo, que sempre pertenceu aos homens, conserva ainda a forma que eles lhe imprimiram (Beauvoir, 2016b, p. 503-504).

Para a autora só haverá uma emancipação feminina¹ integral, no sentido de liberdade e da não exploração das mulheres em todos os aspectos, quando elas fizerem parte da produção social de fato, construindo-a. Transformando e participando de forma efetiva dela, ocupando e dividindo todos os espaços de forma igualitária, deixando de ser colocadas como a maior e/ou única responsável pelo trabalho doméstico e do cuidado dos seus pares, passando a serem vistas e tendo a vivência humana na sua totalidade e em todos os espaços.

Discutiremos agora um pouco mais sobre estas questões sob a perspectiva teórico-metodológica com a filósofa, escritora italiana e professora emérita da Universidade de Hofstra em Nova York Silvia Federici, que também traz contribuições essenciais para nos ajudar a pensar estas questões, referentes a dupla exploração das mulheres na sociedade capitalista.

Federici e o trabalho doméstico não remunerado, a dupla jornada de trabalho feminina e o seu não reconhecimento como uma das principais bases das forças produtivas do capital

A autora Federici (2021) aponta a urgência de refletir sobre o feminismo e o marxismo, para que isto seja possível é vital que as questões relacionadas à opressão e exploração das minorias², forçadas pelo modelo econômico capitalista como as de raça, de sexo e de gênero, estejam no centro da discussão sobre a luta de classes, pois são de acordo com ela “temas ausentes da obra de Marx”.

Porém a autora comenta que na *Primeira Internacional*³ Marx “denunciou tanto as relações patriarcais quanto o racismo”, no entanto ele não levou estas denúncias para seus escritos, suas obras. As relações de opressão racial, sexual e gênero dos homens sob outras etnias/raças e sob às mulheres não fizeram parte da sistematização de Marx enquanto ele analisou a sociopolítica e economia dentro dos moldes capitalistas.

Federici (2021a) reconhece que as manifestações racistas e machistas são ferramentas utilizadas como dispositivos do capitalismo para sua manutenção e reprodução, tanto quanto para facilitar a colonização. Nessa linha de pensamento, segundo a autora, não é com o trabalho

1 Esclarecemos aqui que quando usamos neste trabalho a palavra feminina ou feminino, não estamos tratando do sentido de performance do que é dito socialmente como feminino, mas da questão de biologicamente ter nascido mulher. E isto é para nos fazermos entender e recortar nosso objeto no sentido de que aqui estamos falando das mulheres cisgênero e suas opressões que são particulares e diferentes de outros grupos que se enquadram na “categoria” gênero.

2 O termo minorias não se refere ao valor quantitativo e/ou numérico, mas faz referências aos grupos sociais que são minoria em representatividade política e de poder, são as pessoas que ocupam os lugares mais desiguais na escala da divisão social de classes.

3 Em 28 de Setembro de 1864 teve lugar uma grande reunião pública internacional de operários no St. Martin's Hall de Londres; nela foi fundada a Associação Internacional dos Trabalhadores (mais tarde conhecida como Primeira Internacional) e eleito um Comitê provisório, que contava Karl Marx entre os seus membros Karl Marx foi de facto o dirigente do Conselho Geral. Foi o seu verdadeiro organizador, o seu chefe, o autor de numerosas mensagens, declarações, resoluções e outros documentos do Conselho. Na Mensagem Inaugural, primeiro documento programático, Marx conduz as massas operárias à ideia da necessidade de tomar o poder político, de fundar um Partido proletário independente e de assegurar a união fraterna entre os operários dos diferentes países. Publicada pela primeira vez em 1864, a Mensagem Inaugural foi muitas vezes reeditada ao longo de toda a história da Primeira Internacional, que deixou de existir em 1876. (MOURRE, 1998)

das mulheres fora de casa, na fábrica junto com os homens, que sua condição de oprimida será findada. Necessita-se que sejam construídas manifestações e mudanças revolucionárias contra esta opressão buscando o fim da base concreta que ela traz consigo.

E um movimento imprescindível para que isto aconteça é luta pela valorização e reconhecimento do trabalho doméstico como o trabalho fundamental da manutenção, da continuidade da existência da vida humana e conseqüentemente da economia, da sociedade. Federici (2021a, p.16) avança com a pergunta “porque, em sua análise do capitalismo Marx ignorou as forças, que reproduzem a vida e a força de trabalho?” Pois um dos instrumentos que faz possível a exploração dos homens no capitalismo se dá através da exploração das mulheres, porque são elas que ao realizarem o serviço doméstico e o de apoio e cuidado com a família que possibilitam que os homens recuperem suas forças perdidas no trabalho.

Deste modo a autora defende a tese que o trabalho doméstico deve ser renumerado, no entanto ela deixa claro que enquanto houver salários haverá o capitalismo, então renumerar o trabalho doméstico não seria a própria revolução, mas sim uma *estratégia revolucionária*, compreender isto é essencial para o avanço da emancipação integral feminina.

O trabalho doméstico realizado pelas mulheres é definido por Silvia Federici (2021a) como *trabalho primordial* para a manutenção da sociedade o que não foi considerado na obra marxista que se dispôs a discutir apenas o trabalho nas fábricas, o trabalho renumerado, a exploração do patrão para com o trabalhador proletário, ignorando a importância do trabalho de reprodução/ produção da vida, que majoritariamente tem sido feito há século pelas mulheres. Mesmo quando elas adentram as paredes das fábricas, das indústrias e dos meios de produção material, pois continuaram e continuam com a função de cuidadoras do lar, da família, dos outros.

Indispensável, no entanto, registrar aqui que Federici (2021a) apresenta em seus críticas com relação às limitações da teoria marxista, se tratando das relações de exploração que se organiza entre os sexos/gênero e entre a dominação de uma raça/etnia sobre outra. A autora não exclui o quanto ela considera fundamental e importantíssima a análise de Marx e Engels sobre a sociedade de classes, e como os dois autores a fizeram de maneira única e peculiar pensando categorias que desvelam esse sistema e a desigualdade socioeconômica gerada por ele. Assim

[...] para além de qualquer afirmação feita por Marx sobre as mulheres, o que conta para as feministas é sua metodologia. Seu método materialismo histórico não apenas nos ajudou a desconstruir as hierarquias e identidades de gênero, como demonstrou que a “natureza humana” é produto da ação social [...] nos deu ferramentas para pensar tanto sobre as formas específicas da exploração à qual as mulheres tem sido submetidas na sociedade capitalista como sobre a relação entre “sexo, raça e classe” (Federici, 2021c, p.63).

E pensando por meio destas ferramentas frutos das contribuições marxista que Federici (2021b) elucida que com a chegada das mulheres nas fábricas, e ao trabalho renumerado, o que foi oferecido à elas foi o direito de um “trabalho mais racionalizado”, “de um nível maior de capacidade”. Porque o trabalho exercido no espaço doméstico nem era tido como um trabalho de impacto social, mas sim um exercício sem valor, e compreendemos que ainda hoje é visto nesta ótica por grande parte da sociedade. O trabalho no lar por não ser formalizado e renumerado permeia no imaginário social como desimportante e promove uma identidade de “inutilidade” da mulher, pois nesta lógica ela é uma “dona de casa”, não contribuindo de modo significativo para com o mundo, porque não gera lucro diretamente.

Como se todo os trabalhos executados por ela no lar, cuidar, limpar, educar e etc... não fossem fundamentais para que seus maridos, seus filhos e outros familiares pudessem estar aptos e com a energia renovada para conseguirem realizar o trabalho (mal) renumerado, isto é, possibilita que eles tenham forças para serem explorados e produzirem/reproduzirem para o capital.

Para a autora

[...] O trabalho doméstico, na verdade, é muito mais que a limpeza da casa. É servir a mão de obra assalariada em termos

físicos, emocionais e sexuais, prepara-la para batalhar dia após dia por um salário. É cuidar das nossas crianças - futura mão de obra-, ajudá-las desde o nascimento e ao longo de seus anos escolares e garantir que elas também atuem da maneira que o capitalismo espera delas. Isso significa que por trás de fábrica, cada escola, cada escritório ou mina, existe o trabalho oculto de milhões de mulheres, que consomem sua vida reproduzindo a vida de quem atua nessas fábricas, escolas, escritórios e minas (Federici, 2021, p. 28-29).

É interessante que esse lugar, esse papel atribuído socialmente a mulher ao mesmo tempo em que renega o valor do trabalho por ela executado em casa, a “valoriza” no sentido de exaltar a mulher que é ordeira que “edifica o seu lar” que cuida incondicionalmente da família, por vocação, por amor, por dom feminino. Especialmente na perspectiva de ideário neoliberal, pautado na religiosidade conservadora cristã, que tem ganhando visibilidade e agenda social e política mundial nos últimos anos. Mas não nos iludamos esse discurso da dedicação ao lar e à família atua como um captador da subjetividade e exploração do trabalho das mulheres.

Para que as mulheres estejam conformadas em estar com a responsabilidade da manutenção do trabalho doméstico, muitas vezes trabalhando fora de casa também, exercendo uma dupla jornada de trabalho e exploração. Além da contínua dominação dos corpos das mulheres

[...] É por isso que, até hoje, tantos nos países “desenvolvidos” como nos “subdesenvolvidos”, o trabalho doméstico e a família são os pilares da produção capitalista. As condições do nosso trabalho variam de país para país. Em alguns, somos forçadas a intensificar a produção de crianças; em outros nos dizem para não reproduzirmos, sobretudo se formos negras ou recebermos auxílio social do Estado, caso contrário, corremos o risco de reproduzir “desajustados” (grifo nosso) (Federici, 2021b, 29-30).

Assim a afirmação de Federici em 1975, nos chama a atenção a palavra “desajustados”, como a análise que ela faz da condição da mulher perante o Estado/sociedade é assertiva e atemporal, exemplo disso é que o ex-vice presidente da república do Brasil, o general Hamilton Mourão, durante as eleições presidenciais em 2018 fez a seguinte afirmação pública:

A partir do momento em que a família é dissociada, surgem os problemas sociais. Atacam eminentemente nas áreas carentes, onde não há pai e avô, é mãe e avó. E, por isso, torna-se realmente uma fábrica de elemento os desajustados que tendem a ingressar nessas narco-quadrilhas (Folha de São Paulo, 2018).

Com essa fala o ex-vice presidente ratifica que o papel da mulher só é assumido de “maneira adequada” na criação das crianças se ela está “amparada” num relacionamento com um homem. Ou seja, embora ela assume as responsabilidades do cuidado e da educação dos filhos de maneira solo, muitas vezes mesmo quando é casada, o seu trabalho não é reconhecido, e mais é desmerecido, desqualificado, deslegitimado, portanto seus filhos estarão num lugar de desajuste da sociedade por não serem “produtos” do modelo da família nuclear imposto pelo tipo ideal familiar capitalista neoliberal.

Em resposta à fala preconceituosa e reprodutora de misoginia do vice presidente Erika Puppim (2018) que é promotora de Justiça do Ministério Público do Rio de Janeiro e integrante do *Coletivo Transforma MP* pontua rigorosamente toda a problemática da fala de Mourão, vejamos

Porque ao invés de colocar a culpa sempre na figura materna, não se responsabiliza quem deveria ter assumido seu dever -- o pai ausente? A cultura patriarcal continua enxergando o filho como sendo exclusivamente da mãe[...] A mãe que para sustentar sua família, precisa sair às 6h, pegar 2 ou 3 conduções, passar em média 4 horas no trânsito por dia, e chega à noite em casa, tendo que cuidar da comida, da roupa e da casa, com auxílio de sua própria mãe idosa é “incapaz” de educar seus filhos? [...] Para além da responsabilidade paterna, vamos falar da responsabilidade estatal. [...] A cultura machista do abandono paterno, a omissão sistemática estatal e o preconceito contra adolescentes pretos, pobres e favelados, ainda mais se já tiverem o estigma de infrator é que precisam ser debatidos publicamente na sociedade brasileira, onde as famílias compostas por mães e seus filhos já chegam a 11,6 milhões. [...] não é mais possível admitir a culpabilização das mulheres mães, que precisam arcar sozinhas com a omissão dos pais ausentes, do Estado negligente e da sociedade preconceituosa (Puppim, 2018).

A fala da promotora Puppim (2018) nos convida a refletir sobre a responsabilidade do Estado, dos homens e da sociedade civil para que a opressão, a misoginia, o preconceito sofrido pelas mulheres sejam combatidos, pois é algo real, há sim a dominação das classes dominantes que detêm os meios de produção e o capital sobre os mais pobres, precarizados e desprovidos economicamente. No entanto precisamos compreender que dentro de uma mesma classe, a proletarizada, por exemplo, temos ainda o que chamaríamos aqui de “sub opressão”, sofrida por mulheres mães, pobres e negras. Isso não pode ser negado, os dados, os índices e as reflexões de estudiosos e organizações sociais estão nos alertando para isso.

Alguns dados: o que eles nos falam sobre as questões de opressão sofrida pelas mulheres

Quando buscamos dados estatísticos o Instituto de Econômica Aplicada (IPEA, 2017) nos mostra os seguintes percentuais: que 40% dos lares brasileiros já eram chefiados por mulheres em 2015, isto é, elas eram a única ou principal responsável pelo sustento e pelas responsabilidades com suas famílias e dentro deste número 66% delas se declaravam solteiras.

Nesta esteira de avaliações no que se refere a força de trabalho no país o DIEESE (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos) publicou em março de 2023 o Boletim Especial 8 de março dados sobre as dificuldades das mulheres chefes de família no mercado de trabalho. Assim segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PnadC), realizada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), para o 3º trimestre de 2022, 44,0% eram mulheres. Sendo que elas no mesmo período representam o maior número entre os desempregados, no total de 55,5%. Os números ressaltam a participação feminina nas relações de liderança/ responsabilidade econômica em agrupamentos familiares, assim do 75 milhões de lares no país, 50,8% tinham liderança feminina, o correspondente a 38,1 milhões de famílias. Já as famílias com chefia masculina somaram 36,9 milhões.

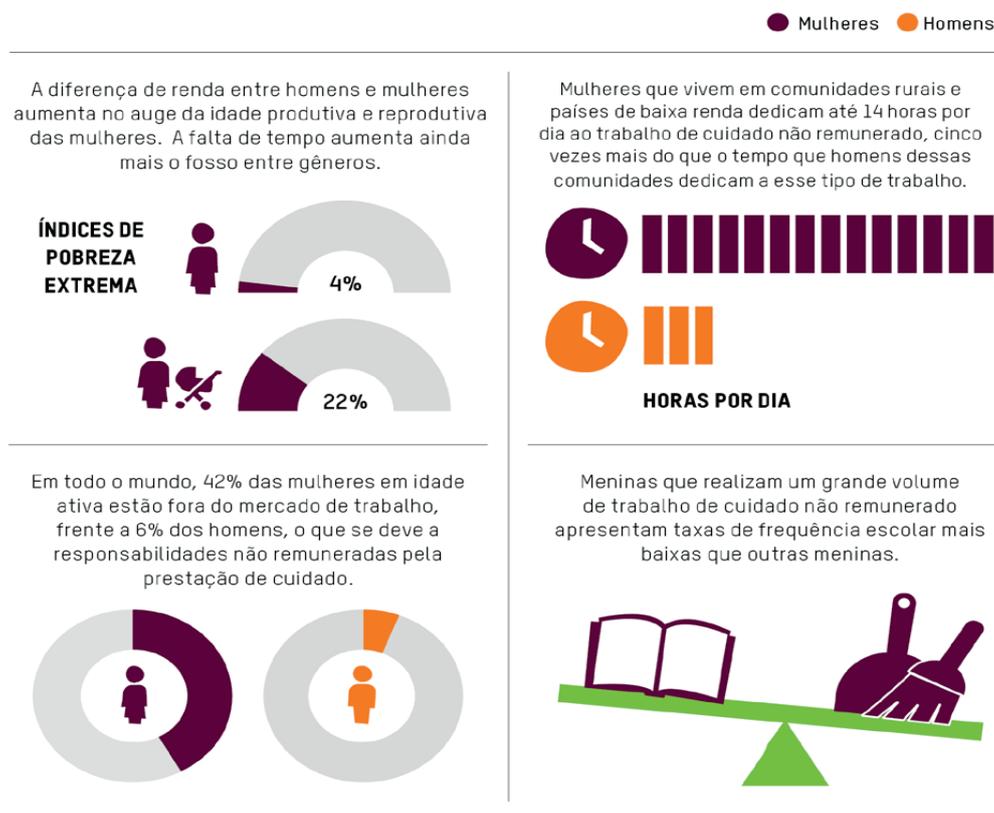
O que nos permite refletir que é uma grande quantidade de mulheres que financiam suas casas, estão também a trabalhar fora do lar, são assalariadas, no entanto

[...]Conseguir um emprego assalariado nunca nos liberou do trabalho doméstico. Ter dois empregos só significou contar com menos tempo e energia para a luta. Além disso, trabalhando em período integral dentro ou fora de casa, casadas ou solteiras, temos de dedicar horas de trabalho na reprodução da nossa força de trabalho – e conhecemos

a tirania dessa tarefa, já que um vestido bonito e um belo penteado são condições para conseguir um emprego, seja no mercado de casamentos, seja no mercado do trabalho assalariado. (FEDERICI, 2021b, p.29-30)

A Oxfam (2020, p.11) é uma confederação com mais de 3000 parceiros e 19 organizações, e busca soluções para o problema da pobreza, desigualdade e da injustiça, por meio de campanhas, programas de desenvolvimento e ações emergenciais. Segundo os dados apresentados sobre o mundo do trabalho, verifica-se que as mulheres ganham menos que os homens, mesmo quando por exemplo no Brasil elas tem um maior nível de escolaridade do que eles sua renda é inferior. E sofrem com maiores índices de desemprego e precarização no trabalho.

Figura 1. A pesada e desigual responsabilidade pelo trabalho de cuidado não remunerado recai sobre mulheres e meninas



Fonte: OXFAM (2020).

A figura acima é bem clara não há prerrogativa para negativa desses fatos, há uma desigualdade entre homens e mulheres tanto com relação ao trabalho formal quanto ao informal, o remunerado e o não remunerado. As mulheres trabalham mais que os homens, mesmo quando estão desempregadas formalmente, pois estão em constante cuidado com a família, o lar, inclusive o próprio fato de gestar uma criança é um trabalho exaustivo. O trabalho da reprodução humana e manutenção desta vida que chega ao mundo quase que majoritariamente total responsabilidade da mulher mãe, e/ou de outras mulheres que dividem esse cuidado, mães, avós, tias, irmãs, babás e as trabalhadoras da educação infantil que também na sua maioria são mulheres. Em raras ocasiões o genitor, ou outros homens participam de forma efetiva na divisão igualitária desse cuidado.

Federici (2021b) afirma que a mulheres ganharam com a chegada às fabricas foi a maior quantidade e de horas trabalhadas, e assim de exploração. E, além disso, a exigência de que mesmo diante dessa dupla exploração do trabalho ainda é imposto padrões, seja nas vestimentas, no modo social e cultural de ser e no tipo de corpo que se deve ter. Que tudo isso esteja a serviço dos padrões estéticos estabelecidos pela sociedade capitalista neoliberal.

Tudo isso só mostra como o método materialismo histórico contribui no sentido de entender a opressão de certos grupos da sociedade sobre outros, mesmo quando eles são pertencentes a uma mesma classe social, por exemplo, uma mulher, pobre e negra será mais oprimida do que um homem branco pobre. Por isso ela pondera sobre a importância de renumerar o trabalho das mulheres que estão exercendo o serviço em seus lares.

Algumas considerações

Diante do que foi discutido neste trabalho, tendo como base o materialismo histórico como método analítico e como uma ferramenta rica e significativa para uma melhor compreensão das relações entre os sexos compreende-se que ao considerar a realidade concreta, a ação do ser humano e o que é construído social e culturalmente por ele, impacta diretamente no modo de vida da sociedade em todos os aspectos da vida. Especialmente no econômico em que suas nuances permitem e alimentam a engrenagem da desigualdade entre as classes, os sexos e as raças.

Através da perspectiva teórica discutidas pelas autoras e dos dados apresentados verifica-se que há uma organização de poder em várias esferas, política, estatal, familiar, que dita as regras, os privilégios, as opressões, e com isso busca uma permanência de exploração para a manutenção de privilégios. Mas compreender todo este processo também possibilita que um dia a emancipação e a libertação dos sujeitos e um mundo fraterno e de fato igualitário seja possível. Sabemos que é um caminho longo a percorrer, mas talvez, já estejamos mesmo que a curtos passos, avançando.

Referências

- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo, fatos e mitos**. v.1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016a.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo, a experiência vivida**. v.2. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016b.
- DIEESE. **Boletim Extraordinário 23 de Março de 2021**. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/boletimespecial/2023/mulheres2023.pdf> Acesso em: 20 jul. 2023.
- ENGELS, Friederich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: La Fonte, 2017.
- FEDERICI, Silvia. Notas de Introdução. *In*: FEDERICI, Silvia. **O patriarcado do salário: notas sobre Marx, Gênero e Feminismo**. v.1. p.15-21. São Paulo: Boitempo, 2021a.
- FEDERICI, Silvia. **Planejamento contraestratégico na cozinha (1975)**. *In*: FEDERICI, Silvia. **O patriarcado do salário: notas sobre Marx, Gênero e Feminismo**. v.1.p. 24-45 São Paulo: Boitempo, 2021b.
- FEDERICI, Silvia. Gênero, em O Capital de Marx. (1975). *In*: FEDERICI, Silvia. **O patriarcado do salário: notas sobre Marx, Gênero e Feminismo**. v.1. p. 61-85. São Paulo: Boitempo, 2021c.
- FOLHA DE SÃO PAULO. **Casa só com 'mãe e avó' é 'fábrica de desajustados' para tráfico, diz Mourão**: Vice de Bolsonaro diz que Brasil errou ao aliar-se à 'mulambada' na África e América Latina. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/09/casa-so-com-mae-e-avo-e-fabrica-de-desajustados-para-trafico-diz-mourao.shtml> . Acesso em 10 ago. 2022.
- IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça**. Indicadores: Chefia de família. Brasília, 2017. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores_chefia_familia.html . Acesso em: 4 ago. 2022.

MOURRE, Michel. **Dicionário de História Universal**. v.II. p.694. ASA: Porto,1998.

OXFAM. **Tempo de cuidar**: O trabalho de cuidado não remunerado e mal pago e a crise global da desigualdade. Disponível em: https://www.oxfam.org.br/wp-content/uploads/2021/04/1579272776200120_Tempo_de_Cuidar_PT-BR_sumario_executivo.pdf
Acesso em: 20 jul. 2022.

PUPPIM, Erika. **Mourão e a culpabilização materna – negra, pobre e favelada**. São Paulo: Brasil de Fato, 2018. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2018/09/19/artigo-or-mourao-e-a-culpabilizacao-materna-negra-pobre-e-favelada> . Acesso em: 03 ago. 2022.

Recebido em 05 de junho de 2023.

Aceito em 11 de agosto de 2023.

PANORAMA SOCIODEMOGRÁFICO E JURÍDICO DE HOMENS PRESOS POR FEMINICÍDIO EM MANAUS

SOCIODEMOGRAPHIC AND LEGAL PANORAMA OF MEN ARRESTED FOR FEMICIDE IN MANAUS

Ana Paula Serizawa Silva Podedworny 1
Izaura Rodrigues Nascimento 2
Juliana Maria Duarte Marques 3
André Luiz Machado das Neves 4

Resumo: O artigo tem como objetivo descrever o perfil sociodemográfico e jurídico da pessoa que está presa ou acusada ou condenada pela prática do feminicídio em Manaus. Investigou-se a características dos feminicidas presos em Manaus. Examinou-se o perfil sociodemográfico e jurídico dessas pessoas, mediante análise de processos judiciais, considerando idade, residência, estado civil, ocupação, uso abusivo de álcool ou entorpecentes, local do crime e reincidência. A pesquisa teve abordagem qualitativa, de raciocínio indutivo, com uso de fonte bibliográfica e documental. Quanto às características dos presos por feminicídio, a maioria possui até 49 anos, é pardo, reside em bairros populosos e pobres, tem poucos anos de estudo, trabalha e faz uso abusivo de álcool ou drogas, é companheiro ou ex-companheiro da vítima e usa arma branca para cometer o crime. As conclusões indicam que o Amazonas tem experimentado um aumento no número de feminicídios.

Palavras-chave: Feminicídio. Violência contra a Mulher. Violência de Gênero.

Abstract: The article aims to describe the sociodemographic and legal profile of individuals who are incarcerated, accused, or convicted for committing femicide in Manaus. The study investigates the characteristics of femicide perpetrators in custody in Manaus by examining their sociodemographic and legal profiles through the analysis of judicial proceedings. The analysis considers factors such as age, residence, marital status, occupation, abusive use of alcohol or drugs, crime location, and recurrence. The research adopts a qualitative approach with inductive reasoning, utilizing bibliographic and documentary sources. Regarding the characteristics of those imprisoned for femicide, the majority are aged up to 49 years, of mixed race, residing in densely populated and impoverished neighborhoods, with limited education, employed, engaging in abusive alcohol or drug consumption, being a partner or ex-partner of the victim, and employing bladed weapons in the commission of the crime. The conclusions suggest that the state of Amazonas has witnessed an increase in the number of femicides.

Keywords: Femicide. Violence against women. Gender-based violence.

- 1 Mestre em Segurança Pública, Cidadania e Direitos Humanos pela Universidade do Estado do Amazonas. Atualmente é Juíza Federal Titular da 4ª Vara Federal na Seção Judiciária do Amazonas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9067050359782421>. ORCID: <https://orcid.org.000-0001-9097-6709>. E-mail: apserizawa.uea@gmail.com
- 2 Doutora em Relações Internacionais e Desenvolvimento Regional pela Universidade de Brasília. É Professora da Universidade do Estado do Amazonas. ORCID: <https://orcid.org.0000-0001-5508-8730>. E-mail: irnascimento@uea.edu.br
- 3 Mestre em Segurança Pública, Cidadania e Direitos Humanos pela Universidade do Estado do Amazonas. Advogada. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3909167647909530>. ORCID: <https://orcid.org.0000-0001-8505-5470>. E-mail: julianamariaduartemarques@gmail.com
- 4 Doutor em Saúde Coletiva pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Atualmente é Professor da Universidade do Estado do Amazonas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7409149733046445>. ORCID: <https://orcid.org.0000.0001.7400.7596>. E-mail: almachado@uea.edu.br

Introdução

A violência contra as mulheres é um problema histórico e retrata séculos de dominação e subjugação do gênero feminino pelo masculino (Rubin, 2017; Segato, 2021; Scott, 1990). O feminicídio – morte motivada por violência doméstica ou por menosprezo ou discriminação à condição de mulher – é a expressão máxima dessa violência. O Brasil tem se esforçado para enfrentá-lo, entretanto ainda é um problema que se impõe em nossa sociedade. Com o avanço das discussões sobre direitos humanos e sua efetiva garantia, o surgimento dos movimentos feministas, experimentados desde o século passado, o tema ganhou intensa visibilidade.

A partir da destacada participação do movimento feminista, foi criada a primeira entidade voltada a prestar atendimentos às mulheres vítimas de violência, chamada SOS-Mulher, oriunda da cidade de São Paulo, na década de 1980, cujas denúncias, em sua maioria, eram voltadas ao ambiente doméstico e familiar. Essa iniciativa influenciou na construção do conceito de violência contra a mulher no Brasil, ao expor as relações domésticas como resultante de uma estrutura de dominação que inferioriza mulheres (Arruda, 2019; Debert; Gregori, 2008).

Tais reivindicações dos movimentos feministas deram condições históricas, políticas e culturais para que o combate à violência de gênero fosse objeto de políticas públicas. Ainda na década de 1980, surge a primeira Delegacia Especial de Atendimento à Mulher (DEAM), iniciativa pioneira no Brasil, sendo adotada, posteriormente, por outros países da América Latina (Bandeira, 2019). Foram criados novos mecanismos e políticas públicas de proteção à vida e incolumidade física e emocional da mulher, assim como a criminalização do comportamento masculino violento.

Na área jurídica, são exemplos desses mecanismos a criação de leis que dão especial proteção à mulher, de forma mais específica do que a proteção dada às pessoas em geral. Na área penal, pode-se citar a promulgação da Lei n. 11.340, em 07 de agosto de 2006 (Brasil, 2006), conhecida como Lei Maria da Penha, com o objetivo explícito de coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. E, mais recentemente, a Lei n. 13.104, de 09 de março de 2015 (Brasil, 2015), incluiu a figura do feminicídio como qualificadora do crime de homicídio, tornando-o mais gravoso e sujeito a uma penalidade maior, se cometido contra a mulher, em razão da condição do gênero feminino.

O tema do feminicídio extrapola as discussões jurídicas e está intimamente ligado a questões sociais. Normalmente a vítima possui relação estreita, íntima, familiar ou emocional com seu algoz e a violência perpetrada reproduz um modo de pensar, de agir e de viver socialmente que traduz a ideia de hegemonia e dominação masculina nas relações domésticas (Alencar; Nascimento, 2020; Bourdieu, 2020). Muitos desses crimes acontecem entre parentes, na constância do matrimônio, na privacidade dos lares. Nesses casos, a família deixa de ser um local de refúgio e aconchego, como seria esperado, para se tornar local de violências e exercício de poder entre os gêneros, com a constante sujeição da mulher pelo homem.

Para entender o feminicídio como fenômeno social, é necessário analisar o crime também pela ótica de quem o pratica (Oliveira, 2015). Desse modo, o artigo tem como objetivo descrever o perfil sociodemográfico e jurídico da pessoa que está presa ou acusada ou condenada pela prática do feminicídio em Manaus. Para tanto, serão analisados os indicadores de idade, local de residência, estado civil e familiar, ocupação, uso de álcool ou entorpecentes, registro anterior de violência, reincidência criminal. Busca-se, com isso, verificar se há uma homogeneidade nesse perfil, e em que medida esses indicadores podem evidenciar algum padrão característico para o crime em questão. O recorte temporal será de 2015, desde a entrada em vigor da Lei n. 13.104/2015 até 31/12/2021.

O artigo está estruturado em três partes. Na primeira, será feita uma revisão de literatura sobre gênero, relações de poder, feminicídio e evolução legal do tratamento da violência contra as mulheres no país. Na segunda parte será enfocada a metodologia da pesquisa. Na terceira e última parte serão trazidos os dados sobre o crime de feminicídio no Amazonas, dados sobre o perfil dos homens presos por feminicídio em Manaus e as discussões que esses dados suscitam.

Gênero, relações de poder, feminicídio

Partindo da frase “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher” (Beauvoir, 2019a, p.11), buscou-

se nesta seção descrever os processos que envolvem a relação de poder e dominação entre os gêneros. A afirmação é oriunda da obra “O Segundo Sexo”, livro publicado originariamente em 1949, e que foi recebido com inúmeras críticas majoritariamente negativas por colocar “[...] em questão toda a pretensão de neutralidade e objetividade em que se baseava o pensamento humanista até então” e provar que “[...] as relações entre os sexos se constituem por desigualdades” (Candiani, 2019, p. 6). A reação ao livro é demonstrativa da força do “eterno feminino”, isto é, o arquétipo imutável da ideia preconcebida do que é ser mulher e de sua definição baseada na biologia que a fez, por exemplo, como um ser que existe para ser mãe, para cuidar da família e para apresentar fragilidades.

Ainda nesse contexto, Beauvoir analisa a hegemonia masculina nas sociedades ocidentais, demonstrando como o homem é a medida de tudo, enquanto a mulher se define e tem sua existência justificada, tendo por paradigma ele, o homem, ao afirmar “[...] o homem é o Sujeito, o Absoluto, ela é o Outro” (Beauvoir, 2019a, p. 13).

A mulher, na família, pode ter um *status* equivalente ao do homem, ao se comparar idealmente os papéis de marido e mulher, de pai e de mãe. Mesmo no campo profissional, os postos de trabalho estão abertos e podem ser ocupados, em tese, por ambos os gêneros. Entretanto, na família, a mulher ainda é a principal responsável pelos serviços domésticos e pela criação dos filhos, tarefas que são assumidas em dupla jornada se ela trabalha fora do lar. Se não trabalha fora do lar, as funções domésticas são tidas como nobres, porém não têm o valor e a dignidade associados ao trabalho assalariado. Nos trabalhos formais, na prática, além de ganharem menos do que os homens para exercerem as mesmas funções, elas têm menos chances e mais obstáculos para chegar aos cargos de chefia (Santos; Tanure; Carvalho Neto, 2014).

A mulher é, desde que nasce, socializada para casar e ter filhos, ser esposa, mãe e dona de casa. Esses papéis sociais são ensinados às meninas e continuam sendo valorizados à medida que se tornam adultas. Esses ensinamentos, por exemplo, são arquitetados por meio das brincadeiras (Beauvoir, 2019b).

Da mulher também se espera um comportamento moral irrepreensível, especialmente no que tange à moral sexual, à fidelidade, sem nenhuma ambição similar em relação ao homem, este nascido “biologicamente” para ter tantas parceiras quanto possível, como prova de sua virilidade. Em nosso país, de maioria cristã, não se deve subestimar a influência religiosa a moldar certos aspectos do comportamento feminino esperado quanto ao casamento e à maternidade, o que se reflete também na legislação, associando-se valor à mulher “honesta”¹ e mãe de família. Assim, mulheres (e homens) são doutrinados a obedecer a um código moral e social.

A despeito de mudanças sociais significativas desde a época em que Beauvoir escreveu “O Segundo Sexo”, as mulheres continuam responsáveis pelo espaço doméstico, nas atividades de cuidado, um trabalho em geral não remunerado, conforme apontou o Relatório de Desenvolvimento Humano da Organização das Nações Unidas (ONU) (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2015).

Pierre Felix Bourdieu (2020), o sociólogo francês que estudou diversas formas de dominação, na obra “A Dominação Masculina”, publicada originalmente em 1998, demonstra como os papéis sociais de gênero masculino e feminino são aprendidos, mediante uma construção histórica e social que legitima o poder que os homens exercem sobre as mulheres.

Todas essas representações e construções sociais baseadas nas diferenças biológicas dos corpos contribuem para erigir o princípio masculino como medida de todas as coisas, ao mesmo tempo em que tentam justificar no próprio corpo da mulher a razão do estatuto social que lhe é imposto (Bourdieu, 2020).

Abordando outro viés da violência contra mulheres, se “[...] o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos [...] e uma forma primeira de significar as relações de poder” (Scott, 1990, p. 21), a discussão sobre a categoria homens e masculinidades torna-se essencial na perspectiva de gênero. Connell (2013) contextualiza a noção de masculinidade hegemônica como uma série de práticas que possibilitam que a dominação de

¹ Também o Código Penal de 1940 fazia várias referências ao termo “mulher honesta”, aludindo à mulher virgem, ou à mulher casada fiel e monogâmica (artigos 215, 216 e 219, sendo que o artigo 215 teve a redação alterada em 2009, o artigo 216 foi revogado em 2009 e o artigo 219 foi revogado em 2005).

homens sobre mulheres continue legitimando a subordinação global das mulheres. Os homens, por outro lado, recebem os benefícios do patriarcado sem nenhum pensamento ou questionamento crítico, mas apenas com cumplicidade.

Tais noções também se relacionam à definição e sujeição da mulher à sua biologia, tão criticadas por Beauvoir (2019a; 2019b) e da socialização conforme os sexos que perpetua a dominação masculina, conforme Bourdieu (2020). Essa relação desigual, de poder e dominação, de contenção da mulher pelo homem, apoiada em toda uma estrutura social, legitima-se não apenas pela violência simbólica, invisível, naturalizada, mas também pela violência física, manifesta, que perpassa por várias formas de agressão, tendo no feminicídio sua expressão máxima.

É importante destacar que,

Ainda que algumas dessas mortes possam ser atribuídas ao exercício perverso de poder e dominação dos homens sobre as mulheres, discussões envolvendo as teóricas do patriarcado avançaram nos últimos anos e algumas levantam a possibilidade de que o patriarcado pode não estar extinto nem estar apresentando sinais de exaustão, mas seguramente sofreu transformações para garantir sua sobrevivência num mundo em que os papéis sociais de gênero estão mudando em velocidade vertiginosa (Pasinato, 2011, p. 237).

No âmbito jurídico brasileiro, a partir da promulgação da Constituição da República (Brasil, 1988), na qual consta expressamente a previsão de igualdade entre homens e mulheres, refletindo a garantia e defesa dos direitos humanos, os movimentos sociais passaram a demandar “[...] a edição de leis relacionadas às suas pautas específicas, com finalidade de, através da legislação, verem reconhecidos seus direitos e/ou protegê-los de violações” (Possas; Oliveira, 2016, p. 2).

Após essa “construção social da lei penal”, a criação de novos crimes e novas penas transportam ideias dos movimentos feministas para o sistema político e jurídico, refletindo o que Bourdieu (2011) explica como o poder simbólico do direito e sua permeabilidade e intersecção com as transformações e os movimentos sociais.

Um primeiro grande exemplo de lei penal advinda dessa construção social foi a Lei n. 11.340/2006. A lei Maria da Penha “cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher” (Brasil, 2006), tida expressamente como violação dos direitos humanos, materializando a determinação constitucional prevista no Art. 226, § 8º. A lei enumera as formas de violência contra a mulher como violência física, psicológica, sexual, patrimonial e moral. Algumas dessas formas de violência são manifestas, outras são simbólicas, mais difíceis de serem identificadas tanto por vítimas quanto por agressores.

A despeito das necessidades de avanços institucionais e culturais, nos dez anos da lei, pode-se destacar, entre outros aspectos:

A LMP impulsionou o reconhecimento da violência doméstica e familiar contra as mulheres como problema público, promoveu significativos deslocamentos na forma de a sociedade ver e pensar sobre a violência doméstica e familiar como resultante da desigualdade de gênero e como violação de direitos humanos. Esses deslocamentos possibilitaram o reconhecimento de outras formas de violência baseada no gênero e que afetam a vida de todas as mulheres e meninas, em todas as etapas de suas vidas, em experiências particularizadas de raça, etnia, orientação sexual, identidade de gênero, religião, classe social, procedência regional ou nacionalidade, entre outros grupos sociais a que pertençam (Pasinato, 2016, p. 161).

Ainda assim, os mecanismos de proteção da mulher previstos na Lei Maria da Penha não foram suficientes para prevenir a ocorrência de feminicídios do Brasil, tidos pelo movimento

feminista como desfecho de uma continuidade e escalada da violência. Em 2013, a Organização das Nações Unidas recomendou que as legislações nacionais contra o feminicídio fossem reforçadas (Possas; Oliveira, 2016).

O Mapa de Violência Homicídio de Mulheres revelou que o Brasil ocupa a 5ª posição, em um grupo de 83 países, que mais registraram feminicídios no ano de 2013, com base nos parâmetros definidos pela Organização Mundial de Saúde (OMS) (Waiselfisz, 2015).

Em março de 2015, a figura do feminicídio foi introduzida no ordenamento jurídico brasileiro pela Lei n. 13.104. A lei modificou o Código Penal (Brasil, 2015), passando a prever como qualificadora do crime de homicídio o fato de ser praticado contra a mulher por razões baseadas no gênero. Além disso, o feminicídio também passou a integrar o rol de crimes hediondos.

Entretanto, em média, no Brasil, uma mulher é vítima de feminicídio a cada sete horas, havendo a possibilidade ainda de subnotificações no registro deste crime (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2021). Assim como o sistema jurídico é influenciado pelo sistema de valores sociais, a mera criação de leis, por si, não é capaz de mudar tais valores e comportamentos sociais.

A criação da figura do feminicídio na legislação reconhece essa desigualdade entre os gêneros e configura mais uma tentativa de corrigir tal distorção sob o ponto de vista punitivo e também simbólico. Recentemente o Supremo Tribunal Federal proibiu que nos julgamentos do feminicídio a defesa do homem acusado possa invocar a alegação de “legítima defesa da honra”, o que fortalece a eficácia da lei contra os desvios que limitam e impedem a sua aplicação plena. A tese da legítima defesa da honra consiste em atribuir à mulher a causa de sua própria morte, por assumir comportamentos não tolerados pelo matador. Em decisão recentíssima, datada de 12 de março de 2021, o Supremo Tribunal Federal julgou inconstitucional a tese de legítima defesa da honra como integrante da legítima defesa em crimes de feminicídio, por violar os princípios da dignidade humana, da proteção à vida e da igualdade de gênero. A decisão foi tomada no julgamento da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 779 e, portanto, vincula todos os órgãos do Poder Judiciário (Brasil, 2021).

Rifiotis (2015) ao relatar a transição da aplicação dos dispositivos da Lei dos Juizados Especiais Criminais para a Lei Maria da Penha nas décadas de 1990 e 2000, entende que esse processo de judicialização deve observar também como essas mudanças legislativas são recebidas pelas instituições, isto é, se há pessoal capacitado, orçamento, entre outros aspectos, que garantam a sua concretização.

Frequentemente os homens respondendo por feminicídio são presos para aguardar o julgamento e para cumprir a eventual pena recebida em caso de condenação. A prisão provisória é decretada enquanto se aguarda o deslinde da instrução criminal e tem natureza cautelar, ou seja, é um instrumento para assegurar o resultado prático do processo criminal.

Até aqui buscou-se refletir acerca do feminicídio, situando-o na discussão sobre gênero e poder, evolução legislativa de acordo com a literatura sobre o tema. A seguir aponta-se os caminhos que foram produzidos para a construção desse texto.

Método

O artigo foi amparado em pesquisa com abordagem qualitativa, com uso de fonte bibliográfica e documental (Minayo *et al.*, 2016). Desse modo, procedeu-se a uma revisão de literatura abordando os temas de gênero, feminicídio, o poder simbólico e prático nas relações domésticas que favorecem a violência intrafamiliar. Também foram analisadas leis, jurisprudência, processos judiciais e relatórios do Tribunal de Justiça do Estado do Amazonas (TJAM) e da Secretaria de Administração Penitenciária (SEAP).

Quanto aos aspectos éticos da pesquisa foi obtida a anuência do Tribunal de Justiça e da Secretaria de Administração Penitenciária. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Amazonas, com aprovação sob o número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAEE) 56407422.0.0000.5016.

O campo de pesquisa restringiu-se aos processos judiciais de apenados e presos não julgados custodiados no Centro de Detenção Provisória Masculino I (CDPM I). Essa é a unidade em Manaus,

estado do Amazonas, que abriga os homens acusados ou condenados pela prática de feminicídio.

Maia (2019) ressalta a importância dos processos criminais como fonte de dados, inclusive sobre relações de gênero, numa construção histórica e discursiva. Entretanto, alerta que os processos judiciais em si não têm o condão de recriar os fatos, mas sim versões sobre os fatos, em relações de poder exercidas normalmente por agentes a eles alheios (delegados, advogados, promotores e juízes).

Toda vez que ocorre um crime, a polícia civil inicia a investigação por meio do inquérito policial, a fim de reunir provas sobre a própria ocorrência do crime em todas as suas circunstâncias e, também, sobre a sua autoria, isto é, a pessoa que cometeu o delito. Tão logo sejam apuradas provas acerca do ato e de quem o praticou, inicia-se o processo judicial criminal, com o objetivo de processar e julgar o acusado da prática do crime, segundo um procedimento que garanta a oportunidade de defesa e um julgamento justo.

Os processos judiciais foram escolhidos para a coleta de dados porque, de um modo geral, possuem informações objetivas sobre os envolvidos no crime, especialmente sobre o acusado, foco desta pesquisa. Esperava-se, assim, encontrar dados do acusado a respeito de filiação, idade, local de nascimento, data e local do crime, endereço, cor, presença de deficiência, estado civil, relação com a vítima, escolaridade, ocupação, uso abusivo de álcool ou entorpecentes, presença de antecedentes criminais, existência de filhos, forma como o crime foi praticado, se já havia sido julgado e qual a pena recebida.

Em fevereiro de 2022, quando se iniciou a presente pesquisa, foi solicitado ao setor de estatística do CDPM I os nomes dos internos custodiados por feminicídio. A unidade prisional enviou uma lista contendo os nomes de 26 pessoas, que perfaziam o total de homens presos por feminicídio. A pesquisa se restringiu a examinar os processos dos presos por crimes praticados a partir de 2015, data de entrada em vigor da lei do feminicídio.

Após o levantamento dos nomes, foi feita pesquisa no site do Tribunal de Justiça do Amazonas a fim de verificar o número dos processos judiciais vinculados a cada pessoa. Na pesquisa processual também foi possível identificar a vara em que o processo tramitou. No entanto, uma parte significativa dos processos tramita de forma sigilosa e, para esses, as buscas restaram infrutíferas, pois processos sigilosos não são listados nas buscas públicas.

De posse dos números de processos e do nome dos réus, foi oficiado a cada vara do júri, no total de três, e à vara responsável pela central de inquéritos, todas da Capital, e ainda a duas varas no interior do estado do Amazonas (Urucará e Iranduba), solicitando senha para acesso aos autos dos processos judiciais, que tramitam de forma totalmente *on-line*. A maioria das varas oficiadas enviou cópia dos processos ou forneceu senha para consulta processual num intervalo de 45 dias entre o primeiro e o último processo encaminhado. A extração das informações dos documentos foi feita em 20 dias.

A seguir, e conforme as informações constantes nesses processos judiciais, são apresentados e discutidos os dados coletados.

Panorama do feminicídio e dos homens presos em Manaus: o que os números dizem?

De acordo com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2021), no ano de 2020 houve no Brasil 3.913 homicídios dolosos, isto é, em que há a intenção de matar, contra vítimas do gênero feminino. Destes, 1.350 foram considerados feminicídios², o que representa um aumento de 0,7% em relação ao mesmo período de 2019.

Segundo a mesma fonte, no estado do Amazonas, 68 mulheres foram mortas no ano de 2020, contra 80 no mesmo período em 2019, dos quais 16 homicídios foram caracterizados como feminicídio em 2020 *versus* 12 ocorridos em 2019; um aumento de 31,3% na porcentagem de

² Informações retiradas do 15º Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2021, que traz dados referentes aos anos de 2019 e 2020. Trata-se de publicação organizada pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, organização não-governamental, que compila e analisa dados de registro policial sobre criminalidade, informações sobre o sistema prisional, gastos com segurança pública, dentre outros.

feminicídios, a despeito do decréscimo no número de mortes de mulheres.

Tais números referem-se aos dados de boletins de ocorrência relacionados a homicídios de mulheres registrados como feminicídio, ao que se seguem inquéritos policiais que investigam essas mortes, em seguida, processos judiciais a fim de responsabilizar o homicida, e por fim, a execução da pena, em caso de condenação. São as três faces da persecução penal, a investigação do crime de feminicídio a cargo da Polícia Civil, o processo e julgamento dos infratores a cargo das Varas de Júri do Poder Judiciário, e, por fim, o cumprimento da pena privativa de liberdade, a cargo da Secretaria de Administração Penitenciária.

Mesmo após a entrada em vigor da Lei n. 13.104, que pune mais severamente o crime, o número de feminicídios no Brasil aumentou desde 2016 até 2020. Conforme dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2021, p. 91), em 2016, 929 mulheres foram vítimas de feminicídio, número que cresceu todos os anos até alcançar 1.350 mortes em 2020. O número de feminicídios em 2020 aumentou 0,7% em relação a 2019; 74,7% das vítimas tinham entre 18 e 44 anos; 61,8% eram negras; 81,5% foram mortas por seus companheiros ou ex-companheiros, 8,3% por outros parentes e em 55,1% dos casos a vítima foi morta por arma branca (FBSP, 2021, p. 14).

No Amazonas, segundo o Anuário (FBSP, 2021, p. 90, 92), entre 2019 e 2020 houve o aumento de 31,3% nos feminicídios. Em números absolutos, foram 12 e 16 feminicídios, respectivamente, e 33 tentativas em 2020. Os números demonstram que, a despeito da importância da inovação legal, o crime de feminicídio continua aumentando no país e localmente. Para isso contribui o fato de que a sociedade ainda tem aceitado e normalizado a violência contra as mulheres, permitindo a impunidade de seus algozes no julgamento pelo júri ao reconhecer teses de defesa como crime passionais, legítima defesa da honra e violenta emoção para diminuir ou isentar a pena para o acusado. Em 12 de março de 2021, o Supremo Tribunal Federal (Brasil, 2021) decidiu que a tese defensiva da legítima defesa da honra é inconstitucional, e não pode mais ser utilizada no julgamento pelo júri, sob pena de anulação do julgamento. O fato de este julgamento ter sido proferido recentemente demonstra que até hoje tal tese de defesa não apenas é usada, como também é aceita, como causa excludente do crime.

Em fevereiro de 2022, marco inicial da pesquisa, o CDPM I informou o nome de 26 pessoas presas por feminicídio. Para cada pessoa presa existia um processo judicial equivalente. Dos 26 processos cujo acesso se solicitou, foram fornecidos os autos ou senhas para acesso ao processo digital a 21 deles. Ao examinar os processos, 5 casos foram descartados, por não se encaixarem nos parâmetros da pesquisa. Dos 16 processos restantes, apenas em 3 casos os acusados haviam sido julgados e condenados de forma definitiva a penas que variaram entre 17 anos e 6 meses a 20 anos.

Nos 16 processos analisados, constatou-se que, em 14 casos, os acusados eram registrados no nome do pai e da mãe, em 2 casos eram registrados apenas no nome da mãe. Muito embora o registro mencione ambos os pais para a maioria dos presos, não é possível perceber, pela leitura dos autos, que referências esses homens tiveram sobre família, figura materna e paterna, nem se havia violência de gênero nessa família de origem.

Quanto ao local de nascimento, cinco acusados nasceram em Manaus, seis nasceram no interior do Amazonas (Lábrea, Manacapuru, Borba, Manicoré e Careiro da Várzea), um nasceu em outra capital da Região Norte (Belém) e outros quatro nasceram no interior de estados do norte e nordeste do país (Santarém/PA, Bacabal/MA e Pirituba/BA). Os que não nasceram em capitais são provenientes de cidades interioranas, algumas muito pequenas, e formam a maioria dos casos analisados. Mesmo a maioria dos que nasceram na capital Manaus residiam em bairros mais periféricos e populosos, formados em grande parte por migrantes provenientes de cidades interioranas. Martins (2015) assinala que nos bairros pobres e de classe média baixa, a concepção de justiça com base no direito de vingança tem uma raiz rural, comunitária e patriarcal.

Todos os crimes examinados ocorreram em Manaus, sendo que a maior parte dos acusados, em número de seis, morava à época do crime na zona leste de Manaus, segunda mais populosa da cidade, conforme estimativa do governo do Amazonas (Amazonas, 2021). Cinco moravam na zona norte, a zona mais populosa da cidade, e cinco moravam na zona sul. Importante ressaltar que a maioria dos crimes ocorreu próximo ao local de residência dos acusados ou na sua própria residência, que muitas vezes era a residência da vítima também.

O fato de a maior parte dos acusados residir em bairros da zona leste à época do crime,

o que não reflete a incidência na proporção de ocupação desta zona da cidade, suscita algumas reflexões. Em primeiro lugar, é possível que a concentração de casos nesta zona em detrimento da zona mais populosa, a norte, pode ter sido um mero acaso. Mas há um dado que talvez explique essa incidência: a zona leste é a zona que concentra a menor renda mensal de Manaus, seguida pela zona norte (Amazonas, 2021), sendo, portanto, a zona mais pobre da cidade. Infere-se que a menor renda mensal pode significar uma maior dependência econômica da mulher vítima da violência em relação ao homem autor da violência.

A dependência econômica da mulher é uma expressão do poder simbólico que os homens exercem, além do poder físico, sobre elas. As mulheres mais submissas ao modelo de posição dominante do homem na relação são pertencentes aos estratos sociais mais humildes, “[...] nas quais o casamento continua sendo, para as mulheres, o meio privilegiado de obter uma posição social” (Bourdieu, 2020, p. 67). Por outro lado, “[...] o acesso das mulheres ao trabalho profissional é fator preponderante de seu acesso ao divórcio” (Bourdieu, 2020, p. 67-68), de modo que, se na realidade local estudada, o homem é o único ou o principal provedor da casa e da família, é possível entender a maior concentração dos crimes de feminicídio pela maior dificuldade de a vítima se separar de seu companheiro.

Quanto ao local da ocorrência do crime, em cinco das ocorrências o crime foi praticado na casa do casal, na constância do casamento ou da união estável ou quando o casal estava em processo de separação. Em outros dois casos, o crime foi praticado no domicílio comum, em que viviam a vítima e o acusado, que possuíam relação de parentesco diferente de casamento ou união estável. Em três casos, o crime foi praticado na casa do acusado e, em um único caso, foi praticado na residência da vítima, local em que o acusado já havia morado. Os outros cinco casos foram praticados em via pública, dos quais três foram praticados na frente ou próximo da casa da mulher vítima; um em frente à casa do acusado e um na frente da residência do casal.

Quanto à idade, 3 acusados possuíam entre 18 e 29 anos à época do crime; 7 possuíam entre 30 e 39 anos, 4 possuíam entre 40 e 49 anos e 2 tinham de 50 a 59 anos. Nenhum acusado preso tinha mais de 60 anos no momento do crime. Os dados indicam uma predominância do cometimento de feminicídio na faixa etária entre 30 e 39 anos, sendo que a imensa maioria dos acusados foi presa em flagrante, com a idade em que cometeram o crime.

Não há dados oficiais acerca da idade das pessoas que praticam o feminicídio no país, sequer das pessoas que praticam homicídio, mas há dados sobre as pessoas presas, por faixa etária. Essa faixa etária de maior predomínio entre 30 e 39 anos não acompanha o perfil geral do preso amazonense (e do preso brasileiro, de modo geral). Conforme informações do Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional (Sisdepen)³, a maior concentração de presos no Amazonas ocorre na faixa etária entre 18 e 29 anos, que abarca 46,05% dos presos. Na faixa etária entre 30 e 45 anos, encontram-se 33,92% dos presos (Departamento Penitenciário Nacional, 2022).

Com relação a antecedentes, seis não possuíam outros processos na ficha criminal e para um dos casos não havia informações. Os nove restantes apresentavam antecedentes, sendo seis em crimes de violência contra a mulher, um em outros tipos de crimes e dois, tanto em crimes de violência contra a mulher, quanto em outros crimes. Analisando as certidões de antecedentes criminais que existiam nos processos examinados, foi possível constatar que nos sete casos em que os acusados já tinham histórico anterior de crimes contra a mulher, esses delitos consistiam geralmente em ameaça e lesões corporais (agressão).

Esse dado, assim como o indicador anterior quanto à idade, demonstra que, em uma parte significativa dos casos, existia um ciclo de violência anterior que teve no feminicídio o seu ápice e o seu desfecho em relação àquela mulher vitimada. Esses homens autores de reiteradas violências demonstravam poder e desejo de controle dessas mulheres pela força física, conforme espectro da conceituação de gênero de Scott (1990). As práticas violentas seriam um recurso próprio ao gênero masculino para esses sujeitos. Connell e Messerschmidt (2013, p. 255) ressaltam que “[...] não é surpreendente que em alguns contextos a masculinidade hegemônica realmente se refira

³ SISDEPEN é a plataforma de estatísticas do sistema penitenciário brasileiro que sintetiza as informações sobre os estabelecimentos penais e a população carcerária, conforme dados atualizados pelos gestores prisionais que são compilados e sistematizados pelo Departamento Penitenciário Nacional.

ao engajamento dos homens a práticas tóxicas – incluindo a violência física – que estabilizam a dominação de gênero em um contexto particular”.

Aplicando essa noção à pesquisa, é possível concluir que a existência de procedimentos por crimes previstos na Lei Maria da Penha antes da prática do feminicídio indica o perfil de comportamento abusivo do homem agressor. Importante ressaltar que, em alguns casos, as certidões de antecedentes criminais indicavam como vítimas nos crimes da Lei Maria da Penha outras mulheres além da vítima de feminicídio, a evidenciar um padrão de comportamento violento nas relações com o gênero feminino. Em pesquisa realizada com profissionais da psicologia forense, analisando o perfil dos homens que cometem feminicídio, revelou-se a existência de transtorno antissocial e psicopatia em grande parte dos casos, e evidências de “[...] um modelo de relação possessiva, manipuladora, violenta e de dependência por parte da vítima” (Silva; Schermann, 2021, p. 82).

Uma outra discussão que esse indicador relacionado à existência de antecedentes criminais suscita é acerca da efetividade das formas de enfrentamento da violência doméstica pela polícia e pela justiça. A reiteração e a escalada da violência contra a mulher por seus parceiros íntimos ou familiares parecem indicar que os mecanismos do sistema de justiça criminal e dos órgãos de segurança pública não têm sido eficientes ou suficientes na prevenção do feminicídio. Por outro lado, como a violência contra a mulher está intimamente imbricada à família e às relações domésticas, a sua prevenção também trespassa as questões puramente jurídicas e legais, para se inserir num contexto cultural e social, pois apesar de a lei prever medidas protetivas da mulher vítima de violência, ela, não raro, se reconcilia com o parceiro ou mantém contato com ele por causa dos filhos ou por dependência financeira (Oliveira *et al.*, 2023).

Uma grande parte das agressões sofridas no contexto da violência contra a mulher não é denunciada. Além da dependência afetiva e econômica em relação ao agressor, Cordeiro (2018) acrescenta como causas o medo de novas agressões, a falta de confiança nas instituições públicas responsáveis pelo enfrentamento da violência de gênero, e a ausência de uma rede de apoio familiar. Bourdieu (2020) já alertava sobre o erro de se atribuir às mulheres a responsabilidade por sua própria opressão, sugerindo-se que elas escolhem adotar práticas submissas ou que gostem dessa dominação, na medida em que a tendência à submissão é resultante das estruturas objetivas e de mecanismos que contribuem para sua reprodução.

Nove acusados declararam-se pardos e com relação aos outros sete não havia informações disponíveis sobre cor nos processos. Doze não tinham deficiência, um tinha deficiência física e outro tinha transtorno mental. Em dois dos casos não havia informações disponíveis. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2022), referentes ao último censo em Manaus, realizado em 2010, 67,92% da população manauara acima de dez anos é de pardos. Segundo os dados do SISDEPEN (DEPEN, 2022) a população amazonense de presos é composta de 63,06% de pardos. Há uma predominância de pardos na população local, não sendo possível analisar eventuais distorções em relação aos presos por feminicídio ante a ausência de dados nos processos.

Com relação ao uso de álcool e outras drogas, a maioria fazia uso abusivo dessas substâncias. Seis usavam álcool; dois usavam drogas; três usavam álcool e drogas; quatro negaram fazer uso dessas substâncias; e em um dos casos não havia informações disponíveis. No campo da violência doméstica entre parceiros íntimos, Walker (2009) aponta que o uso de álcool e outras drogas exacerba o risco de ferimentos mais graves ou até mesmo de morte, conforme pesquisas realizadas ao longo dos últimos quarenta anos com mulheres vítimas de violência.

Quanto ao estado civil, oito eram solteiros; sete eram casados ou viviam em união estável à época do crime; e em um dos processos não havia informações disponíveis. Já em relação ao vínculo com a vítima, sete eram ex-maridos ou ex-companheiros; dois teriam praticado o crime enquanto eram namorados das vítimas; três eram ex-namorados; um era tio, um era cunhado, um era filho da vítima e um deles não tinha relação com a vítima. Em dois casos, a vítima foi estuprada antes da morte.

A maioria dos acusados tinha filhos à época do feminicídio, apenas quatro não tinham filhos. Cinco tinham pelo menos um filho; dois tinham de dois a três filhos; quatro tinham quatro filhos ou mais e em um dos casos não havia informações disponíveis. Esse dado chama à reflexão sobre as consequências do crime, cuja violência trespassa a pessoa da vítima. O feminicídio deixa como

vítimas também os filhos órfãos. Conforme dados da Defensoria Pública do Estado do Amazonas, essas crianças e adolescentes passam a viver com parentes ou em instituições de abrigamento (Instituto Innovare, 2021). Não raro, os órfãos do feminicídio são testemunhas do homicídio da mãe, muitas vezes ocorrido na residência da família.

A escolaridade dos acusados demonstrava a evasão escolar e poucos anos de estudo, refletindo os índices normalmente encontrados na maioria da população carcerária nacional e regional. Um dos acusados não era alfabetizado; dez estudaram até o ensino fundamental; dois estudaram até o ensino médio e um possuía ensino superior. Em dois dos processos não havia informações sobre a escolaridade disponível. O número de presos por feminicídio que não completaram o ensino fundamental superou a média nacional e local. Segundo dados do SISDEPEN referentes ao período de janeiro a junho de 2021, 35,34% das pessoas presas no país possuem o ensino fundamental incompleto, ao passo que no Amazonas, esse grau de instrução é de 45,18% da população carcerária (DEPEN, 2021a; 2021b).

Sobre os crimes, dez foram feminicídios consumados, seis foram tentados. Nos crimes consumados foram usadas armas brancas em cinco casos; armas de fogo em dois casos; e em três casos, os crimes foram praticados ou causados de outras formas. Nas tentativas, quatro foram causadas por arma branca, notadamente facas e terçados; e em duas, o crime teria sido praticado por meio de socos e outras agressões. A prevalência do uso de armas brancas denota a facilidade de acesso a esse tipo de arma, de forma que, quer se pense no crime como resultado de um descontrole momentâneo quer se trate de um ato premeditado, a faca, as mãos e pés materializaram o armamento disponível no momento da prática. A ausência de acesso a armas de fogo, por sua vez, pode indicar o menor poder aquisitivo do acusado.

Nas pesquisas sobre feminicídio há ainda pouca ênfase no homem que praticou a violência. O Anuário Brasileiro de Segurança Pública traz um perfil da vítima do feminicídio como uma mulher de até 44 anos, negra ou parda, morta pelo companheiro ou ex-companheiro, com o uso de arma branca (FBSP, 2021, p. 14).

Em relação ao feminicídio ter como principais vítimas mulheres negras, Gonzalez (2020) evidencia a exploração sexual e outras violências vivenciadas por amefricanas e ameríndias, como a autora denomina mulheres negras, pardas e indígenas da América Latina, desde o período da colonização e escravidão, cujas heranças de desvalorização da imagem da mulher negra permanecem até os dias de hoje. Estas se deparam com uma tripla discriminação voltada para a condição biológica sexual e racial e inclui também a posição de classe, uma vez que a maioria delas faz parte do proletariado, o que corrobora os dados levantados quanto às mulheres vítimas terem uma maior dependência econômica relacionada ao homem autor da violência.

A análise dos processos judiciais dos homens presos pela prática do crime de feminicídio em Manaus revela perfil muito semelhante também para o agressor. Trata-se de um homem com até 49 anos de idade, pardo, que pode ser interpretado como negro, companheiro ou ex-companheiro da vítima e que matou com o uso de arma branca. Além disso, agressor e vítima pertencem às camadas mais pobres da população. O homem, especificamente, é uma pessoa com poucos anos de estudo e que não trabalha ou possui trabalho compatível com a escolaridade, mais braçal, com menor remuneração, um homem da ralé, conforme provocante classificação de Jessé Souza (2020).

A pesquisa evidenciou transversalidades no estudo dos homens que praticaram feminicídio e estão presos, como a relação entre trabalho e uso abusivo de álcool e drogas, ou a existência ou não de antecedentes criminais por violência contra a mulher. Aqueles que não trabalhavam e usavam álcool ou entorpecente de forma abusiva caracterizam-se como “delinquentes”, na classificação de Souza (2020). A maioria trabalhava e, dentre esses, alguns faziam uso dessas substâncias, especialmente do álcool, embora não seja possível afirmar que praticaram o crime sob os efeitos dessa substância em todos os casos. O que a pesquisa evidenciou é que a maioria trabalhava e sustentava a si e a família com o trabalho. Eram homens dignos, em contraposição aos delinquentes (Souza, 2020).

Essa divisão entre homens dignos e delinquentes pode configurar uma faceta, pois segundo Connel e Messerschmidt (2013, p.245):

A masculinidade hegemônica não se assumiu normal num sentido estatístico; apenas uma minoria dos homens talvez

a adote. Mas certamente ela é normativa. Ela incorpora a forma mais honrada de ser um homem, ela exige que todos os outros homens se posicionem em relação a ela e legitima ideologicamente a subordinação global das mulheres aos homens.

De fato, de todos os homens que brigam com suas companheiras, são rejeitados, abandonados, traídos ou contrariados, apenas uma pequena minoria se arvora o direito de matar essas mulheres, numa exposição de força, domínio e controle perante a família, os vizinhos, conhecidos e toda a comunidade em que está inserido. O ato, apesar de configurar um crime, um desvio do padrão, insere o homem no modelo de masculinidade hegemônica, pois ele fica com a palavra final e decide até sobre a vida e a morte da mulher “desobediente”.

Considerações finais

A violência de gênero está intrinsecamente relacionada ao poder, controle e subjugação que homens exercem sobre mulheres, ainda aceitos e amparados socialmente. Ainda assim, graças à mudança dos costumes, à crescente evolução dos direitos humanos e ao trabalho dos movimentos sociais, a violência de gênero tem sido cada vez mais exposta e combatida, inclusive com a criminalização da violência contra mulheres.

Ao examinar as características sociodemográficas e jurídicas dos presos por feminicídio no sistema penitenciário de Manaus, constatou-se que se trata de homens pardos, que possuíam faixa etária de até 49 anos no momento do crime. As pessoas acusadas ou condenadas por feminicídio, no momento da pesquisa, geralmente residiam nos bairros mais populosos e de menor renda da cidade. Tinham poucos anos de estudo e sua principal ocupação era em serviços mais braçais. Eram maridos, companheiros e namorados das vítimas, ou já estavam separados. Faziam uso abusivo de álcool e outras drogas. Uma parte significativa tinha antecedentes e histórico anterior de violência. Quanto ao crime, geralmente ocorria no domicílio conjugal ou na casa do homem agressor, e foi praticado com o uso de arma branca.

A lei do feminicídio, que dá um tratamento criminal mais gravoso a homens que cometem o crime capital por menosprezo ou vingança à mulher, foi importante instrumento para reconhecer e combater essa desigualdade de gênero. Entretanto, a existência de leis, ainda que tenham valor simbólico e prático relevante, não é suficiente para mudar comportamentos e crenças de homens e mulheres, o que ficou evidenciado pela análise dos processos judiciais dos homens atualmente presos pelo crime de feminicídio.

O estudo sobre o sujeito que pratica a violência e sobre a masculinidade indica que a vida e as escolhas das mulheres ainda têm menos valia que as dos homens. Dessa forma, esta pesquisa pode contribuir para que, apresentando as características desses homens e o meio em que vivem, possam surgir mais políticas públicas voltadas também para o público masculino, como mais uma ferramenta para prevenir a violência contra as mulheres.

Referências

ALENCAR, L. G.; NASCIMENTO, I. R. O enfrentamento à violência contra a mulher e o feminicídio a partir da atuação da Delegacia Especializada em Crimes Contra a Mulher (DECCM). *In*: MONTEFUSCO, C.; NASCIMENTO, I. R.; MELO, L. F. de. **Violências: epistemologias, práticas e possibilidades de prevenção** (org.). v. 2. Manaus: EDUA; Embu das Artes. São Paulo: Alexa Cultural, 2020. p. 109-126.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Informação - Sedecti. **População estimada por bairro de Manaus-AM**. Manaus: Sedecti, 2021. Disponível em: http://www.sedecti.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/09/mapa_da_populacao_por_bairro_de_manau.pdf. Acesso em: 24 maio 2022.

ARRUDA, A. Feminismo, gênero e representações sociais. In: HOLLANDA, H. B. (org.). **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 335-355.

BANDEIRA, L. M. Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação. In: HOLLANDA, H. B. (org.). **Pensamento Feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 293-313.

BEAUVOIR, S. de. **O segundo sexo: fatos e mitos**. Tradução: Sérgio Milliet. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019a.

BEAUVOIR, S. de. **O segundo sexo: a experiência vivida**. Tradução: Sérgio Milliet. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019b.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 18. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. Lisboa: Edições 70, 2011.

Brasil. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 maio 2022.

BRASIL. **Lei Nº 11.340, de 07 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 17 abr. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 13.104, de 09 de março de 2015**. Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13104.htm. Acesso em: 17 abr. 2022.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental n. 779**. Relator: Ministro Dias Toffoli, 15 de março de 2021. Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal [2021]. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/autenticacao/autenticarDocumento.asp> sob o código 0490-68D2-25A4-2E6B e senha 9661-AED5-9496-4952. Acesso em: 22 maio 2022.

CANDIANI, H. R. O que pode ser criticado nas críticas a O Segundo Sexo. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 56, p. e195601, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/ZGWJ3v9GNB3DNGSqPLQ8YHp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jun. 2022.

CONNELL, R. W.; MESSERSCHMIDT, J. W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/cPBKdXV63LVw75GrVvH39NC>. Acesso em: 20 jun. 2022.

CORDEIRO, D. C. da S. Por que algumas mulheres não denunciam seus agressores? **Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, Juiz de Fora, n. 27, p. 365-383, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/csonline/article/view/17512>. Acesso em: 24 maio 2022.

DEBERT, G. G.; GREGORI, M. F. Violência e gênero: novas propostas, velhos dilemas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 23, n. 66, p. 165-185, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/HpSYn9QgsGqLZYZHVyjTgRh/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 30 Jan. 2024.

Departamento Penitenciário Nacional (Brasil). **Relatórios analíticos**. Brasília: DEPEN, 2021a.

Departamento Penitenciário Nacional (Brasil). **Relatório consolidado AM**. Brasília, DF: DEPEN, 2021b.

Departamento Penitenciário Nacional (Brasil). **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias**. Brasília, DF: DEPEN, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/servicos/sisdepen>. Acesso em: 16 maio 2022.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. Ano 15. São Paulo: FBSP, 2021. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/10/anuario-15-completo-v7251021.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2022.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo Afro-latino Americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

INSTITUTO INNOVARE. **Premiada Defensoria Pública**: Iniciativa da Defensoria Pública do Amazonas dá apoio a órfãos e familiares de vítimas do feminicídio. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.premioinnovare.com.br/noticias/premiada-defensoria-publica:-iniciativa-da-defensoria-publica-do-amazonas-da-apoio-a-orfaos-e-familiares-de-vitimas-do-feminicidio/111>. Acesso em: 20 maio 2022.

MAIA, C. Sobre o des(valor) da vida: feminicídio e biopolítica. **História**, São Paulo, v. 38, p. e2019052, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/his/a/gGXLf7v7R8kBWLxqX9qV4Xs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 maio 2022.

MARTINS, J. de S. **Linchamentos**: a justiça popular no Brasil. São Paulo: Contexto, 2015.

MINAYO, M. C. de S. (org.); DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, K. L. C. de. **Homens e a violência conjugal**: uma perspectiva psicoantropológica. Manaus: EDUA, 2015.

OLIVEIRA, F. L. R. *et al.* Violência doméstica e aspectos socioeconômicos. Enlaces, negociações e rupturas. **Cuestiones de género**: de la igualdad y la diferencia, [S. l.], n. 18, p. 358–377, 2023. DOI: 10.18002/cg.i18.7601. Disponível em: <https://revpubli.unileon.es/index.php/cuestionesdegenero/article/view/7601>. Acesso em: 31 Jan 2024.

PASINATO, W. “Femicídios” e as mortes de mulheres no Brasil. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 37, p. 219-246, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/k9RYCQZhFV>. Acesso em: 23 maio 2022.

PASINATO, W. Dez anos de lei Maria da Penha. Sur. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 13, n. 24, p. 155-163, 2016. Disponível em: <https://sur.conectas.org/wp-content/uploads/2017/02/14-sur-24-por-wania-pasinato.pdf>. Acesso em: 22 maio 2022.

POSSAS, M. T.; OLIVEIRA, C. F. S. de. Políticas, direito e movimentos sociais; o caso da criação da lei do feminicídio no Brasil. *In: Encontro Anual da ANPOCS. ST20 – Os juristas na sociedade: conflitos políticos e sentidos do direito*, 40., 2016, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ANPOCS, 2016. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/papers-40-encontro/st-10/st20-7/10348-politicadireito-e-movimentos-sociais-o-casodacriacao-daleidofemicidionobrasil/file#:~:text=Em%20mar%C3%A7o%20de%202015%2C%20foi,das%20modalidades%20de%20homic%C3%ADdio%20qualificado>. Acesso em: 11 maio 2022.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Relatório de Desenvolvimento Humano 2015**. New York: PNUD, 2015. Disponível em: https://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr15_overview_pt.pdf. Acesso em: 21 maio 2022.

RIFIOTIS, T. Violência, Justiça e Direitos Humanos: reflexões sobre a judicialização das relações sociais no campo da “violência de gênero”. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 45, p. 261-295, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/8CxpJgP7bvY9b8HYMw4fXXC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 31 Jan 2024.

RUBIN, G. O tráfico de mulheres. *In: RUBIN, G. Políticas do Sexo*. Tradução: Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Ubu Editora, 2017. p. 8-21. Disponível em: https://www.ubueditora.com.br/pub/media/productattachment/t/r/trechos_politicas_do_sexo_2.pdf. Acesso em: 21 maio 2022.

SANTOS, C. M. M.; TANURE, B.; CARVALHO NETO, A. M. de. Mulheres executivas brasileiras: o teto de vidro em questão. **Revista Administração em Diálogo**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 56-75, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/rad/article/view/13791>. Acesso em: 31 Jan 2024.

SCOTT, J. **Gênero**: uma categoria útil para análise histórica. Tradução: Christine Rufino Dabat, Maria Betânia Ávila. Recife: SOS Corpo, 1990. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf. Acesso em: 21 mai. 2022.

SEGATO, R. **Crítica da colonialidade em oito ensaios**: e uma antropologia por demanda. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

SILVA, C. P. da; SCHERMANN, L. A. O crime de feminicídio sob o olhar da psicologia forense. **Aletheia**, Canoas, v. 54, n.1, p. 74-84, 2021. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942021000100009#:~:text=O%20crime%20de%20femic%C3%ADdio%20%C3%A9,perfil%20mais%20comum%20do%20agressor. Acesso em: 24 maio 2022.

SOUZA, J. **A ralé brasileira**: quem é e como vive. 3. ed. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

WALKER, L. **The battered woman syndrome**. New York: Springer Publishing Company, 2009.

WAISELFISZ, J. J. **Mapa da Violência 2015**: homicídio de mulheres no Brasil. Brasília, DF: Flasco Brasil, 2015. Disponível em: http://www.onumulheres.org.br/wpcontent/uploads/2016/04/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf. Acesso em: 21 maio 2022.

Recebido em 14 de junho de 2022.

Aceito em 11 de agosto de 2023.

EMPRÉSTIMOS LINGUÍSTICOS DO PORTUGUÊS NA LÍNGUA XAVANTE: ASPECTOS SÓCIO-HISTÓRICOS E LEXICAIS

LOANWORDS FROM PORTUGUESE IN THE XAVANTE LANGUAGE: SOCIO-HISTORICAL AND LEXICAL ASPECTS

Eric Victor Resende Marques **1**
Maxwell Gomes Miranda **2**

Resumo: Este artigo tem como objetivo descrever e analisar empréstimos linguísticos da Língua Portuguesa na língua xavante a partir de alguns dados levantados nas obras de Lachnitt (1987) e Hall et al. (2004 [1987]). Apresenta uma síntese sobre a história do contato entre o povo xavante (a'uwẽ uptabi) e a sociedade não indígena, e posteriormente sua localização e distribuição atual em terras indígenas no leste de Mato Grosso. Em seguida, discorre sobre aspectos teóricos relativos aos empréstimos linguísticos com base em Alves (2004) e Carvalho (2009). Realiza-se a descrição e análise dos dados dos empréstimos linguísticos, comparando suas ocorrências nas obras dos autores mencionados, dividindo-os por campos semânticos. Os resultados obtidos a partir da análise permitem observar os campos semânticos mais suscetíveis a adotarem empréstimos do português e relacionar algumas diferenças de registro em ambas as obras como possíveis variações dialetais da relação de contato dos xavantes com os não indígenas.

Palavras-chave: Empréstimo. Léxico. Contato. Xavante. Português.

Abstract: This paper aims to describe and analyze loanwords from Portuguese language in the Xavante language, based on data gathered from the works of Lachnitt (1987) and Hall et al. (2004[1987]). It provides a synthesis of the history of contact between the Xavante people (a'uwẽ uptabi) and non-indigenous society, followed by their current location and distribution in indigenous lands in eastern of Mato Grosso. The paper then discusses theoretical aspects related to loanwords based on Alves (2004) and Carvalho (2009). The description and analysis of loanword data carried out, comparing occurrences in the works of the mentioned authors, categorizing them into semantic fields more susceptible to adopting Portuguese loanwords. It also highlights some differences in register in both works as possible dialectal variations in the Xavante's contact with non-indigenous people.

Keywords: Loanword. Lexicon. Contact. Xavante. Portuguese.

-
- 1** Graduado em Letras Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela UFMT/CUA. Pesquisador da iniciação científica pela Universidade Federal de Mato Grosso/ Campus Universitário do Araguaia, Barra do Garças, Mato Grosso, Brasil. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5749246295766536>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-4725-3696>. E-mail: ericvictorresende@hotmail.com
 - 2** Doutor em Linguística. Professor do curso de licenciatura em Letras Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da UFMT/CUA, Barra do Garças, Mato Grosso, Brasil.; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5611469015727183>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7752-7423>. E-mail: maxwell.miranda@ufmt.br

Introdução

Em tempos modernos, falantes de diferentes línguas direta ou indiretamente estão em contato, sendo o intercâmbio de palavras provenientes de distintos sistemas linguísticos o reflexo mais evidente dessa relação de contato. Em se tratando dos povos originários americanos e de outras partes do mundo sem uma tradição escrita alfabética, a adoção de palavras ou empréstimos linguísticos que os falantes realizam a partir de outras línguas, em alguns casos, é o único testemunho das relações e interações estabelecidas entre diferentes povos, seja por meio de casamentos interétnicos, trocas comerciais e culturais, seja através de guerras, conflitos armados e outros. Cada uma dessas situações é suscetível de produzir empréstimos linguísticos, ampliando, assim, o acervo lexical de uma língua para denominar referentes, antes inexistentes, que seus falantes desconheciam.

O propósito deste artigo é examinar os empréstimos linguísticos do Português na língua xavante, tanto do ponto de vista de sua forma quanto seu significado. Além disso, apresentamos uma contextualização sócio-histórica sobre o contato entre o povo xavante e a sociedade não indígena. O exame dos empréstimos linguísticos em xavante é uma importante chave para identificarmos quais campos semânticos foram mais suscetíveis dos falantes adotarem palavras oriundas do português. Assim, o presente estudo é uma contribuição à pesquisa sobre a língua falada pelo povo xavante, cujo contato com a sociedade não indígena remonta ao século XVIII, tendo sido interrompido da metade do século XIX até a década de 40 do século XX, e só a partir da década 40 deste século foi reestabelecido e intensificado desde então (Maybury-Lewis, 1965).

Organizamos o texto nas seguintes seções. A seção 1 é dedicada à contextualização sócio-histórica do contato do povo xavante com a sociedade não indígena, sua localização e distribuição e territórios descontínuos na região leste de Mato Grosso. A seção 2, por sua vez, destina-se à discussão dos aspectos teóricos essenciais a respeito dos empréstimos linguísticos e seus tipos principais. Em seguida, na seção 3, examinamos os empréstimos linguísticos em termos de forma e significado identificados nos dicionários de Lachnitt (1987) e Hall *et al.* (2004[1987]). Em sequência, nas considerações finais, reunimos e discutimos os principais resultados alcançados ao longo da pesquisa, enfatizando a abordagem multidisciplinar na investigação e exame de fatos linguísticos.

Contato entre grupos xavante e não indígenas: um breve histórico

O povo xavante, *a'uwẽ uptabi* 'povo autêntico', historicamente, até meados do século XIX, habitava o norte de Goiás, atual estado de Tocantins¹, e o Araguaia (Maybury-Lewis, 1966a). Contudo, a denominação 'xavante' é muito mais abrangente e foi aplicada a várias tribos do cerrado, desde povos do oeste paulista, povos ao sul de Mato Grosso do Sul até os atuais xavante na região do rio das Mortes em Mato Grosso (Almeida, 1869; Siqueira, 1872).

O povo xavante é mais próximo linguística e culturalmente do povo akwẽ-xerente, cujo território está localizado a leste do rio Tocantins, no município de Tocantínia (TO). Ambos possuem uma história de conflitos no contato com a sociedade não indígena, a partir da década de 1840, com a chegada de colonos vindos de Goiás.² Para os propósitos deste trabalho, iremos nos ater a designação "xavante" para descrever o seu contexto histórico, sociocultural, político e sociolinguístico.

A história do contato do povo xavante é marcada durante o século XVIII com a criação e fundação de aldeamentos, segundo as instruções da política pombalina de "pacificação" dos indígenas, na realidade, a liberação do rio Araguaia à navegação. Eram conduzidos a eles os indígenas sobreviventes dos conflitos com os bandeirantes, em que a administração dessas povoações seguia um regime rígido, marcado pela presença de uma escolta militar e um padre jesuíta. Em 1774, a política dos aldeamentos atinge diversos povos indígenas, entre os quais o povo xavante, cuja presença é noticiada no aldeamento de São José de Mossâmedes, fundado em 1775,

¹ O Estado de Goiás passou por um processo de divisão do seu território em 1988, e em 1º de janeiro de 1989 foi instalado o Estado do Tocantins.

² Ver Chaim (1983) para saber mais sobre o processo de aldeamento em Goiás dos anos de 1749 à 1811.

nas proximidades de Vila Boa (capital da província) (Lopes da Silva, 1992).

Com o declínio da atividade aurífera, houve uma redução demográfica nos arraiais, provocando o abandono completo de muitos deles pelos seus habitantes. É importante destacar que nem todos os grupos xavante foram aldeados, pois muitos não aceitaram o convívio “pacífico” com a população não indígena, e a eles juntaram-se os remanescentes dos aldeamentos, especialmente aqueles vindos do Carretão a partir de 1830-40. Em 1842, os xavante atacaram o norte da província (se estende até o final do século XIX). Em razão desses conflitos, estima-se que tenham se separado dos xerente por volta da década de 1840 e atravessado o rio Araguaia, alcançando a região do rio das Mortes. Desse período até a década de 40 do século XX, permaneceram relativamente isolados na região leste de Mato Grosso, permitindo-lhes reproduzir social e culturalmente, assim como expandir-se para territórios ainda inexplorados.

Em Mato Grosso, os xavante se dirigiam mais a oeste e se instalaram inicialmente na região da Serra do Roncador e de lá subdividiram-se em grupos como consequência de cisões internas. Passaram a ocupar territórios nas partes norte e nordeste de Mato Grosso, na região do médio Araguaia. Numa tentativa de (re)contato com os xavante de Marãiwatsede, dois padres salesianos, Pedro Sacilotti e João Baptista Fuchs, foram mortos, em 1934, na região do rio Suiá-Missu. Assim como eles, outras incursões foram realizadas, tanto de missões religiosas quanto de órgãos do governo brasileiro, a fim de pacificar os indígenas e abrir o caminho para a exploração do território para atividade de mineração, agropecuária e extrativismo. Em 1938, organizaram-se as bandeiras “Anhanguera” e “Piratininga”, ambas não bem-sucedidas. Depois, em 1941, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) designou uma frente de atração, sob o comando de Genésio Pimentel Barbosa, em que boa parte de seus componentes desarmados foram mortos em represália pelos xavante.

Com a Expedição Roncador-Xingu nos anos 40, em seguida absorvida pela Fundação Brasil Central (FBC), foram abertos os primeiros caminhos para colonização da região, resultando na instalação do posto avançado de Xavantina (Nova Xavantina-MT). De acordo com Lopes da Silva (1992, p. 368), o objetivo da FBC foi “a conquista do sertão mato-grossense através da sedentarização da população nômade de colonizadores e da atração de novos habitantes”, como parte do programa nacionalista de Getúlio Vargas (Marcha para o oeste). Diante desse cenário, os xavante encontram-se “encurralados” dentro de seu próprio território, em que sua presença impedia o sucesso da empreitada desenvolvimentista do Estado brasileiro. O primeiro contato entre os xavante e uma frente de atração ocorreu em 6 de junho de 1946, sob a chefia de Francisco Meireles, na confluência do rio das Mortes com o Pindaíba, em local conhecido como São Domingos. No entanto, esse contato amistoso não significou a suspensão dos conflitos entre xavantes e moradores dos arredores, assim como o contato permanente de outros grupos xavante tenha ocorrido em diferentes momentos.

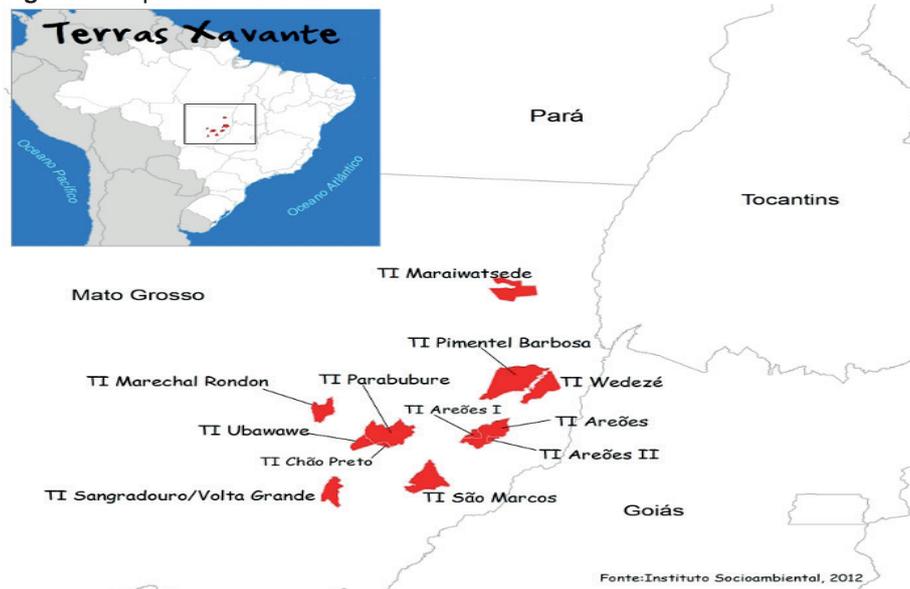
É importante ressaltar que os xavante possuíam uma rivalidade com outros povos indígenas como os bororo e os karajá. Os bororo guerreavam com frequência contra os xavante (Maybury-Lewis, 1966) e só deram trégua aos conflitos com as missões católicas em territórios bororo a partir da década de 50 (Maybury-Lewis, 1984), e com os karajá, desde o século XIX, os xavante tiveram diversos confrontos, cujo resultado desfavorável na maioria das vezes pesava sobre o povo inimigo. Mesmo com uma convivência mais pacífica com não indígenas, o que possibilitou uma trégua nos conflitos, ainda havia um certo receio de maldições e doenças pelo contato entre os povos (Maybury-Lewis, 1984).

À medida que se estabeleciam postos das missões religiosas católicas e protestantes ou do SPI, os xavante apresentavam desde a resistência ao abandono dos seus rituais tradicionais incentivado pelas missões religiosas até a incorporação completa à sua cultura de hábitos urbanos das cidades próximas às aldeias, fazendo com que este povo discordasse das normas impostas e/ou adaptasse à sua cultura elementos da cultura dominante (Maybury-Lewis, 1984).

O período pós-contato, que se estende da década de 50 aos anos 80, é marcado ainda pela intensificação das relações de contato, nem sempre pacíficas, por um lado, entre os grupos xavante e a sociedade não indígena, principalmente, posseiros e fazendeiros no leste de Mato Grosso, e por outro, entre eles e as agências governamentais, especialmente a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que culminou na reivindicação de seus territórios tradicionais e, conseqüentemente, a demarcação e homologação de Terras Indígenas (TI).

Atualmente, existem sete terras indígenas xavante, sendo as terras Chão Preto e Ubawawê ligadas à Parabubure, conforme Graham (2008) aponta, enquanto as demais terras indígenas são descontínuas. A Figura 1 ilustra a distribuição e localização das TI xavante, que são: Marechal Rondon, Marãiwatsede, São Marcos, Pimentel Barbosa, Areões, Sangradouro e Parabubure.

Figura 1. Mapa das TI xavante



Fonte: Instituto Socioambiental (2012).

Neologismo por empréstimos linguísticos

As mudanças em curso no mundo e o contato entre falantes de distintas línguas ou de variedades dialetais de uma mesma língua, seja pelo contato direto ou indireto, foram potencializadas pela globalização, possibilitando, o intercâmbio de palavras para designar novos objetos, fenômenos e eventos. Processos de criação de novas palavras é denominado neologia e podem ser tanto da própria língua (processos de composição e derivação) quanto da incorporação de elementos de outras línguas, os quais são chamados de empréstimos linguísticos (Alves, 2004). Nesta seção, discorreremos, em 2.1, sobre as condições em que empréstimos linguísticos surgem nas línguas e, em 2.2, discutimos os tipos de empréstimos, com base na proposta de Carvalho (2009).

Empréstimos linguísticos: uma perspectiva lexical

O léxico é entendido como o acervo de palavras pelas quais os falantes exprimem os mais variados tipos de conceitos e experiências sociocognitivas por meio da língua. Nele, distinguem-se palavra gramatical e palavra lexical, sendo que o primeiro termo cumpre um papel gramatical, relacionando uma palavra a outra, por exemplo, preposições, conjunções, artigos, pronomes relativos etc., enquanto o segundo termo refere-se ao significado dos elementos extralinguísticos codificados na língua, na forma de verbos, substantivos, adjetivos (Crystal, 1985). É na palavra lexical que ocorre os processos neológicos da língua com maior frequência, na necessidade de se nomear o mundo exterior (Carvalho, 2009).

Ao tratar dos neologismos na língua portuguesa, Alves (2004) aponta os processos de composição e derivação na criação de novas palavras nessa língua com origem no latim e a incorporação de elementos estrangeiros nela pelo contato de seus falantes com outros povos. No primeiro momento, incorporação foi influenciada pelo contato com povos árabes, celtas, africanos, tupi, entre outros e, posteriormente, foi influenciada pelo francês como uma língua de prestígio

nos séculos XVIII e XIX. Finalmente, a presença de palavras do inglês em português ocorre pela sua relevância técnico-científica no mundo atual (Alves, 2004). Também foi incorporado no léxico português elementos de outras línguas, como é o caso do italiano e o espanhol; línguas europeias não latinas com pequena influência, como o alemão moderno, o holandês, o russo, o escandinavo, o hebraico, o japonês, o chinês, o persa (Carvalho, 2009).

Alguns empréstimos linguísticos passam a ser reconhecidos como da língua portuguesa à medida em que o padrão morfológico, ou seja, a forma da palavra estrangeira se adapta ao sistema da língua e passa a comportar-se como uma palavra nativa, tornando-se aportuguesada. Um exemplo é *sport* (esporte), cuja forma em português não aceita o fonema /s/ sem acompanhamento de vogal no início da palavra (Carvalho, 2009). Mas há também a inserção de palavras, que pela falta de correspondência na língua, acabam sendo utilizadas e grafadas tal como nos seus idiomas originais e com o tempo passam a fazer parte do acervo lexical do português, por exemplo, *jeans* e *lingerie* (Alves, 2004).

Quanto à origem dos empréstimos, segundo Bloomfield (1961), é possível verificar três fontes principais: (i) empréstimos íntimos, (ii) culturais, e (iii) dialetais. Empréstimos íntimos se referem a duas línguas que coabitam o mesmo território, em que há uma relação de dominação de uma língua sobre a outra. Empréstimos culturais são resultantes dos contatos políticos, sociais, comerciais e militares entre povos, em que há a dominação de algum deles. Já os empréstimos dialetais são incorporados na própria língua por meio de variedades dialetais. Exemplo dessa influência é a difusão de palavras de variedades de prestígio faladas no eixo Rio-São Paulo sobre as demais regiões do país (Carvalho, 2009).

Tipos de empréstimos linguísticos

Há dois tipos principais de empréstimos linguísticos: os não-lexicais e os lexicais. Os empréstimos não-lexicais, apesar de raros, podem ocorrer na forma de fonemas, afixos (prefixos e sufixos), vocábulos relacionais (preposições e conjunções) e sintáticos (de construção). Os empréstimos de fonemas são raríssimos, ficando restritos a situações de bilinguismo. Os empréstimos de afixos, por sua vez, são comuns em português, em que há prefixos e sufixos de origem não-latina, como o sufixo {-ardo} em *felizardo*, de origem germânica; o celta {-ego} em *galego*, e o sufixo de origem árabe {-i}, na forma {-im}, como na palavra *marroquim*, (Carvalho, 2009). Os empréstimos sintáticos manifestam-se na forma de calque e são mais evidentes na língua escrita, em que o termo ou construção estrangeira é traduzido literalmente, como *high tech* para 'alta tecnologia' e *hot-dog* para 'cachorro-quente'

Sobre a fonologia de elementos estrangeiros, as línguas importadoras podem manter a pronúncia semelhante às línguas de origem como ocorre nas palavras italianas *ciao* e *pizza*, que assumem as formas fonéticas [ˈtʃau] e [ˈpitse] em português (Carvalho, 2009, p.54), ou adaptar ao sistema fonético-fonológico e, conseqüentemente, ortográfico da língua, que toma palavras de empréstimo, como nos verbos de origem inglesa *escanear* (> scanner) e *resetar* (> reset). Sobre a adaptação de empréstimos linguísticos ao sistema das línguas importadoras, Haspelmath (2009) enfatiza que:

The source words of loanwords often have phonological, orthographic, morphological and syntactic properties in the donor language that do not fit into the system of the recipient language. [...] In such situations of lack of fit (which are the rule rather than the exception), loanwords often undergo changes to make them fit better into the recipient language. These changes are generally called loanword adaptation (or loanword integration) (Haspelmath, 2009, p.42).³

3 As palavras de origem dos empréstimos muitas vezes têm propriedades fonológicas, ortográficas, morfológicas e sintáticas na língua doadora que não se encaixam no sistema da língua receptora. [...] Nessas situações de desajuste (que são a regra e não a exceção), os estrangeirismos muitas vezes sofrem alterações para se adequarem melhor à língua receptora. Essas mudanças são geralmente chamadas de adaptação de palavras emprestadas (ou integração de palavras emprestadas) (Tradução do autor).

Os empréstimos lexicais ocorrem nos casos em que conceitos, objetos e situações são transferidos de uma língua para outra. Inicialmente, os falantes da língua importadora são resistentes à inovação, uma vez que haveria uma dificuldade junto a fonologia de sua língua para aderir ao novo termo, mas a fim de superar essa barreira, o falante usa da tradução literal dele, chamado também de calque, embora não seja usual.

Ao longo do processo de importação de uma palavra que os falantes realizam a partir de outra língua, há quatro fases (Carvalho, 2009):

- (1) Palavra estrangeira – o item lexical existe na língua de origem)
- (2) Estrangeirismo – o item lexical é usado na língua importadora
- (3) Empréstimo – há a adaptação de qualquer palavra ao sistema da língua importadora
- (4) Xenismo – consiste na ausência de adaptação na língua importadora.

Descrição e análise dos dados

A língua xavante entrou em contato com o português a partir do século XVIII, em que foi interrompido na segunda metade do século XIX. O contato entre falantes da língua xavante com aqueles falantes de português foi reestabelecido na década de 40 do século XX, tornando-se cada vez mais intenso à medida que foram expropriados de seus territórios tradicionais para fins de exploração agropecuária. Nesse cenário de contato, muitas palavras provenientes do português passaram a fazer parte do acervo lexical da língua xavante para designar referentes antes desconhecidos pelos seus falantes, entre os quais estão incluídas palavras relativas à fauna, flora, objetos manufaturados, lugares etc. Nesta seção, analisamos os dados linguísticos extraídos dos dicionários *Romnhitsi'ubumro a'uwẽ-waradzu mreme/Dicionário xavante-português*, de Georg Lachnitt (1987) e *Pequeno dicionário xavante-português/português xavante*, de Joan Hall et al. (2004). Selecionamos os dados a partir de campos semânticos, como animais, objetos, frutas, lugares e bebidas, visto que essas áreas apresentam um número considerável de empréstimos.

Para a análise dos dados, primeiramente, na subseção 3.1, indicamos as correspondências entre os fonemas e grafemas da língua de ambas as obras. Isto se deve ao fato de que há divergências quanto à ortografia adotada dependendo da Terra Indígena. Na subseção 3.2, examinamos e discutimos os dados obtidos a partir de pesquisa bibliográfica.

Ortografias da língua xavante: correspondências entre fonemas e grafemas

Os dicionários *Romnhitsi'ubumro a'uwẽ-waradzu mreme/Dicionário xavante-português*, de Georg Lachnitt (1987), e *Pequeno dicionário xavante-português/português xavante*, de Joan Hall et al. (2004 [1987]), ambos foram produzidos e publicados por missionários salesianos e evangélicos respectivamente. Uma diferença evidente nessas obras é a ortografia adotada, em que alguns fonemas são representados por grafemas distintos, acarretando, conseqüentemente, registros divergentes para um mesmo vocábulo. Na Tabela 1 indicamos as correspondências entre fonemas e grafemas consonantais nessas obras e, posteriormente, na Tabela 2, os fonemas e grafemas vocálicos.

Tabela 1. Fonemas e grafemas consonantais em xavante

Georg Lachnitt (1987, p. 8-10)		Joan Hall et al. (2004 [1987], p. 9)	
fonemas	grafemas	fonemas	grafemas
/b/		/b/	
/d/	<d>	/d/	<d>
/h/	<h>	/h/	<h>
/ʔ/	<'>	/ʔ/	<'>

/m/	<m>	/m/	<m>
/n/	<n>	/n/	<n>
/ɲ/	<nh>	/ɲ/	<nh>
/p/	<p>	/p/	<p>
/r/	<r>	/r/	<r>
/s/	<ts>	/s/	<s>
/t/	<t>	/t/	<t>
/w/	<w>	/w/	<w>
/z/	<dz>	/z/	<z>

Fonte: Georg Lachnitt (1987), Joan Hall *et al.* (2004 [1987]).

Tabela 2. Fonema e grafemas vocálicos em xavante

Georg Lachnitt (1987, p. 8-10)				Joan Hall <i>et al.</i> (2004 [1987], p. 8)			
fonemas		grafemas		fonemas		grafemas	
oral	nasal	oral	nasal	oral	nasal	oral	nasal
/a/	/ã/	<a>	<ã>	/a/	/ã/	<a>	<ã>
/ə/		<ö>		/ə/		<â>	
/ɛ/		<é>		/ɛ/		<é>	
/e/	/ẽ/		<ẽ>	/e/	/ẽ/	<e>	<ẽ>
/i/	/ĩ/	<i>	<ĩ>	/i/	/ĩ/	<i>	<ĩ>
-	-	-	-	/i/		<y>	
/ɔ/		<o>	<o>	/ɔ/		<o>	<õ>
/o/	/õ/	<ô>	<õ>	/o/	/õ/	<ô>	<õ>
/u/		<u>		/u/		<u>	

Fonte: Georg Lachnitt (1987), Joan Hall *et al.* (2004 [1987]).

Como podemos observar, as diferenças principais entre as duas grafias residem na representação do fonema vocálico /ə/, e dos consonantais /s/ e /z/, os quais são grafados por Lachnitt (1987) com as letras <ö>, <ts> e <dz>, ao passo que Hall *et al.* (2004 [1987]) empregam as letras <â>, <s>, <z>, sendo estes dois últimos mais próximos de sua realização fonética. Há ainda um contraste notável em se tratado do sistema ortográfico estabelecido por Hall *et al.* (2004 [1987]) ao incluir a vogal central alta oral /i/, representada pelo grafema <y>, que não é registrada por Lachnitt (1987).

Para os primeiros casos, a diferença parece estar relacionada mais com a ordem religiosa dos missionários que propuseram ambas as ortografias do que com variações fonológicas na língua propriamente ditas. Contudo, quanto à vogal central alta oral /i/, esta sim pode ser indicação de uma provável variação sonora na língua, considerando que os dados de Hall *et al.* (2004 [1987]) baseiam-se na língua falada nas comunidades xavante dos Postos Indígenas Simões Lopes, Paraíso e Marechal Rondon (*Idem*, p. 7), que estão localizadas a noroeste da Terra Indígena São Marcos, *locus* da pesquisa de Lachnitt (1987).

Empréstimos linguísticos em xavante a partir do português

Em xavante, identificamos empréstimos linguísticos provenientes do português que abrangem diversos campos semânticos, como por exemplo, fauna, flora, objetos manufaturados, lugares. Conforme mencionamos, esses empréstimos linguísticos decorrem das relações de contato estabelecidas entre o povo xavante e a sociedade brasileira a partir do final da década de 40. Obviamente, nos últimos anos, outras palavras de origem portuguesa foram incorporadas

no léxico xavante, sobretudo, aquelas relativas a tecnologia e aparelhos eletrônicos, como efeito imediato da intensificação das relações de contato a partir do avanço de centros urbanos e da fronteira agropecuária em direção aos territórios tradicionais do povo xavante.

No Quadro 1, apresentamos substantivos referentes ao campo semântico ANIMAIS que se presume não fazer parte do contexto sociocultural xavante. A ausência desses animais no modo de produção xavante pode estar relacionada ao fato do povo estar em contínuo movimento pelos campos de cerrado, em que a criação e o cuidado pressupõem fixação em lugares aptos para a atividade de pecuária. Do ponto de vista cultural, isto indica que atividades e animais de caça são mais valorizados para consumo e criação.

Quadro 1. Empréstimos linguísticos para animais em xavante

Animais		
VERBETE	Joan Hall et al. (2004 [1987])	Georg Lachnitt (1987)
BODE	pone'ërebâ(i)	pone'ëbö, pone'ëböire, pone'ëböire aibö
BOI	powawë	podzëwatsedé, powawë, powawë aibö
CABRA	pone'ërebâ(i)	pone'ëbö
CAVALO	awaru	aiparapitsudu, awaru
GANSO	ma'u	ma'udzahi
VELHA	pone'ërebâ	pone'ërebâ
PATO	ma'u	ma'u
VACA	powawë	powawë, powawë pi'ö

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

O exame destes dados mostra que boa parte dos empréstimos linguísticos em xavante vindos do português se constitui de palavras compostas, em que as palavras envolvidas já existem na língua, sendo possível em muitos casos encontrar a base lexical da qual se forma o composto. Essas palavras são recrutadas para designar novos referentes inexistentes ou desconhecidos pelo povo xavante antes do contato com a sociedade brasileira. Do ponto de vista linguístico, percebe-se a atuação de processos metafóricos responsáveis pela transferência de conceitos baseados na relação de similaridade entre domínios semânticos distintos. Isto pode ser visto a partir das palavras para *bode*, *cabra* e *ovelha*, as quais têm em sua composição a base lexical *pone* que originalmente significa 'veado mateiro' (Lachnitt, 1987).

Ao comparar ambas as obras lexicográficas, observamos, ainda, que na obra de Lachnitt (1987) um único termo português pode ter mais de uma designação na língua xavante. Exemplos desse tipo são os empréstimos linguísticos para *bode*, *boi*, *cabra*, *cavalo* e *vaca*, embora a denominação alternante para esse último termo seja obtida pela modificação da base lexical *powawë* 'boi' pela palavra *pi'ö* 'mulher', 'fêmea', (Lachnitt, 1987), significando, literalmente, *boi fêmea*.

Outro caso que aponta para uma distinção semântica é o do empréstimo *ma'u* referindo-se a *pato* que Hall *et al.* (2004 [1987]) não diferenciam de *ganso*. No entanto, Lachnitt (1987) registra esse empréstimo pelo termo *ma'udzahi*, em que *dzahi* denota 'corajoso', 'valente', 'selvagem' (*Idem*, p. 24). O composto *ma'udzahi*, em sua totalidade, significa 'pato selvagem.'

Outras diferenças encontradas no Quadro 1 sugerem tratar-se de variação dialetal, visto que ambas as obras lexicográficas se basearam na língua falada em terras indígenas distintas. Este é o caso das palavras para *bode*, *boi*, *cabra* e *cavalo*. Já a palavra *awaru* é uma adaptação fonética do termo português 'cavalo', considerando que a língua xavante não possui as consoantes /k/, /v/ e /l/, em que primeira consoante é eliminada, a segunda e a terceira são substituídas por /w/ por /r/ respectivamente. Embora Lachnitt (1987) registre também a palavra *awaru*, ele inclui ainda a palavra alternante *aiparapitsudu*.

No domínio semântico dos ANIMAIS encontramos ainda casos que são registrados em uma obra, mas ausentes em outra. Lachnitt (1987) registra os seguintes substantivos: *tsitsihunhiptede* ‘elefante’, *u’unawapsã* ‘foca’, *butupawaru* ‘girafa’, *öna’awaru* ≈ *uhönhitsi’reti* ‘hipopótamo’, *wapsã* ‘cachorro’. Para alguns desses substantivos compostos é possível depreender o significado global do empréstimo a partir de suas partes constituintes, como por exemplo, o termo ‘foca’ é formada pelas palavras *u’u* ‘lago’, *na* ‘posposição locativa’ e *wapsã* ‘cachorro’ e significa ‘cachorro no lago’. Já o empréstimo ‘girafa’ é composto pelas palavras *butu* ‘pescoço’, *pa* ‘comprido’ e *awaru* ‘cavalo’, denotando ‘cavalo do pescoço comprido’. Das palavras para referir-se a hipopótamo, *öna’awaru* é constituída pelos itens *ö* ‘água’, *na* ‘posposição locativa’ e *awaru* ‘cavalo’, em que seu significado literal é ‘cavalo na água’. A palavra *wapsã* ‘cachorro’, por sua vez, sugere trata-se de um neologismo mais antigo, em que não há outro significado para ela, e corresponde ao mesmo significado da palavra *wapsã* em xerente (Krieger; Krieger 1994), a língua jê mais próxima ao xavante. É intrigante que ela não tenha sido registrada por Hall *et al.* (2004 [1987]), em que sua presença em diversas línguas ameríndias é geralmente considerada um diagnóstico de contato linguístico (Pache *et al.* 2016). Por se tratar de animais que não fazem parte da fauna brasileira, percebe-se, portanto, que a motivação para a criação desses empréstimos tenha sido mais um esforço de Lachnitt (1987) do que uma necessidade comunicativa dos falantes xavante para nomear referentes inexistentes em seu ecossistema.

O campo semântico FRUTAS, conforme é indicado no Quadro 2, é menos extenso do que o conjunto de substantivos que analisamos para os animais.

Quadro 2. Empréstimos linguísticos para frutas em xavante

FRUTAS		
VERBETE	Joan Hall et al. (2004 [1987])	Georg Lachnitt (1987)
BANANA	pa’o	pa’o
laranja	rob’rã’uzé	wede’rã’udzé
maçã	rob’rãzeire	rob’rãpré
mamão	mama	udzönewede
melancia	UB’RÉZEIRE	UMREDZEIRE

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Entre os empréstimos linguísticos levantados, observamos que eles são mais suscetíveis de possíveis variações dialetais, exceto as palavras para ‘banana’ e ‘melancia’. Embora as algumas composições como ‘laranja’ e ‘maçã’ difiram em suas partes envolvidas, elas são formadas a partir de uma base lexical comum que é *rã* ‘cabeça’ que, por extensão metafórica, designa frutos redondos, mais a palavra *uzé/udzé* ‘verde/azul’. O termo registrado por Hall *et al.* (2004 [1987]) apresenta o prefixo genérico *rob-* ‘algo’ e o composto *rob’rã’uzé* significa ‘fruto de algo verde’, enquanto Lachnitt (1987) apresenta o termo *wede’rã’udzé* ao qual é acrescido a palavra *wede* ‘árvore’, ‘madeira’, ‘remédio’, ‘medicamento’ e denota ‘fruto de árvore verde’. Em relação à composição do empréstimo *rob’rãzeire* para ‘maçã’, segundo o registro de Hall *et al.* (2004 [1987]) é menos transparente do que aquela presente em Lachnitt (1987), em que a palavra *pré* ‘vermelho’ é adicionada à base lexical *rob’rã* ‘fruto de algo’, tendo como significado literal ‘fruto de algo vermelho’.

Já o empréstimo *mama* indicado por Hall *et al.* (2004 [1987]) trata-se de uma adaptação da palavra em português ‘mamão’. Contudo, a palavra *udzönewede* presente em Lachnitt (1987), por ser uma composição própria na língua, é interessante do ponto de vista de sua constituição interna e significado das partes. Primeiramente, essa palavra é formada a partir de *udzöne* ‘abóbora’, cuja composição combina as palavras *udzö* ‘fogo’ e *ne* ‘semelhante’, ‘parecido’, ‘como’, em que se obtém semanticamente ‘semelhante ao fogo’. A denominação *udzöne* para ‘abóbora’ pode estar associada metaforicamente ao fogo pela sua cor intensa. Assim, *udzönewede* é uma composição a partir de outra já existente, significando ‘fruto semelhante ao fogo’ para designar ‘mamão’.

Similar ao que vimos anteriormente com a presença de empréstimos em uma obra, mas

não em outra, identificamos as seguintes ocorrências em Lachnitt (1987) para os substantivos referentes a frutas: *wede'rá'udzé* 'limão', *udzapo* 'morango' *uwa/robrã'ädze/ru'rá* 'uva'. A primeira palavra corresponde ao mesmo item para 'laranja', em vista dele ser usado para referir-se a frutos cítricos de modo geral (Lachnitt, 1987), ao passo que *udzapo* refere-se somente ao fruto e não há outro significado para essa palavra em xavante. Finalmente, o substantivo 'uva' apresenta três palavras distintas, sendo *uwa* uma adaptação fonética do português, e *robrã'ädze* 'fruto de algo doce' (> *adze* 'doce', 'açúcar').

O conjunto de empréstimos linguísticos para designar OBJETOS, conforme é apresentado no Quadro 3, é o mais amplo que identificamos a partir das duas obras, em termos de uniformidade lexical.

Quadro 3. Empréstimos linguísticos para objetos em xavante

OBJETOS		
VERBETE	Joan Hall et al. (2004 [1987])	Georg Lachnitt (1987)
ANZOL	si'uwazi'a	adzo; tepe mramidzé
ARMÁRIO	romnhemezé	robnhemedzé
ESPELHO	dasi'madá'âzé; rob'madá'âzé	datsi'madö'ödzé
MESA	wedeza	wedehöpö (≈ wedehöbö), wededza

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

A maior parte dos dados dos Quadro 3 apontam para uma relativa uniformidade entre os empréstimos linguísticos usados em diferentes terras indígenas após o contato. Isto sugere que eles tenham sido adotados pelos falantes da língua xavante em momento anterior à separação e dispersão do povo em subgrupos para diferentes regiões do leste mato-grossense. Uma explicação para essa uniformidade pode estar relacionada ao fato de ser objetos que eram usados pelas frentes de atração para "pacificar" e estabelecer contato com os povos indígenas. Essa é uma prática que remonta ao "descobrimento" do Brasil, em que objetos eram dados como sinônimo de "amizade", segundo o que Pero Vaz de Caminha relata em sua carta a D. Manuel I:

Ali não pôde deles haver fala, nem entendimento de proveito, por o mar quebrar na costa. *Somente deu-lhes um barrete vermelho e uma carapuça de linho que levava na cabeça e um sombreiro preto.* Um deles deu-lhe um sombreiro de penas de ave, compridas, com uma copazinha de penas vermelhas e pardas como de papagaio; e outro deu-lhe um ramal grande de continhas brancas, miúdas, que querem parecer de aljaveira, as quais peças creio que o Capitão manda a Vossa Alteza, e com isto se volveu às naus por ser tarde e não poder haver deles mais fala, por causa do mar (Caminha, 1500, p. 2).

Do ponto de vista da constituição linguística, os empréstimos linguísticos para 'armário' e 'espelho' são derivações lexicais na língua. A palavra 'armário' é derivada a partir do radical verbal plural *nheme* (≈ *tsême*) que significa 'meter', 'colocar' várias coisas (Lachnitt, 1987). Juntam-se a ele o prefixo genérico não humano *rom* (≈ *rob*) e o sufixo nominalizador *zé/dzé* que deriva substantivos referentes a objetos e lugares a partir de verbos, tendo como significado literal 'lugar de colocar várias coisas'.

A palavra *dasi'madá'âzé* (≈ *rob'madá'âzé*)/*datsi'madö'ödzé* segue o mesmo padrão derivacional em ambos os casos, em que ela é formada a partir do radical verbal 'madâ'â/'madö'ö 'ver', 'olhar', 'observar' (Lachnitt, 1987). O contraste principal entre as formas registradas está na presença de prefixos distintos que altera o significado da palavra. A palavra *dasi'madá'âzé*/*datsi'madö'ödzé* apresenta o prefixo genérico humano *da-* 'gente' e o prefixo reflexivo *si-/tsi-* 'a si

mesmo’, resultando no significado ‘objeto de gente ver a si mesma’, enquanto a forma alternante *rob’madâ’âzé* incluída por Hall *et al.* (2004 [1987]) tem o prefixo genérico não humano *rob-* e o signfica é ‘objeto de algo ver a si mesmo’.

Ainda nesse conjunto de empréstimos linguísticos, a palavra *sí’uwazi’a* para ‘anzol’ disponível em Hall *et al.* (2004 [1987]) sugere tratar-se de uma extensão semântica via metáfora da palavra *tsí’uwadzi* ‘arame’, ‘fio’, ‘anel’, ‘cerca’ (Lachnitt, 1987), por semelhança com o tipo de material com que é feito. Em contraste com esse registro, Lachnitt (2004) apresenta as formas *adzo* e *tepe mramidzé*, em que a primeira é uma adaptação fonética [ãzo] do português, ao passo que a segunda envolve tanto derivação quanto composição lexical. A palavra *mramidzé* é derivada do verbo dual *mrami* ‘pegar’, ‘cativar’ (dois objetos) (Lachnitt, 1987) mais o sufixo *dzé* ‘objeto/lugar’. A partir dessa derivação, forma-se o composto acrescentando a palavra *tepe* ‘peixe’ que passa a significar ‘objeto de pegar peixe’ ou ‘pegador de peixe’.

A palavra ‘mesa’ corresponde ao empréstimo linguístico *wedeza/wededza* encontrado em ambas as obras lexicográficas. Contudo, Lachnitt (1987) registra também a forma *wedehöpö* (≈ *wedehöbö*). Todas estas ocorrências são composições, que têm como base lexical a palavra *wede* ‘árvore’, ‘madeira’, ‘remédio’, ‘medicamento’ (Ibidem). O primeiro caso combina-se com a palavra *za/dza* ‘coxa’, designando ‘coxa de árvore/madeira’ por semelhança com as ‘pernas’ ou, no caso da língua xavante, com as ‘coxas’ do objeto que sustenta a parte maior, isto é, a associação conceitual é realizada por meio de metonímia (parte pelo todo). A segunda forma *wedehöpö* também é obtida mediante uma relação metonímica, mas inversamente ao anterior, em que a conceituação parte do componente plano do objeto, acrescentando-se a palavra *höpö* significa ‘plano’, ‘chato’ (lit. árvore/madeira plana/chata) (Lachnitt, 1987).

Para nomes de objetos, Lachnitt (1987) apresenta um número maior de ocorrências do que aquele que verificamos em Hall *et al.* (2004 [1987]), conforme mostramos no Quadro 4. Essas ocorrências envolvem tanto composição quanto derivação lexical, que são indicados seus respectivos significados.

Quadro 4. Empréstimos linguísticos para objetos em xavante

Georg Lachnitt (1987)	
VERBETE	SIGNIFICADO
CANECA, COPO	hötsidzé (<i>hötsi</i> ‘beber’ + <i>dzé</i> ‘sufixo’, lit. objeto para beber)
cadeira	nhamradzé (<i>nhamra</i> ‘sentar-se + <i>dzé</i> ‘sufixo’, lit. objeto de sentar), <i>datsimatsitsidzé</i> (<i>da</i> ‘prefixo gen. hum. + <i>tsimatsitsi</i> ‘ficar’, ‘sentar’ (dual) + <i>dzé</i> ‘sufixo’, lit. objeto de ficar sentar (dois))
cama	<i>tsa’waridzé</i> (<i>tsa’wari</i> ‘deitar-se (dual)’ + <i>dzé</i> ‘sufixo’, lit. lugar de deitar (dois)) <i>tsötödzté</i> (<i>tsötö</i> ‘dormir’ + <i>dzé</i> ‘sufixo’, lit. lugar de dormir).
enxada	<i>hötöra’rãpo</i> (<i>hötöra</i> ‘machado’ + <i>rãpo</i> ‘cabeça inclinada’, ‘cabisbaixo’ (< <i>rã</i> cabeça), lit. cabeça inclinada do machado)
facão	<i>tsib’édzé</i> ‘wapa (?) (< <i>tsib’édzé</i> ‘faca’)
lápiz	<i>ĩprore</i> (<i>pro</i> ‘pó queimado’, ‘fuligem’ + <i>re</i> ‘sufixo diminutivo, lit. pozinho queimado)

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Em continuidade à análise dos empréstimos linguísticos, apresentamos no Quadro 5 aqueles que se referem a LUGARES. Conforme podemos notar, eles são em menor número nas obras consultadas, uma vez que presença deles revelem a ação de agentes vinculados a instituições

externas ao contexto sociocultural xavante.

Quadro 5. Empréstimos linguísticos para lugares em xavante

LUGARES		
VERBETE	Joan Hall et al. (2004 [1987])	Georg Lachnitt (1987)
HOSPITAL	dawedezé	d a w e d é d z é (≈wededzé)
hotel	're ĩdanhimi'wara mono zé	danhotōdzé
igreja	Rowahutuzé	r o w a h u t u d z é , tsa'rata'ri, i'ubumro ipe

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

A presença dos empréstimos *dawedezé/dawededzé* e *rowahutuzé/rowahutudzé*, designando 'hospital' e 'igreja' respectivamente, indica a atividade de funcionários do Estado por meio de serviços de assistência médica e de missões religiosas (católicas e evangélicas) junto ao povo xavante após o contato. Após o estabelecimento do contato, em 1946, por exemplo, a Missão Salesiana fixa residência em Nova Xavantina/MT, em 1949, "[...] objetivando o início do trabalho de evangelização dos Xavantes"⁴, ao passo que os missionários do Summer Institute of Linguistics (SIL) iniciaram suas atividades, em 1958, mesmo ano em que foi firmado acordo de cooperação entre essa instituição e o Museu Nacional (Rodrigues, 2009).

Em termos linguísticos, a palavra *dawedezé/dawededzé* tem como base lexical o radical nominal *wede* 'árvore', 'madeira', 'remédio', 'medicamento', anexando-se a ele o prefixo genérico humano *da-* e o sufixo *-zé/-dzé* que deriva termos referentes a objetos e lugares. Logo, essa derivação significa 'lugar de remédio/medicamento.' Para a palavra *rowahutuzé/rowahutudzé* 'igreja' deriva-se do radical verbal *rowahutu* (≈ *rowahudu*) 'ensinar', 'conduzir', 'cultuar' que também se combina com o sufixo *-zé/-dzé*, expressando o conceito "lugar de ensinar/cultuar". Lachnitt (1987; 2004) ainda registra os termos alternantes *tsa'rata'ri* e *i'ubumro ipe* referindo-se à 'igreja'. O primeiro compõe-se do verbo *tsa'rata* (≈ *tsa'rada*) 'contar', 'enumerar', 'coordenar', 'enumerar', 'recordar', 'lembrar', 'meditar', 'celebrar missa' mais o substantivo *'ri* 'casa', 'casa xavante' e denota 'casa de contar/recordar/lembrar/meditar'. O segundo termo, por sua vez, deriva do verbo composto *ubumroipe* 'concentrar', 'coleccionar', em que sua forma simples se relaciona com o radical plural *ubumro* 'reunir-se (muitos)' (Lachnitt, 1987). Assim, o conceito de 'igreja' é concebido como 'reunião/concentração de muitas pessoas.'

Hall et al. (2004 [1987]) traduzem o empréstimo *'re ĩdanhimi'wara mono zé* 'hotel' como 'lugar onde pessoas se deitam'. De fato, esse empréstimo tem como base lexical o verbo plural *daba'wara* 'deitar-se (muitos)'. Contudo, observamos a presença do prefixo genérico humano *da-* e do prefixo *nhimi-* indicando o agente da ação (Lachnitt, 1999). Juntam-se ainda a essa base lexical os elementos *'re* 'palavra que indica ação contínua' (Idem, p. 126), *mono* 'onde' e *zé* (?), embora não fique claro que se tratem de morfemas presos (prefixos e sufixos) ou palavras independentes. Portanto, podemos depreender dessa formação lexical o significado 'lugar onde pessoas continuam a deitar-se'. Em oposição a esse termo, Lachnitt (1987) indica a forma alternativa *danhotōdzé* que apresenta o radical ambivalente (substantivo e verbo) *nhotō* (≈ *danhono*) 'sono', 'dormir' e a ele é acrescido o prefixo genérico humano *da-* e o sufixo *-dzé*, produzindo a forma derivada 'lugar/objeto de dormir'. Esta derivação designa tanto o dormitório (lit. lugar de dormir) quanto cobertor (objeto de dormir).

No conjunto dos empréstimos que denotam lugar, encontramos as palavras *romnhorédzé* e *romnhoré nhib'ri* 'escola', as quais foram registradas apenas por Lachnitt (1987). Ambas as palavras são formadas do substantivo *nhoré* 'fila', 'leitura', embora apliquem distintos processos

4 Disponível em: <http://www.missaosalesiana.org.br/nova-xavantina/>

morfológicos. Ao radical da primeira palavra, juntam-se o prefixo genérico não humano *rom-* e o sufixo *-dzé* (lit. lugar de leitura de algo), em oposição à segunda que emprega uma composição lexical, na qual se combinam o radical *danhoré* 'leitura de algo' e o substantivo '*ri*' 'casa' marcado pelo morfema de posse *nhib-*, tendo como significado resultante 'casa da leitura de algo'. O empréstimo desse conceito para a cultura e língua xavante pode estar associada ao fato de, além das ações de evangelização, as missões religiosas por muito tempo foram as responsáveis pela educação escolar indígena.

No passado, as frentes de atração estabeleceram contato por via área, terrestre e fluvial, dependendo do ecossistema em que o povo indígena se encontrava isolado. Desse modo, é comum a presença de empréstimos para nomear diversos tipos de veículos usados durante e após o contato. À medida que as relações entre o povo indígena e a sociedade envolvente tornam-se mais estreitas, novos meios de locomoção foram introduzidos e, portanto, novos empréstimos foram incorporados ao léxico da língua. Para o campo semântico VEÍCULOS, identificamos alguns casos que apresentamos no Quadro 6 abaixo.

Quadro 6. Empréstimos linguísticos para veículos em xavante

VEÍCULOS		
VERBETE	Joan Hall et al. (2004 [1987])	Georg Lachnitt (1987)
AVIÃO	<i>hâiwi</i>	<i>höiwi, tsiwamreme</i>
CARRO	<i>wedewara</i>	<i>robduri</i> (veículo)
CAMINHÃO	<i>robduri, wedewara</i>	<i>robduri'räihö</i>

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Como podemos notar, a palavra *hâiwi/höiwi* 'avião' é registrada em Hall et al. (2004 [1987]) e Lachnitt (1987). Em termos linguísticos, essa palavra é ambivalente, pois ela pode funcionar tanto como o advérbio 'em cima', 'de pé', 'para cima' quanto o verbo 'levantar-se' (Lachnitt, 1987). Desse modo, o empréstimo linguístico resulta da extensão semântica de uma palavra (verbo/advérbio) já existente, passando a designar um novo referente. Para a alternativa *tsiwamreme* que Lachnitt (1987) registra não foi possível decompô-la em partes menores, sendo encontrado apenas o significado 'avião'.

No caso dos empréstimos linguísticos para os termos 'carro' e 'caminhão', observa-se uma inversão quanto às palavras xavante para designá-los nas duas obras. A palavra *robduri* 'carro', 'veículo' indicada por Lachnitt (1987) corresponde ao termo 'caminhão' encontrada em Hall et al. (2004 [1987]), em que uma das formas (*wedewara*) não se distingue daquela usada para 'carro'. Em ambas as obras, o empréstimo linguístico *robduri* baseia-se na combinação do verbo singular *duri* 'carregar', 'levar' (Lachnitt, 1987) mais o prefixo genérico não humano *rob-* (lit. carregar/levar coisa). Já a palavra *robduri'räihö* 'caminhão' presente em Lachnitt (1987) é uma especificação a partir de *robduri*, à qual é acrescentada o adjetivo '*räihö*' 'alto', 'elevado', 'grande', significando 'veículo/carro alto/grande'.

A palavra *wedewara* aparece somente em Hall et al. (2004 [1987]) que, além de abranger 'carro' e 'caminhão', é também encontrada na composição *wedewara zapotore* 'carroça'. Esse empréstimo é composto das palavras *wede* 'árvore', 'madeira' mais o verbo singular *wara* 'correr', que expressa o conceito "correr de madeira". A partir dessa composição, é acrescida o adjetivo *zapotore* (*zapoto* 'redondo' + *-re* sufixo diminutivo), criando, portanto, uma especificação em comparação com outros referentes designados pela mesma palavra (lit. correr de madeira redondinho)

Em se tratando de prováveis mudanças semânticas ocorridas na língua, é importante destacar que Lachnitt (1987) registra *wedewara* com o significado 'carro de animal', 'veículo'. Em outras palavras, esse caso sugere que empréstimos linguísticos, uma vez incorporados ao léxico da língua, são suscetíveis de estender seu significado para nomear outros referentes que apresentam alguma semelhança de forma ou sejam associados ao mesmo campo semântico.

Outros empréstimos para VEÍCULOS foram encontrados exclusivamente no dicionário de Lachnitt (1987) e são apresentados no Quadro 7 abaixo. Para esses casos, indicamos, quando possível, as partes que os compõem.

Quadro 7. Empréstimos linguísticos para veículos em xavante

Georg Lachnitt (1987)	
VERBETE	Significado
BICICLETA	robhuri dza'ééré (<i>rob</i> 'algo' + <i>duri</i> 'carregar', 'levar' + <i>dza'ééré</i> 'garra', li. carregar algo de garra)
helicóptero	höiwidza'o (<i>höiwi</i> 'avião' (< levantar-se') + <i>dza'o</i> 'suspender', 'pendurar', 'elevar', lit. avião suspenso)
trator	robhuripré (<i>rob-</i> 'algo' + <i>duri</i> 'carregar', 'levar' + <i>pré</i> 'vermelho', lit. carregar algo vermelho)

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Em se tratando do campo semântico VESTUÁRIO, de acordo com o Quadro 8 abaixo, apenas o empréstimo *dapara'uza/para'udza* 'sapato' é comum nas obras consultadas de Hall (2004 [1987]) e Lachnitt (1987).

Quadro 8. Empréstimos linguísticos para vestuário em xavante

VESTUÁRIO		
VERBETE	Joan Hall et al. (2004 [1987])	Georg Lachnitt (1987)
CAMISA	danho'utu'u	udza hönhí'u, udza
sapato	dapara'uzza	dapara'udza, para'udzadzé

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

O empréstimo *dapara'uzza/dapara'udza* 'sapato' é marcado pelo prefixo genérico humano da-, que se junta ao termo relativo a parte do corpo *para* 'pé', mais a palavra ambivalente *udza* (substantivo/verbo) 'roupa', 'camisa', 'vestido', 'túnica', 'vestir-se' (Lachnitt, 1987), significando 'roupa do pé'. Trata-se de um empréstimo que recorre aos elementos lexicais da língua para nomear um objeto, até então, desconhecido pelos falantes xavante. A variante *para'udzadzé* para 'sapato' difere apenas pela presença do sufixo *-dzé* que deriva substantivos referentes a objetos e denota 'objeto de vestir o pé'.

Outros empréstimos para vestuário foram encontrados em Lachnitt (1987) que em sua maior parte são composições lexicais que têm a palavra *udza* como uma de suas partes constituintes. No Quadro 11, segmentamos as palavras em questão e indicamos seu significado literal.

Quadro 9. Empréstimos linguísticos para vestuário em xavante

Georg Lachnitt (1987)	
VERBETE	Significado
BOTA/BOTINA	para'udzapa (<i>para</i> 'pé' + <i>udza</i> 'roupa' + <i>pa</i> 'comprido', lit. roupa do pé comprida)
chinelos	para'udzaba'are (<i>para</i> 'pé' + <i>udza</i> 'roupa', <i>ba'a</i> 'parte' + <i>-re</i> 'sufixo diminutivo', lit. partezinha da roupa do pé)
chapéu	'rãdzadza ('rã 'cabeça' + <i>dzadza</i> 'que se veste', 'roupa', lit. roupa da cabeça)

boné	'rãdzadzazamo ('rã 'cabeça' + dzadza 'que se veste', 'roupa' + (a)mo 'outro', lit. outra roupa da cabeça)
------	---

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Nesta seção, descrevemos e analisamos os dados linguísticos levantados em que notamos a ocorrência tanto de composição quanto derivação lexical a partir de elementos próprios da língua xavante e que seus falantes tiveram de criar formas para nomear itens introduzidos após o contato. Nestes casos, os falantes empregam a extensão semântica via metáfora como principal mecanismo para ampliar o significado de uma palavra a partir da transferência de conceitos de um domínio para outro. A seção seguinte é dedicada às considerações finais, em que destacamos os principais resultados alcançados a partir deste estudo.

Considerações finais

O trabalho aqui realizado sobre os empréstimos que os falantes da língua xavante incorporaram do português é interessante, sob o aspecto histórico e lexical, pela sua contribuição científica ao considerar a importância da documentação de neologismos em situação de contato entre línguas. Apesar de ser bastante comum que os falantes de línguas em contatos intercambiem elementos lexicais e, até mesmo gramaticais, na relação entre falantes da língua xavante e do português, notamos seu caráter assimétrico, uma vez que o português é a única língua da qual os empréstimos são provenientes, revelando as pressões que a sociedade falante dessa língua exerce sobre os povos originários.

A partir da descrição e análise empreendida, constatamos que o campo semântico dos objetos é o que mais sofreu influência do português, devido a dinâmica de trocas de presentes que era comum no período colonial do Brasil e que foi adotado nas décadas de 40 e 50, em um segundo contato com os xavante. Do ponto de vista dos processos morfológicos empregados na criação de neologismos por empréstimo, verificamos a ocorrência de palavras formadas tanto por derivação quanto composição, sendo esta última a de maior frequência na língua xavante. Em ambos os processos morfológicos, os falantes da língua xavante usam elementos próprios para nomear os objetos "estrangeiros", em que a extensão semântica via metáfora cumpre um papel fundamental ao estabelecer relações de semelhança entre conceitos existentes e aqueles incorporados ao sistema linguístico a partir do contato. Além do uso de palavras próprias, encontramos casos de adaptações fonéticas como *awaru* 'cavalo', *uwa* 'uva' e *mama* 'mamão'. Outro fato observado é que empréstimos já integrados na língua passam por especializações à medida que novos conceitos são incorporados, por exemplo, a palavra *wedewara* 'carro, caminhão', combinando-se com *zapotore*, específica o objeto e designa 'carroça'.

A intenção deste estudo é contribuir para a compreensão da língua xavante dentro de um contexto sócio-histórico de resistências do povo à colonização e expropriação de suas terras tradicionais. As situações de resistência e adaptações resultaram em processos de lutas por sobrevivência e por preservação de elementos fundamentais da cultura xavante como um todo, como a manutenção da língua, realização de rituais e transmissão dos conhecimentos e saberes tradicionais.

Referências

ALMEIDA, S. R. F. Matto Grosso: Navegação do Rio Tapajos para o Pará. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, 1869.

ALVES, I. M. **Neologismo**: Criação lexical. 2ªed. São Paulo: Ática, 2004.

BLOOMFIELD, L. **Language**. Londres: Allen A Unwin, 1961.

CAMINHA, P. V. de. **Carta a el-Rei Dom Manoel sobre o achamento do Brasil**. Disponível em: http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/carta.pdf. Acesso em: 18 mai. 2023.

CARVALHO, N. **Empréstimos linguísticos na língua portuguesa**. São Paulo: Cortez, 2009.

CHAIM, M. M. **Aldeamentos indígenas (Goiás 1749 – 1811)**. 2ª ed. São Paulo/ Brasília: Nobel/ Instituto Nacional do Livro, 1983, p. 39-42.

CRYSTAL, D. **A dictionary of Linguistics and Phonetics**. 2ª ed. Londres: Blackwell, 1985.

GRAHAM, L. Textos sobre o povo Xavante. In: **Enciclopédia dos povos indígenas**. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Xavante>. Acesso em: 06 mar. 2023.

HALL, J. **Os sistemas fonológicos e gráficos xavante e português: análise contrastiva**. Sociedade Internacional de Linguística, 1979.

HALL, J. *et al.* **Pequeno dicionário xavante-português/ português xavante**. Cuiabá: Sociedade Internacional de Língua, 2004. 343 p. Título em xavante: Warazu mreme, a'uwẽ mreme na te te ïsaprĩ mono zém na. Disponível em: <https://www.sil.org/system/files/reapdata/16/61/99/166199173976060092688438569717382535843/XVDict.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2023.

HASPELMATH, M.; TADMOR, U. **Loanwords in the World's Languages: A Comparative Handbook**. In: HASPELMATH, Martin. *Lexical borrowing: Concepts and issues*. Berlim: Gruyter Mouton, 2009, p.35-54.

KRIEGER, G. C.; KRIEGER, W. B. **Dicionário escolar: Xerente-Português; Português-Xerente**. Rio de Janeiro: Junta de Missões Nacionais de Convenção Batista Brasileira, 1994.

LACHNITT, G. **ROMNHITS'UBUMRO: a'uwẽ = waradzu mreme/ DICIONÁRIO: xavante = português**. Campo Grande/MS: Centro Gráfico Dom Bosco – FUCMT, 1987.

LACHNITT, G. **Damreme'uwaimramidzé – Gramática Xavante**. Campo Grande/MS: MSMT/UCDB, 1999.

LACHNITT, G. **ROMNHITS'UBUMRO: waradzu mreme = a'uwẽ/DICIONÁRIO: português = xavante**. Campo Grande/MS: MSMT/UCDB, 2004.

LOPES DA SILVA, A. Dois Séculos e meio de História Xavante. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). **História dos Índios no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura/ Companhia das Letras/ Fapesp, 1992, p.357-378.

MAYBURY-LEWIS, D. Some crucial distinctions in Central Brazilian ethnology. *Baden-Baden: Anthropos*, vol. 60, no. 1-6, 1965, p. 340–58. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/40457896>. Acesso em: 28 mar. 2023.

PACHE, M.; WICHMANN, S.; ZHIVLOV, M. Words for 'dog' as a diagnostic of language contact in the Americas. In: A. L. BEREZ-KROEKER et al. (Eds.), *Language Contact and Change in the Americas - Studies in honor of Marianne Mithun*. Amsterdam/Philadelphia: **John Benjamins**, 2016.

RODRIGUES, A. D. 40 anos de Linguística, cursos universitários e línguas indígenas no Brasil: vivências e memórias. In: HORA, D. da; ALVES, E. F.; ESPÍNDOLA, L. C. (Orgs.), **Abralin: 40 anos em cena**. João Pessoa: Editora Universitária, 2009.

SIMÕES, M. F. **Atividades do SPI**. *In: Relatório das Atividades do Serviço de Proteção aos Índios*. Rio de Janeiro, 1954, p. 24.

SIQUEIRA, J. C. Compêndio histórico-chronologico das notícias de Cuyabá, repartição da Capitania de Mato Grosso, desde o princípio do anno de 1778 até o fim do anno de 1817. Rio de Janeiro: **Revista Trimensal de História e Geografia**, 1872, v. 13, p. 05-124.

XAVANTES, invasores e o Império da Lei. **Terras Indígenas do Brasil**, 2012. Disponível em: <https://shre.ink/xavante>. Acesso em: 12 mar. 2023.

Recebido em 05 de junho de 2023.

Aceito em 11 de agosto de 2023.

UMA INVESTIGAÇÃO DA ‘LIRICIZAÇÃO’ NA OBRA A OBSCENA SENHORA D, DE HILDA HILST

AN INVESTIGATION OF ‘LYRICIZATION’ IN THE WORK A OBSCENA SENHORA D, BY HILDA HILST

Gabriel Silva de Mello **1**

Resumo: Hilda Hilst escreveu uma obra repleta de fragmentações e que transfigura as características da prosa romanesca. De difícil categorização, a trama de *A Obscena Senhora D* apresenta imagens poéticas que nos levam a revistar as características dos romances líricos. A obra hilstiana empreende a busca de Hillé pela compreensão. E assim, lança-nos às grandes questões que trespassam o mais abissal do Dasein em sua consciência mesma de seu estado de desamparo, posto um ser-lançado no mundo. Tais questões não podendo ser ditas pela palavra prosaica, ganham novos contornos pelo discurso poético. É por essas sendas que o presente artigo busca investigar a ruptura das categorias da narrativa na supracitada obra e o processo de ‘liricização’ do texto hilstiano, desnudando o enlace entre poesia e prosa. Assim, aludimos a Rosa Goulart, Luzia Tofalini, Heidegger e outros mais que possam somar ao trabalho.

Palavras-chave: Hilda Hilst. *A Obscena Senhora D*. Romance lírico.

Abstract: Hilda Hilst wrote a work full of fragmentation that transfigures the characteristics of prose fiction. Difficult to categorize, the plot of *A Obscena Senhora D* presents poetic images that lead us to search for the characteristics of lyrical novels. Hilst’s work undertakes Hillé’s search for understanding. And so, it launches us into the great questions that pierce the abyssal depths of Dasein in its very awareness of its state of helplessness, as a being-thrown into the world. Such questions, which cannot be said through prosaic words, are given new contours by the poetic discourse. It is along these lines that the present article seeks to investigate the disruption of narrative categories in the aforementioned work and the process of ‘lyricization’ of the Hilstian text, uncovering the link between poetry and prose. Thus, we allude to Rosa Goulart, Luzia Tofalini, Heidegger and others who may add to the work.

Keywords: Hilda Hilst. *A Obscena Senhora D*. Lyrical novel.

1 Doutorando em Letras (UEM), Mestre em Filosofia (UEM) e Graduado em Filosofia (UEM). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2712398231419831>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1098-1215>. E-mail: gabkorakas@gmail.com

Introdução

Definir o que é o romance nem sempre é uma tarefa fácil. Em sua arquitetura tradicional, inspirada, sobretudo, pelas narrativas de Walter Scott, a concepção de romance esteve assentada na ideia de uma narrativa representacional de um mundo externo, em que o enredo se voltava à prevalência da linearidade, enquanto a objetividade fincava-se quase como a sua característica *sine quo non*. Daí se seguiu que as categorias narrativas estivessem a serviço de narrar a efetividade objetiva, da qual a interioridade do sujeito, por vezes, estaria apartada do mundo. Entrementes, a passagem do romance tradicional para o romance moderno apontou uma fragmentação entre as formas, como se pode ler na afirmação de Rossoni (2002, p. 45):

O romance deixa de lado uma configuração de linearidade em que predominam enredo, espaço, e tempo delineados, e personagens definidos. A linearidade episódica dos eventos narrativos que servia de referencial para o romance tradicional é suplantada. Privilegia-se a passagem da introspecção ao plano da narração, conferindo ênfase à experimentação profunda mais interior. O romance passa a expor a consciência de maneira abrupta e dilacerada, ao minar a estrutura formal. Decreta-se a falência do narrador onisciente, prevalecendo a consciência individual no plano da enunciação, como limiar da apreensão do real.

Somado a isso, notamos ainda que, na História da Literatura, a compreensão mesma de que os gêneros literários são instâncias plásticas e mutáveis já se apresenta como uma verdade para muitos estudiosos. Aliás, se Yuri Tynianov, o formalista russo autor de *Fato Literário*, afirmava que os gêneros são dinâmicos e estão em constante mudança já no século XIX (Lima, 2002, p. 269), por outro, seu contemporâneo, Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1992, p. 279), na mesma época, afirmava que os gêneros dos discursos se mostram em um variedade infinita, além disso, o filósofo chegou a enunciar que “a ossatura do romance enquanto gênero ainda está longe de ser consolidada, e não podemos ainda prever todas as suas possibilidades plásticas” (Bakhtin, 1998, p. 397).

É justamente a dificuldade de captação de uma definição última, inquestionável e, sobretudo, purista, que permite o romance se desdobrar em suas múltiplas possibilidades de hibridiz, apresentando-se de diferentes modos, como: romance de tese, romance realista, romance histórico e (por que não?), romance lírico. Aliás, o hibridismo de gênero é uma das características essenciais à definição de romance lírico, pelo qual este “[...] não pode ser essencialmente definido por estilo poético ou prosa refinada” (Freedman *apud* Goulart, 1990, p. 30). No mais, devemos considerar que o que faz um romance ser categorizado como lírico se deve muito ao processo de ‘liricização’ da narrativa, em que se faz ver a linguagem com o domínio da subjetividade do narrador, enquanto um eu-criador; à transfiguração das categorias da narrativa; à vazão da angústia no mundo interior narrado. Não obstante, em matéria de romance lírico, Goulart (1997) considera que as interferências líricas se mostram à narrativa acrescentando-lhe “o que é do domínio da intensidade emocional, da sutileza enunciativa, da metaforicidade, da polissemia ao mais alto nível [...]” (Goulart, 1997, p. 20).

Ao que soma ainda à caracterização do romance lírico, a estudiosa Luzia Tofalini (2013, p. 75) enuncia que “[...] para que essa modalidade seja configurada, entram em cena diversos recursos da expressão poética, além de um grande domínio da composição discursiva, por parte do poeta e principalmente uma veia intuitiva”. Isso se deve ao fato de os elementos poéticos serem, em certo grau, essenciais para a sustentação e manutenção da narrativa. Afinal, se o romance moderno já assinala a fragmentação da narrativa, é no romance lírico que esta fragmentação será obstada pelas instâncias líricas.

O romance moderno, ao modalizar a sociedade dividida e desagregada, abalada nas suas bases, nas suas estruturas,

acaba caracterizando-se por uma tendência à decomposição, ao estilhaçamento. No romance lírico, porém, o processo de fragmentação da narrativa é detido pela poesia. E é exatamente a poesia, na qualidade de instrumento mais importante de universalização e de unificação das partes, que torna uno o que se encontra dividido. Essa unidade não destrói a natureza das partes, mas preserva as diferenças, de modo que as partes continuam evidentes (Tofalini, 2013, p. 96).

Embora sejam encontrados sérios e excepcionais estudos sobre o romance lírico, a dificuldade de encontrar materiais que possam embasar as diversas expressões deste gênero se faz existente. E nesse sentido, torna-se igualmente difícil classificar, sem uma análise prévia e depurada, a obra *A Obscena Senhora D* como um romance lírico, uma vez que este texto escapa às nomenclaturas dos gêneros literários. Entrementes, como percebemos que a prosa hilstiana é atravessada, por vezes, por discursos poéticos que propiciam a subversão das categorias da narrativa e das normas regulamentadoras da linguagem prosaica, faz-se mais sensato, a partir de uma leitura e análise da obra em questão, debruçarmo-nos sobre o valioso repertório que possuímos a fim de investigar o processo de 'liricização' em *A Obscena Senhora D*. Destarte, se ao fim de nossa investigação não pudermos afirmar com afinco: 'eis um romance lírico', poderemos ao menos alegar: 'eis um texto ficcional com ilhas de lirismo'.

A palavra poética em seu estado nu

Sucedo que *A Obscena Senhora D*, texto ficcional publicado por Hilda Hilst aos 52 anos em 1982, escapa às formas discursivas que cerceiam os romances tradicionais. E isso deve significar menos que Hilst era escritora menor que, por vezes, deu as costas à tradição e mais que autora possuía um profundo conhecimento sobre os gêneros literários ao ponto de saber usá-los em proveito de sua escrita. Sobre a ideia de uma hibridez dos gêneros literários nas obras hilstianas, Alcir Pécora (2018, p. 408), um dos maiores estudiosos de Hilda Hilst, chega a afirmar que a escritora da Casa do Sol conhecia tanto os gêneros ao ponto de antever neles muitas possibilidades fecundas de combinações estilísticas. Ao lado de Pécora, Cláudio Carvalho (1999) aponta a dificuldade da categorização de *A Obscena Senhora D* dentro de um único gênero literário, contudo, a indica como uma espécie de obra de gênero holístico:

[...] a prosa hilstiana pode ser considerada como um texto holístico por não poder ser classificado facilmente em gênero literário algum, pois é uma espécie de gêneros literários: é dramático, com as devidas rubricas seria um monólogo pronto para ir ao palco, é um tipo de poema lírico e também uma narrativa curta que não chega a ser um conto, nem romance ou novela (Carvalho, 1999, p. 111).

Por vezes, é o fluxo de consciência que permeia a obra do começo ao fim, somado com a polifonia que se faz ver no entrecruzamento das vozes das personagens sem os devidos recursos literários que anteveem um diálogo, com os versos e as rimas que atravessam a prosa e as frases soltas, que soam mais como um esgar sobre a existência, os recursos mesmos que distanciam a obra do que se convencionou como conto, romance ou ainda novela. Não à toa, aceitar que a *A Obscena Senhora D* se expressa pela hibridez dos gêneros nos parece mais razoável do que tomá-la em sua forma estanque convencionalizada de novela. Além disso, o que promove ainda a estrutura dissonante e subversiva de Hilst consiste na quebra do abismo entre os dois mundos: real e ficcional. Isso se faz melhor ver, se levamos em consideração que Hillé, a protagonista, mostra-se em vários momentos como uma projeção da escritora que lhe deu vida, como se a 'Derrelição' e

busca pelo marulhoso da Senhora D fossem também as de Hilst.

Aliás, em uma entrevista para os *Cadernos de Literatura Brasileira*, Hilst afirma que Hillé foi a única mulher com a qual se permitiu o coabitar: “A senhora D, aliás, foi a única mulher com quem eu tentei conviver quer dizer, tentei conviver comigo mesma, não é? [...]” (DINIZ, 1999, p. 142). O estudo genético de Cristiane Grando (2001, *apud* Guimarães, 2007, n.p.) também serve de aporte para o desnudamento da quebra das fronteiras entre ficção e autobiografia, promovida em *A Obscena Senhora D*. Segundo a estudiosa, a escrita da narrativa ocorre por fluxos, como se Hilst fizesse anotações sobre as personagens e construísse pequenas narrativas para depois agrupá-las em uma grande narrativa, o que possibilitaria maior fluidez à escrita. Além disso, Grando (2001, *apud* Guimarães, 2007, n.p.) pontua que especificamente no manuscrito de *A Obscena Senhora D* haveria poucas rasuras, o que sugere que de fato Hilst conviveria com a personagem antes de projetá-la na obra. Confirma as conclusões da estudiosa, as próprias palavras de Hilst:

Tenho sensações diversas e também medo, pois há dois anos que estou convivendo com aquela personagem e sei que agora é hora de passar para o outro o que já está sedimentado dentro de mim. O texto já vem bastante arrumado porque já foi vivido esses dois anos, então não tem muito o que ficar trabalhando (Diniz, 1999, p. 71).

Ao que tange o processo de ‘liricização’ de *A Obscena Senhora D* veicula-se ainda um conteúdo discursivo menos descritivo e mais emotivo, matéria típica dos romances líricos, como enuncia Tofalini (2013, p. 121):

Os romances líricos apresentam fios narrativos rarefeitos e a voz que narra, justamente por direcionar o olhar para a profundidade do ser humano – e, nesses casos, geralmente não se tratam de seres humanos diferenciados, mas do fundo comum do homem na qualidade de “ser-da-presença”, cercado por imensas dores e mistérios – é extremamente interiorizada e, portanto, impregnada de um tom altamente emotivo.

Isso porque a linguagem do texto hilstiano é, predominantemente, a da poesia. A linguagem pré-reflexiva, do encontro da consciência com o eu – quase que o estado puro da palavra irracional, livre de conexões lógicas. A linguagem nua e obscena. Como sugere Pécora:

Aí, ainda, encontram-se as alusões literárias, vitais; o repertório largo de recursos estilísticos, aplicados com domínio e licença, até atingir a ruptura do emprego seguro ou conhecido; o desejo das palavras exatas, surgidas da violência, e, por vezes, da violação, da gramática (Hilst, 2001, p. 13).

Uma linguagem carregada de imagens poéticas que fazem da narrativa o seu solo e que, por certo, a transformam. Uma linguagem capaz de percorrer aquele instante de pensamento da gênese da palavra, antes mesmo que ela possa soterrar em conceito:

o que é Derrelição, Ehud?

vem, vamos procurar juntos, Derrelição Derrelição, aqui está: do latim,

derelictione, Abandono, é isso, Desamparo, Abandono. Por quê?

porque hoje li essa palavra e fiquei triste (Hilst, 2001, p. 35).

A ideia de um dinamismo da palavra em seu estado primitivo, de emoção antes de reflexão se faz melhor ver com o entrecruzamento discursivo dos personagens, ditado pelo fluxo de consciência, sem que haja a espera da permissividade do falar. E assim, sem ponto, sem travessão e sem resquício de elocução. Somente palavra em seu estado de palavra.

Hillé, andam estranhando teu jeito de olhar

que jeito?

você sabe

é que não compreendo

não compreende o quê?

não compreendo o olho, e tento chegar perto (Hilst, 2001, p. 21).

Como se os sentimentos estivessem no aí e no agora e que precisassem ser enunciados, do contrário deixariam de ser o que são, os diálogos se atravessam trôpegos em uma simbiose ora profana, ora divina, e convidativos ao leitor, posto chamá-lo silenciosamente a entrar juntamente com Hillé na jornada da busca pela compreensão. Aliás, devemos considerar que as incontáveis tentativas de nomear o divino por um repertório outro que não o canonizado – Deus – refletem diretamente em uma linguagem subjetivada, própria do sujeito que intenciona a compreensão metafísica. Afinal, nomear perpassa o processo de compreender, logo, novamente a linguagem é revisitada de forma subversiva, mas não menos que íntima, de modo que todas as alcunhas legadas a Deus no decorrer da obra, sejam elas ‘Menino-Porco’, ‘porco-menino’, ‘Menino Precioso’ ou simplesmente ‘Outro’, são formas manifestas e legítimas de comunicação entre o ‘eu’ e a esfera sagrada.

A angústia de ser essa e não Outra

Expomos anteriormente que a angústia é essencial ao romance lírico, uma vez que a poesia pode dar sustância à prosa naqueles momentos em que as imagens descritivas e objetivas do mundo não são capazes de por si só dizerem o que não pode deixar de ser dito, ou ao menos, sugerido. A angústia pode ser dita de diferentes modos, seja aquela postulada pelos estudos psicanalíticos ou ainda aquela trabalhada pelas linhas da filosofia existencialista de Sartre, Kierkegaard e Heidegger. Sendo a concepção de angústia deste último a que se faz melhor ver na obra em questão.

Em *A Obscena Senhora D* a angústia trespassa o texto ficcional em inteireza. Ser é estar sendo, e estar sendo é morrer. A consciência do tempo que engole os seus filhos anda lado a lado da angústia pelo envelhecimento e, claro, da angústia da chegada da morte, a única certeza que sustenta Hillé. Destarte, a angústia aqui se mostraria como um dos pilares responsáveis por sustentar o texto ficcional, afinal, seria ela a disposição fundamental do *Dasein*, o ser-aí, segundo Heidegger, aquela fenda que desnuda que a *pre-sença* existe para o seu fim, seja este a morte, dirá o filósofo, “o ser-para-a-morte é essencialmente, angústia” (Heidegger, 1988, p. 50). A angústia com a morte é a angústia com o poder-ser mais próprio e inexorável do *Dasein*, uma vez que ao se perceber um ser-lançado no mundo, o ser-aí se compreende como um ser-para-morte. Em outras palavras, o *Dasein* percebe a possibilidade de sua impossibilidade, visto que “na angústia, o *Dasein* se dispõe frente ao nada da possível impossibilidade de sua existência” (Heidegger, 1988, p. 50).

A narrativa ganha ainda mais matizes de cinza quando Hillé se coloca diante da vida como um ser efêmero. Ora, se o tempo da narrativa se mostra um fluxo de consciência ininterrupto (como veremos logo mais) em que passado é presentificado por estados mentais um tanto quanto desordenados da protagonista, a única certeza que temos é que quem está passando não é o

tempo, mas Hillé. Não à toa, a personagem que acumula os seus sessenta anos de idade questiona a todo momento a finitude da vida, a qual lhe pesa inexorável. A Senhora D sabe que é um ser-aí, um ser-lançado no mundo, dirá ela: “como era isso de estar sendo hein? isso de estar sendo, tempo vivo, estar sendo [...]” (Hilst, 2001, p. 53). Notamos que a repetição do ‘estar sendo’, ao conferir certo ritmo e musicalidade à narrativa, apresenta uma imagem dupla, seja esta a de projeção de um Ser que passa e a da angústia de se perceber como um ser-para-a-morte. Desse modo, componente da expressão poética, a repetição da fricativa ‘s’, sonoramente, alude ao ritmo compassado da vida que se esvai quase que em um sopro.

É de grande angústia e desamparo a constatação mesma de que a vida tem um fim, do qual ninguém pode se eximir. Aliás, Heidegger em *Ser e o Tempo* sugere que o *Dasein* antecipa a morte a partir do querer-ter-consciência. A morte está antecipada no modo do ser-para-morte enquanto existente, de modo que o *Dasein* a todo momento se projeta para ela. Desse modo, é justamente este ser-para-morte essencial que propicia a angústia, de modo que “enquanto ser lançado no mundo, o *Dasein* já está entregue à responsabilidade de sua morte” (Heidegger, 1988, p. 42). Assim, ao *Dasein* se imbricam duas mortes, a morte que se antecipa e a morte de fato. Esta o aniquila enquanto ente, aquela lhe causa angústia enquanto ser-lançado e assim, “sendo para sua morte, o *Dasein* morre continuamente durante o tempo em que ainda não deixou de viver. O *Dasein* morre de fato” (Heidegger, 1988, p. 42). Como percebemos ao longo da narrativa, a Obscena Senhora D é um ser-para-morte em posse de uma consciência que lhe antecipa a todo momento o seu fim, conforme se vê nesta passagem:

[...] suportaria guardar no peito esse reservatório de dejetos, estanque, gelatinoso, esse caminhar nítido para a morte, o vaidoso gesto sempre suspenso em ânsia para te alcançar, Menino-Porco? Suportaria o estar viva, recortada, um contorno incompreensível repetindo a cada dia passos, palavras, o olho sobre os livros, inúmeras verdades lançadas à privada, e mentiras imundas exibidas como verdades, e aparências do nada, repetições estéreis, farsas, o dia a dia do homem do meu século? e apesar dessa poeira de pó, de toda cegueira, do aborto dos dias, da não luz dentro da minha matéria, a imensa insuportável funda nostalgia de ter amado o gozo [...] (Hilst, 2001, pp. 33-34).

Não nos surpreende o fato de Hillé buscar constantemente a esfera metafísica em sua abstinência por compreensão. Dessa maneira, a protagonista em toda a sua efemeridade de ser humano bem sabe que alcançar o divino seria a única forma de escapar das frestas da causalidade que ditam a marcha do ser-para-a-morte. Assim, na fuga da inexorável finitude da vida, a teófaga Hillé projeta-se então para o Outro: [...] “engolia o corpo de Deus como quem sabe que engole o Mais, o Todo, o Incomensurável, por não acreditar na finitude me perdia no absoluto infinito” (Hilst, 2001, p. 19).

As imagens do silêncio

Como vimos, a linguagem de *A Obscena Senhora D* está um tanto quanto afastada do seu sentido prosaico e mais perto do tom lírico, uma vez que a narrativa por si mesma não seria capaz de tocar no mais abissal do ser de Hillé. Nesse sentido, as palavras nesse texto ficcional não descrevem um estado de coisas, mas sugerem, de modo que os silêncios presentes na obra são fulcrais para o estabelecimento das imagens poéticas, daquilo que escapa aos sentidos habituais da palavra.

“O silêncio não fala, ele significa” pontua Orlandi (1997, p. 44) em sua obra *As formas do silêncio no movimento dos sentidos*. De fato, o silêncio em *A Obscena Senhora D* está repleto de significados em si mesmo, levando as palavras a outra esfera que transpassa a sintaxe e deságua na imagem. Esta, por sua vez, pode ser considerada a “grande fonte de motivação da poesia lírica. Ela [a imagem] constitui elemento indispensável e vital da poesia. Sendo a poesia a linguagem transfigurada, o papel exercido pela imagem é de fundamental importância” (Tofalini, 2013, p. 116).

Contudo, as imagens do silêncio não são marcadas formalmente, mas através daquilo que Orlandi chama de traços, dito de outro modo “é por fissuras, rupturas, falhas, que ele [o silêncio] se mostra fugazmente [...]” (Orlandi, 1997, p. 48).

Justamente nas fendas, nas lacunas, o silêncio descortina a si mesmo e as possibilidades de significação. E não há quem tenha melhor explicitado as lacunas textuais do que Wolfgang Iser (1999), ao revitalizar o conceito de lugares indeterminados proposto por Ingarden. Para o crítico da Teoria do Efeito, “os lugares vazios incorporam os ‘relés do texto’, porque articulam as perspectivas de apresentação, possibilitando a conexão dos segmentos textuais” (Iser, 1999, p. 126). Em outras palavras, os lugares vazios compreendem a possibilidade da representação do leitor em ocupar um vazio no texto e, portanto, se tornar elemento ativo. Isso porque os vazios exigem uma combinação, preenchimento e articulação, visto que interrompem a *conectabilidade* textual. A possibilidade de conexão é uma característica essencial ao texto em geral, entretanto, diferentemente da *conectabilidade* observada na intenção de fala, os lugares vazios rompem com conexões pragmaticamente reguladas.

A suspensão de conexão levaria assim a supressão da ‘boa continuidade’, cabendo ao leitor a combinação dos segmentos textuais em uma sequência, no limite, fragmentada. Destarte, por meio de colisões, os lugares vazios estimulariam a constituição de novas representações de sentido, visto que as colisões representacionais levariam à modelação do conhecimento advindo do repertório, sendo este constituído pelas perspectivas do próprio leitor e pelas perspectivas textuais do narrador, das personagens e do próprio enredo. A suspensão de conexões e ruptura da ‘boa continuidade’ se mostram como molas propulsoras da intensa e vívida formação de representações, portanto, o texto ficcional é uma comunicação e os lugares vazios os elementos que propiciam a relação dialógica entre texto e leitor. Desse modo,

A ausência das condições reguladoras se manifesta não em última instância no crescente número de lugares vazios em textos ficcionais. Mas esses não indicam uma deficiência, mas apontam para a necessidade de combinar os esquemas dos textos, pois só assim pode ser construído um contexto que dá coerência ao texto e sentido à coerência (Iser, 1999, p. 128).

Quando pensamos os lugares vazios de Iser como as fissuras pelas quais se fazem ver os silêncios, entendemos que tais são essenciais para o preenchimento de sentidos. Contudo, não devemos pensar o silêncio como um mero espaço entre as palavras, “ele as atravessa. Acontecimento essencial da significação, ele é matéria significativa por excelência” (Orlandi, 1997, p. 44). O silêncio é fundante da palavra justamente porque há uma incompletude inerente à própria linguagem e quanto mais se fala, mais o silêncio se instaura e “mais os sentidos se tornam possíveis, e mais ainda se tem a dizer” (Orlandi, 1997, p. 71).

É por essas sendas que compreendemos que os silêncios se mostram o convite para as expressões e eclosões de constituição de sentidos das imagens poéticas em *A Obscena Senhora D*, obra esta repleta de ausência das condições reguladoras da linguagem. Aliás, a narrativa segmentada neste texto ficcional aumenta o número de lugares vazios (técnica bastante utilizada pela literatura moderna) ao ponto em que a ausência de conexões desnorteia a construção representacional dos leitores (Iser, 1999, p. 129). Destarte, se em um primeiro momento a obra inicia-se com um poema, publicado logo após na obra *Cantares de perda e predileção*, já demonstrando a fuga e ruptura com a linguagem prosaica, ao longo da erupção do fluxo de consciência da personagem a imagem poética é revisitada na repetição, no ritmo e musicalidade das palavras, e nos momentos em que à poesia furta o espaço da narrativa e se mostra em inteireza, reivindicando o seu lugar:

Que hei de ficar tão velha e rígida como um tufo de urtigas, e leve num sem carnes, e tateante de coisas mortas, a cabeça fremente de clarões, a boca expelindo ainda palavras-agonia, datas, números, o nome dos meus cães, bacias de água quente pela casa os pés estão gelados, traz as bacias, deixame esfregar assim, ah, não adianta o nome dos meus cães, dos três passaros, pedaços de frases Incrível sol morrendo

noite dor daqui a pouco luz palidez amanhã estranho cães sabem (Hilst, 2001, p. 89).

A obra como um todo apresenta uma estrutura fragmentada, similar à ‘Derrelição’ experienciada por Hillé. No entanto, os lugares vazios, a pontuação desabitual, a falta de elocução e quebras textuais não devem ser entendidas como destituídas de significado. O silêncio impera em cada uma destas frestas e significa, sendo o elemento primordial para a construção de sentidos. Aliás, no próprio poema supracitado percebemos o silêncio tão característico da poesia, peça essencial para a fundamentação do ritmo e responsável pela criação da imagem daquilo que não pode ser dito, mas sugerido. Ao se comunicar com o texto, o leitor pode perceber ainda como o silêncio constitui a imagem de uma escada nos lugares vazios que separam ‘incrível’ de ‘sol’, ‘noite’ de ‘dor’ e ‘luz’ de ‘palidez’. O que nos chama a atenção, afinal a imagem formada pela disposição das palavras é justamente a representação do espaço que Hillé vem a se recolher, unificar-se, habitar e que proporciona, além de amparo, o movimento de introspecção em todo o seu ser.

A mulher no vão da escada: o espaço-escada ou espaço-útero?

Como dissemos, é mister ao processo de ‘liricização’ do fato ficcional a transfiguração das categorias narrativas. E dentre elas, certamente, o espaço e o tempo, por sua vez, precisam ruir com as estruturas convencionais de simultaneidade e sucessão. Nesse, sentido se outrora o espaço era pensado como o espaço mesmo de desenvoltura dos acontecimentos, aqui ele será pensado como um elemento simbólico e metafórico que auxilia o ‘eu’ em seu movimento de introspecção quase que ascética, o que é prototípico de romances líricos, visto que neles “são as personagens que colorem os espaços de acordo com as tintas que compõem seu estado de alma e na medida de sua consciência em relação à própria existência” (Tofalini, 2013, p. 181).

A incansável busca de Hillé por conhecimento a leva a lugar nenhum, pelo menos no plano concreto. De fato, não há deslocamentos tão significativos no que se refere ao espaço físico. Quiçá, o único deslocamento de extrema importância se dá quando a protagonista decide ocupar o vão da escada. Um lugar no mínimo excêntrico, mas que, de alguma forma, se mostra como solo fértil para ascender a uma jornada interior em busca de respostas para os seus questionamentos sobre a vida, Deus e o sexo. E assim, se o espaço externo, por vezes, é categorizado com a ambiência onde a vida acontece, em *A Obscena Senhora D* ele adquire um estatuto outro.

Mas, poderíamos inquirir: por que o vão da escada? Segundo a crítica Nelly Novaes Coelho (1993, p. 220), a Senhora D seria “a prisioneira voluntária no vão-de-escada”, lócus mesmo de seu abrigo. Enquanto isso para Ernst Cassirer, em *Linguagem e Mito* (1985) a escada teria um sentido duplo, o objeto simbolizaria a verticalidade, possibilitando a travessia de Hillé deste mundo para outro, o que parece conversar com a própria caracterização da personagem: “D, primeira letra de Derrelição, doce curva comprimindo uma haste, verticalidade sempre reprimida” (HILST, 2001, pp. 29-30). Por outro lado, Cassirer afirma que o vão da escada é também o espaço central da casa. Destarte, poder-se-ia afirmar que Hillé escolheria o espaço-centro de sua casa em busca de organizar o seu próprio mundo interno, afinal, nas primeiras páginas da obra a própria protagonista confessa: “VI-ME AFASTADA DO CENTRO de alguma coisa que não sei dar nome [...]” (Hilst, 2001, p. 17).

Nesse sentido, não é só arquitetonicamente que a casa se mostra como o maior símbolo de amparo. A literatura e a filosofia não nos deixam mentir, “a casa é o nosso canto no mundo. Ela é, como se diz amiúde, o nosso primeiro universo. É um verdadeiro cosmos” (Bachelard, 2008, p. 24). Entrementes, podemos ir além. Devemos lembrar que a Obscena Senhora D está em estado de desamparo e, bem sabemos, que desamparados tendem a buscar a completude, o amparo que lhes faltam, podendo encontrá-lo no espaço arquitetônico. Contudo, o que cabe no vão de uma escada? Bem, a trama de Hillé nos mostra que bem mais do que quinquilharias, no vão da escada cabe o Ser repleto de suas vulnerabilidades; o Ser repleto de dúvidas; o Ser repleto de angústia. Em outras palavras, a recolha de Hillé no vão da escada simbolizaria a sua tentativa de condensar o seu estado de desamparo ao passo que a ambiência se torna propícia para a introspecção e busca por aquelas verdades metafísicas que recobrem a sua existência, conforme se lê nas palavras de seu

pai¹: “na sombra, Hillé se faz mais sábia, pesa, mergulha em direção às conchas, quer abri-las, pensa que há de encontrar as pérolas e talvez encontre, mas não suportará, entendes?” (Hilst, 2001, pp. 68-69). E assim, temos a transfiguração do espaço.

Em *Espaço e desamparo em A obscena Senhora D – uma reflexão interdisciplinar por meio da arquitetura e da psicanálise a partir da novela de Hilda Hilst*, Humberto Lima (2018, p. 59) afirma que o D de desamparo, poderia sugerir também o “D de desejo”. Nesse sentido, seu estudo se volta para a ideia de que o desejo de Hillé seria o de voltar para o estado do não-desamparo tal qual o do bebê, que se recolhe protegido no útero materno. Se nos debruçarmos sobre os estudos psicanalíticos de Freud (2010, p. 18) entenderemos que “a casa para moradia constituiu um substituto do útero materno, o primeiro alojamento, pelo qual, com toda probabilidade, o homem ainda anseia, e no qual se achava seguro e se sentia à vontade”. Nesse sentido, o vão da escada para a Obscena Senhora D se apresenta como o núcleo simbólico de um amparo originário, com podemos perceber no fragmento a seguir:

Lixo as unhas no escuro, escuto, estou encostada à parede no vão da escada, escuto-me a mim mesma, há uns vivos lá dentro além da palavra, expressam-se mas não compreendo, pulsam, respiram, há um código no centro, um grande umbigo, dilata-se, tanta falar comigo, espio-me curvada (Hilst, 2001, pp. 21-22).

Curvada em posição fetal em buscas de plenitude, a Senhora D parece buscar por aquela experiência espacial primeira, seja esta a de habitar o útero. Ao que tange o excerto supracitado, os termos ‘escuro’, ‘parede’, ‘centro’ e ‘umbigo’ aparentam dois referenciais que na trama se aproximam muito: útero e escada. Hillé habita o vão da escada como quem habita o útero em condição de amparo. Ao habitar o vão da escada, Hillé imbrica-se a ambiência em um enlace de difícil ruptura. Aqui, temos a representação da concepção de Michel Collot (2013) de que a natureza interna e a natureza externa se tocam no ato de percepção. Assim, o espaço passa de subterfúgio para o espaço da interiorização da subjetividade em sua busca por respostas. Afinal, habitar o vão da escada se caracteriza mais pelo seu mergulho no abissal de seu próprio ser do que pela ocupação de novos espaços. Agora sim, o espaço por excelência? A consciência de Hillé, o palco mesmo de suas especulações metafísicas. Aliás, no limite, o vão da escada pode ser lido como uma alegoria da consciência ávida por compreensão. Na consciência espacializada, visto ser espaço e fórum do pensamento, liga-se uma série de questionamentos sobre o mundo, que nos lança ao sentimento estranho, mas não menos transcendente, da alma humana, conforme as reflexões da própria Hillé:

desde sempre a alma em vaziez, buscava nomes, tasteava cantos, vincos, acariciava dobras, quem sabe se nos frisos, nos fios, nas torçuras, no fundo das calças, nos nós, nos visíveis cotidianos, no ínfimo absurdo, nos mínimos, um dia a luz, o entender de nós todos o destino, um dia vou compreender, Ehud compreender o que?

isso de vida e morte, esses porquês (Hilst, 2001, pp. 17-18).

O tempo da busca por compreensão

Quanto ao tempo, não é possível identificar um tempo cronológico, linear, pois o que vale, nessa produção artística, é o tempo psicológico. O passado é presentificado pelo fluxo de consciência, portanto, o ‘tempo do agora’ é o que realmente interessa, fator este que compete ao

¹ Corroborando ainda o tom autobiográfico de Obscena Senhora D, não podemos deixar de mencionar que a representação da loucura, que acomete o pai de Hillé antes da sua morte, lembra o estado de esquizofrenia de Apolônio Hilst, o pai da autora, ao qual a obra completa de Hilda Hilst é dedicada. A morte do pai reverberou por toda a vida da escritora da Casa do Sol, levando Hilst a buscá-lo em as suas relações mantidas em uma obsessão edipiana, conforme se vê na fala da escritora na entrevista Hilda Hilst, 69, para de escrever: “está tudo lá” (1999): “Então, o único homem mesmo que eu amei na minha vida foi meu pai. Fiquei procurando sem parar um homem parecido com ele”.

processo de ‘liricização’ da obra, o que vai ao encontro do que afirma Tofalini (2013, p. 172) sobre o romance lírico, já que neste “é necessário revolucionar as modalidades temporais, transfigurando o tempo e instaurando a presentificação, elemento essencial na elaboração do poético”.

Por essas sendas de um tempo presentificado, devemos nos questionar: qual é a consequência do fluxo de consciência dentro de *A Obscena Senhora D*? Em primazia, o esfacelamento do narrador, afinal, Hillé é apresentada sem intermediários – despida, exposta, nua, sem pretensões racionais. Em seguida, podemos elencar a interrupção da conexão de ideias por uma livre associação. Assim, a narrativa é interrompida por diversos diálogos, sem a indicação de quem fala:

agora vamos, tira a roupa, pega, me beija, abre a boca, mais,
não geme
assim, não é para mim esse
gemido, eu sei, é pra esse Porco-Menino que tu gemes, pro
invisível, pra
luz pro nojo, fornicas com aquele Outro, não fodes comigo,
maldita, tu não
fodes comigo
ah ela não é certa não, tá pirada da bola, e isso pega, tu não
lembra que
meu marido pifô [...] (Hilst, 2001, p. 63).

Então, qual é o tempo? O tempo da busca pela compreensão dos porquês da vida e da morte. O tempo metafísico. Aliás, vale ressaltar que a tematização do tempo em *A Obscena Senhora D* é extremamente relevante para torná-lo ainda mais polimorfo, aquele tempo em que se “destrói a cronologia e instaura em compensação, uma polivalência temporal, mais própria do modo lírico” (Goulart, 1997, p. 20). O que surpreende é que a narrativa em um fluxo contínuo de consciência é capaz de trazer questionamentos tão essenciais à vida em sua finitude de estar sendo:

Por favor, queria tanto te falar da morte de Ivan Ilitch da solidão desse homem, desses nadas do dia a dia que vão consumindo a melhor parte de nós queria te falar do fardo quando envelhecemos, do desaparecimento, dessa coisa que não existe mas é crua, é viva, o Tempo (Hilst, 2001, p. 18).

Inquirir sobre o Tempo ainda leva a personagem a acreditar na completude de si por meio da morte, visto alcançar a Idealidade primeira e livrar-se do pendente que projeta o Ser à realização:

[...] morta sim é que estarei inteira, acabada, pronta como fui pensada pelo inominável tão desrosteado, morta serei fiel a um pensado que eu não soube ser, morta talvez tenha a cor que sempre quis, [...] Jacabados nós dois, perfeitíssimos porque mortos [...] (Hilst, 2001, p. 79).

Contudo, segundo Heidegger (1988, p. 50), “no *Dasein* há sempre algo pendente”. Neste sentido, a morte se mostraria como a aniquilação do ser de Hillé e, se o Ser é aniquilado, ao ente escapa a ideia de totalização e completude e, assim, a *Obscena Senhora D* nada mais significa. Deste modo, a morte manifestando a extinção do *Dasein* da personagem, se faria ver como o fim de sua busca por entendimento, nas palavras do Menino-porco: “[...] um susto que adquiriu compreensão. isso era Hillé” (Hilst, 2001, p. 89). Com o fim do *Dasein*, esvai-se com ele o tempo da busca pela compreensão, o espaço e, claro, a narrativa.

Considerações finais

Após percorrermos as categorias da narrativa apresentadas na obra *A Obscena Senhora D* e constatarmos os seus processos de disrupções pelo trespasses de manifestações líricas, podemos afirmar: ‘eis um romance lírico!’. O olhar atento à incidência dos elementos poéticos como: o desnudamento do ‘eu’ de Hillé, a linguagem subjetivada e emotiva e o tempo presentificado nos

mostram uma faceta outra do texto ficcional. Somado a isso, a transfiguração das categorias do espaço e do tempo a partir da ruptura com a expectativa de simultaneidade e sucessão, noções tão caras ao discurso prosaico, sugere que estamos diante de um romance lírico.

E o que dizer da expressão das imagens da angústia e do silêncio tão incidentes em *A Obscena Senhora D*? A angústia, por sua vez, reitera uma zona profunda do *Dasein* de Heidegger que não pode ser tocada pelo discurso prosaico, afinal, a angústia é por excelência a disposição essencial do *Dasein* em face a compreensão de si enquanto um ser-para-morte. Já os silêncios demonstram que as manifestações líricas precisam urgir para dar vida às significações dos lugares vazios, que atravessam o texto ficcional em inteireza. Destarte, é a partir dos silêncios significados pela palavra poética, que o preenchimento de sentido do texto heideggeriano é possível ao leitor.

Por certo, ousamos dizer que é justamente as sutilezas líricas que fazem de *A Obscena Senhora D* um texto de difícil leitura e compreensão, mas não menos que prazeroso. Afinal, não estamos diante de uma obra eminentemente descritiva do mundo sensível, mas antes, de uma obra que se dispõe a narrar o Ser em sua essência mais íntima, em que é preciso bem mais que olhos para acessar.

Referências

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: M. Fontes, 1989.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini, Jose Pereira Junior, Augusto Goes Junior, Helena Spryndis Nazário e Homero Freitas de Andrade. São Paulo: Unesp, 1998.

CARVALHO, Cláudio. A mulher no vão da escada. In: CUNHA, Helena P. **Desafiando o cânone: aspectos da literatura de autoria feminina na prosa e poesia (anos 70/80)**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1999, pp. 109-124.

CASSIRER, Ernst. **Linguagem e mito**. 2, ed. São Paulo, Perspectiva, 1985.

COELHO, Nelly Novaes. **A literatura feminina no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Siciliano, 1993.

COLLOT, Michel. **Poética e filosofia da paisagem**. Tradução: Ida Alves. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2013.

DINIZ, Cristiano (Org.). **Fico besta quando me entendo**: entrevistas com Hilda Hilst. São Paulo: Globo, 2013.

FREUD, Sigmund. (1930-1936): **O mal-estar na civilização e outros textos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

GOULART, Rosa Maria. **Romance lírico: o percurso de Vergílio Ferreira**. Lisboa, Bertrand, 1990.

GOULART, Rosa Maria. **O trabalho da prosa: narrativa, ensaio, epistolografia**. Braga/Coimbra: Angelus Novus, 1997.

GUIMARÃES, Cinara Leite. **A obscena senhora D, de Hilda Hilst, e as relações entre eros, tãntos e logos**. 2007. Dissertação (Mestrado em Literatura e cultura). João Pessoa, Universidade Federal da Paraíba, 2007.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Trad. Márcia de Sá Cavalcante. 2, ed. RJ: Editora Vozes, 1988, vol. 2.

HILST, Hilda. **A obscena Senhora D**. São Paulo: Globo, 2001.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1999, vol.2.

LIMA, Humberto. Espaço e desamparo em A obscena Senhora D – uma reflexão interdisciplinar por meio da arquitetura e da psicanálise a partir da novela de Hilda Hilst. In: **Revista Investigações**, Pernambuco, UFPE, V. 31, n. 1, p. 54-65, Junho/2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/237470/30921>. Acesso em: 29 jan. 2024.

LIMA, Luiz Costa. A questão dos gêneros. In: LIMA, Luiz Costa. **Teoria da literatura em suas fontes.v.1**. Seleção, introdução e revisão técnica, Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, pp. 253-294.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas: Editora Unicamp, 1997.

PÉCORA, Alcir. Cinco pistas para a prosa de ficção de Hilda Hilst. In: HILST, Hilda. **Da prosa/Hilda Hilst**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, pp. 406-417.

ROSSONI, Igor. **Zen e a poética auto-reflexiva de Clarice Lispector: uma literatura de vida e como vida**. São Paulo: UNESP, 2002.

TOFALINI, Luzia A. Berloff. **Romance lírico: o processo de “liricização” do romance de Raul Brandão**. Maringá: Eduem, 2013.

Recebido em 10 de junho de 2022.

Aceito em 11 de agosto de 2023.

UM CASE DE SUCESSO NO IDEB: AFINAL DE QUEM É A CULPA?

A SUCCESS STORY ON IDEB: AFTER ALL, WHOSE FAULT IS IT?

Paulo de Sá Filho **1**
Robson Vila Nova Lopes **2**
Remi Castioni **3**

Resumo: A qualidade na Educação é uma temática discutida em diversos países, criando assim, uma busca constante por construir maneiras e métodos que tenho como objetivo mensurá-la. Nesse contexto, são desenvolvidas avaliações e estabelecidos índices e metas, dentre esses, recebe destaque em nível internacional o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) e na realidade brasileira o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Diante do exposto, o presente estudo tem como objetivo identificar as principais estratégias utilizadas pelo Estado de Goiás que contribuíram para que ele obtivesse o melhor IDEB em 2019. Para isso, realizou-se uma pesquisa bibliográfica e documental. Assim, estruturou-se essa pesquisa em quatro etapas, sendo: a primeira uma breve contextualização do IDEB, descrevendo o que é essa política, qual o propósito que ela foi criada, o âmbito de sua responsabilidade, e sua maneira de avaliação e monitoramento; a segunda a apresentação de uma construção histórica do IDEB de 2007 à 2019, dando ênfase nos resultados de Goiás; a terceira descrição do método utilizado nesse estudo; a quarta o compartilhamento das principais estratégias utilizadas por Goiás e a quinta a exposição dos culpados do resultado de Goiás no IDEB de 2019.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Educação Profissional e Tecnológica. Políticas de Estado. Políticas de Governo. Goiás.

Abstract: Quality in Education is a topic discussed in several countries, thus creating a constant search to build ways and methods that I aim to measure. In this context, assessments are developed and indexes and targets established, among which, the International Student Assessment Program (Pisa) and, in the Brazilian reality, the Basic Education Development Index (IDEB) is highlighted at an international level. Given the above, this study aims to identify the main strategies used by the State of Goiás that contributed to it obtaining the best IDEB in 2019. For this, a bibliographical and documentary research was carried out. Thus, this research was structured in four stages, being: the first a brief contextualization of IDEB, describing what this policy is, what purpose it was created, the scope of its responsibility, and its way of evaluation and monitoring; the second the presentation of a historical construction of IDEB from 2007 to 2019, emphasizing the results of Goiás; the third description of the method used in this study; the fourth the sharing of the main strategies used by Goiás and the fifth the exposure of those responsible for the result of Goiás in IDEB 2019.

Keywords: Public Policy. Professional and Technological Education. State Policies. Government Policies. Goiás.

- 1** Graduado em Administração (pela UNOPAR) e em Pedagogia (pela Faculdade Alfa América), Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (pelo IFGOIANO) e Doutorando em Educação (pela UNB). Atualmente é Diretor da Escola Digital e Coordenador de EaD do Serviço Nacional de Aprendizagem e Serviço Social da Indústria de Goiás - SESI SENAI GO. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1032259397825017>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3070-3973>. E-mail: prof.paulo@hotmail.com.br
- 2** Doutorando (2021) e Mestre (2017) em Educação pela Universidade de Brasília – UnB; Especialista em Educação Municipal (2015) e Pedagogo (2008) pela Universidade Federal do Tocantins – UFT. Professor do Magistério Superior junto à Universidade Estadual do Tocantins – UNITINS, e Pró-Reitor de Pós-Graduação e Extensão no Centro Universitário ITOP – UNITOP, Palmas, Tocantins, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5420379524388907>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5553-1237>. E-mail: robson.vl@unitins.br
- 3** Ciências Econômicas (pela Universidade de Caxias do Sul), Doutor em Educação (pela UNICAMP) e Realizou pós-doutorado na Universitat de Barcelona, junto ao Institut de Recerca en Educació. Atualmente é professor Titular da Faculdade de Educação e membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa em políticas públicas e gestão da educação da Universidade de Brasília. É membro do conselho editorial da Revista Com Censo da SEEDF e do corpo editorial da Editora CulturaTrix. É membro do conselho editorial da Revista Ensaios. É membro da diretoria da Sociedade Brasileira de Educação Comparada - SBEC. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/904228866288034>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5459-3492>. E-mail: remi@unb.br

Introdução

A exigência de uma educação de qualidade, demonstra-se a âmbito mundial, isso evidencia-se quando o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, órgão da Organização das Nações Unidas – ONU, que tem por mandato promover o desenvolvimento e erradicar a pobreza no mundo, estabeleceu os 17 objetivos de desenvolvimento sustentável, trazendo como quarto objetivo, alcançar a educação de qualidade. Neste objetivo que propõe uma educação de qualidade, em virtude do foco da presente pesquisa, destaca-se o exposto no item 4.3 que diz, “Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade” (ONU, 2020).

A nível nacional, é percebida essa temática, ou seja, a qualidade na Educação, na Constituição Federal no Art. 204,

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (Brasil,1988).

Observa-se o descrito no inciso III, que dispõe sobre a melhoria da qualidade do ensino. Ainda, no texto constitucional, temos o Art. 206, inciso VII, que diz, “garantia de padrão de qualidade”, texto que foi replicado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB – Lei nº 9.394/96 em seu Art. 3, inciso IX. É importante, chamar atenção que o artigo 206 da CF e o artigo 3 da LDB, enfocam os princípios e finalidades da educação nacional. Assim, pode-se aferir que a garantia da qualidade é um princípio e fim da educação. Nessa ótica, deve permear por todas as modalidades de ensino. Seguindo os prescritos legais e especial em cumprimento ao disposto no artigo 204 da CF, foi instituído o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, política pública foco desse estudo.

Em razão do exposto, compreender as políticas públicas implementadas que tenham como foco propiciar a qualidade na educação, surge como ponto chave na construção de qualquer sistema educacional. Assim, ao observar a evolução do IDEB nota-se que existem estados que tem se destacado, por atingirem as metas preconizadas. Entre esses, se configura Goiás, o qual obteve o melhor IDEB em 2019. Diante disso, o presente artigo tem como objetivo identificar as principais estratégias utilizadas por Goiás que contribuíram para esse resultado. Com isso, o estruturou em três etapas: primeira, se faz uma breve contextualização do IDEB e descreve a trajetória preconizada para essa política pública; segunda, expõe o método de pesquisa; terceira, apresenta e analisa-se o cenário do IDEB em âmbito nacional e em Goiás e por fim expõe as estratégias utilizadas por Goiás que contribuíram para os resultados alcançados no IDEB de 2019.

A Trajetória do IDEB Preconizada

O IDEB, foi criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino (Brasil, 2018). Assim, ele surgiu como um indicador para o acompanhamento

da qualidade na educação. Com isso, possibilita a criação de métodos e estratégias que promovam melhorias de maneira constante.

De acordo com INEP (2020), o IDEB reúne:

...os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb e Prova Brasil (INEP, 2020).

Desde sua concepção o IDEB teve como proposta estimular o desenvolvimento de estratégias que contribuam para elevar a qualidade na Educação Básica. Para isso, definiu-se uma meta referência a ser atingida até 2022. A referida meta, foi estabelecida a partir do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, promulgado pelo decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007).

Assim, tem como proposta atingir a nota 6.0 até 2021, nível educacional correspondente ao de países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). De acordo com Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira - INEP (2019), isso significa progredir da média nacional 3,8, registrada em 2005 na primeira fase do ensino fundamental, para uma igual a 6,0 em 2022. Para isso, foram estabelecidas metas intermediárias, que tiveram seu início 2007, e que são calculadas nos âmbitos nacional, estadual, municipal e também por escola, a cada dois anos (QEDU, 2020). No quadro 1 apresenta-se as metas nacionais, por etapa de ensino.

Quadro 1. Metas Intermediárias Brasil de 2007 a 2021 por Etapa de Ensino

Anos Iniciais do Ensino Fundamental								
Ano	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Metas Intermediárias	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	5.5	5.7	6.0
Anos Finais do Ensino Fundamental								
Ano	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Metas Intermediárias	3.5	3.7	3.9	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5
Ensino Médio								
Ano	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Metas Intermediárias	3.4	3.5	3.7	3.9	4.3	4.7	5.0	5.2

Fonte: Adaptado de INEP (2021). Elaboração dos Autores (2022).

Essas metas foram estabelecidas a partir de três premissas:

P1: As trajetórias do IDEB, para o Brasil e para todas as redes, têm o comportamento de uma função Logística. Para um dado ‘esforço’ obtêm-se uma melhora cada vez menor do indicador; P2: As trajetórias do IDEB por rede de ensino devem contribuir para a redução das desigualdades em termos de qualidade educacional. Isso significa que no esforço empregado por cada rede (municipal ou estadual) estarão implícitos os objetivos de atingir as metas intermediárias de curto prazo e alcançar a convergência dos IDEBs atingidos pelas redes no médio ou longo prazo; P3: Para que o Brasil alcance a meta estipulada no tempo adequado, o esforço de cada rede de ensino, estadual ou municipal, deve contribuir, a partir de metas individuais diferenciadas (INEP, 2019).

Ao observar essas premissas, nota-se pontos fundamentais para a construção de uma

Educação Básica de qualidade, tais como: reduzir as desigualdades educacionais entre os estados e municípios brasileiros. Todavia há de se destacar, que essa conquista não se dará de fato em 2021 com o alcance da meta preconiza, mas sim quando todo país alcançar índice próximo ao máximo estabelecido, que é 9,9 (QEDU, 2020).

Nesse sentido, os estados e municípios devem evoluir do seu ponto de partida, assim, aqueles que partem em pior situação têm esforços maiores, para que se consiga a redução da desigualdade educacional (INEP, 2019). Com isso, para cálculo da trajetória do IDEB, além das premissas apresentadas é necessário possuir quatro informações: (I) valor do IDEB inicial ($t=0$) – último observado; (II) valor da meta para o IDEB; (III) tempo para atingir a meta; (IV) ‘esforço’ ou velocidade empregada (INEP, 2019).

Com a junção das premissas assumidas e essas informações, foi definida a trajetória preconizada para o IDEB do Brasil, Estados e Municípios, seguindo quatro passos: Cálculo das Metas Intermediárias para o Brasil; Cálculo das Metas Intermediárias para os Estados e Municípios; Taxa de Aprovação Mínima para a Projeção das Metas Intermediárias; Processo de suavização das metas intermediárias (INEP, 2020).

Dando continuidade, ao processo de concepção e implementação do IDEB, foi estabelecido que seu cálculo se daria:

...a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Prova Brasil (Brasil, 2007).

Partindo desse referencial, tem-se a nota do IDEB com a equação: $IDEB_{ji} = N_{ji} P_{ji}$ em que, i = ano do exame (Saeb e Prova Brasil) e do Censo Escolar; N_{ji} = média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, padronizada para um indicador entre 0 e 10, dos alunos da unidade j , obtida em determinada edição do exame realizado ao final da etapa de ensino; e P_{ji} = indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino dos alunos da unidade j (QEDU, 2020). Com a definição da forma de cálculo do IDEB e o a trajetória a ser seguida, iniciou a implementação dessa política pública.

Método da Pesquisa

Esse estudo se configura como uma pesquisa bibliográfica, de natureza quali-quantitativa. Seu caráter bibliográfico se dá em razão do uso de fontes bibliográficas e material elaborado, como livros, publicações periódicas, artigos científicos, impressos diversos e textos extraídos da internet (Vergara, 2006, p. 48). Fortalecendo o exposto por Parra Filho e Santos (1998, p. 97), ao afirmarem que qualquer que seja o campo a ser pesquisado, sempre será necessária uma pesquisa bibliográfica, para se ter um conhecimento prévio do estágio em que se encontra o assunto.

Já sua natureza quali-quantitativa dá-se por dois aspectos, ao qualitativo por possibilitar tanto a compreensão como a interpretação do fenômeno (Gonsalves, 2003, p. 68) e ao quantitativo por se fazer a análise a partir de dados estatísticos.

Cenário e Evidências do IDEB

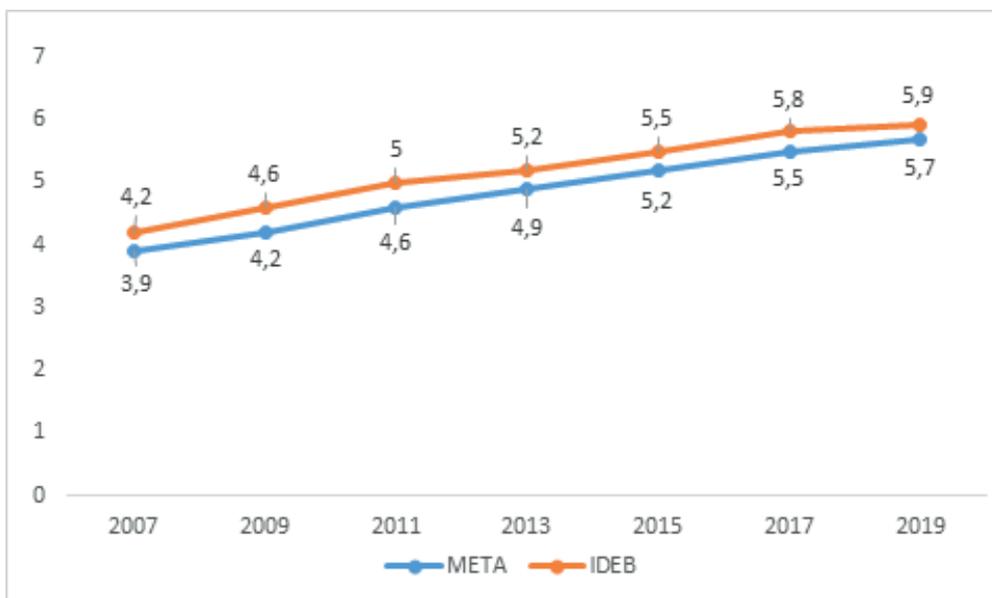
Para um melhor entendimento do cenário do IDEB ao longo dos anos, é importante observar os índices alcançados em relação as metas propostas. Diante disso, apresentar-se-á o cenário do IDEB por nível de ensino em âmbito nacional e do estado de Goiás, foco de nosso estudo.

Cenário Ideb Anos Iniciais do Ensino Fundamental

No gráfico 1 temos descrito a evolução do IDEB e as metas propostas para os Anos Iniciais

do Ensino Fundamental a âmbito nacional. Nele evidencia-se que em todos os anos IDEB alcançado ultrapassou a meta preconizada, e o índice atingindo em 2019 foi próximo ao proposto para 2021 nesse nível de ensino, o qual iguala os índices de países desenvolvidos.

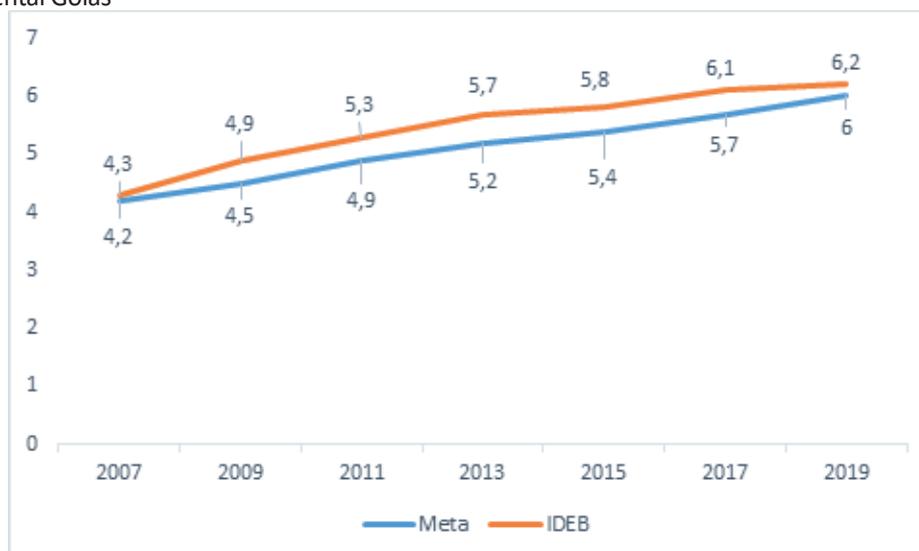
Gráfico 1. Metas Intermediárias Brasil e IDEB de 2007 a 2019 - Anos Iniciais do Ensino Fundamental Brasil



Fonte: Adaptado de INEP (2021). Elaboração dos Autores (2022).

Esse cenário de realização das metas é replicado na realidade de Goiás, conforme apresentado no gráfico 2. Todavia, Goiás obteve o índice de 6,2 em 2019, com isso, ultrapassou a meta referência de 2021 antecipadamente. Esse resultado fez com que o estado ficasse em sétimo no ranking das melhores notas.

Gráfico 2. Metas Intermediárias Brasil e IDEB de 2007 a 2019 - Anos Iniciais do Ensino Fundamental Goiás



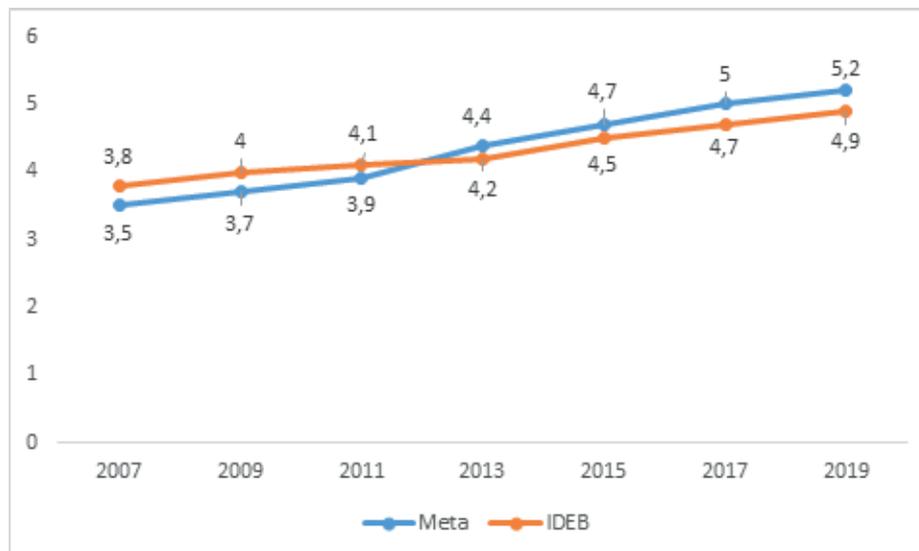
Fonte: A partir de dados do INEP (2021). Elaboração dos Autores (2022).

Cenário IDEB Anos Finais do Ensino Fundamental

Com relação ao cenário do IDEB Anos Finais do Ensino Fundamental em âmbito nacional,

não segue o mesmo êxito obtido no IDEB dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que os índices atingidos a partir de 2013 estão abaixo das metas estabelecidas, conforme apresentado no gráfico 3.

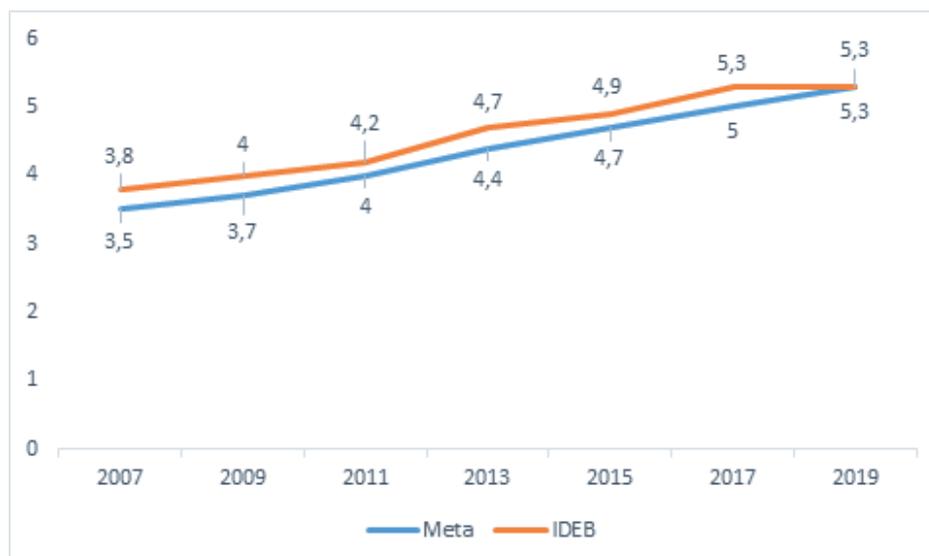
Gráfico 3. Metas Intermediárias Brasil e IDEB de 2007 a 2019 - Anos Finais do Ensino Fundamental Brasil



Fonte: A partir de dados do INEP (2021). Elaboração dos Autores (2022).

Todavia, a realidade de Goiás diferencia-se desse cenário, pois o IDEB alcançado em todos os anos foi acima da meta pretendida, com exceção de 2019 em que índice em meta foram iguais. Essa evolução pode ser vista no gráfico 4.

Gráfico 4. Metas Intermediárias Brasil e IDEB de 2007 a 2019 - Anos Finais do Ensino Fundamental Goiás



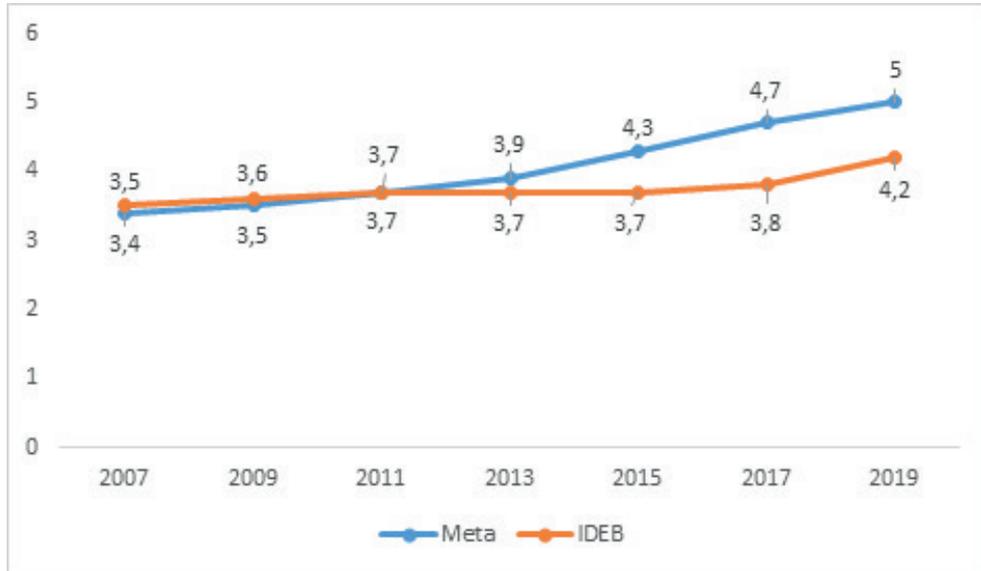
Fonte: A partir de dados do INEP (2021). Elaboração dos Autores (2022).

Cenário IDEB Ensino Médio

O cenário nacional torna-se ainda mais complexo ao observar os resultados obtidos no IDEB do Ensino Médio, uma vez que desde 2013, o índice atingido está abaixo da meta e que ano após

ano essa lacuna tem aumentado, como demonstrado no gráfico 5.

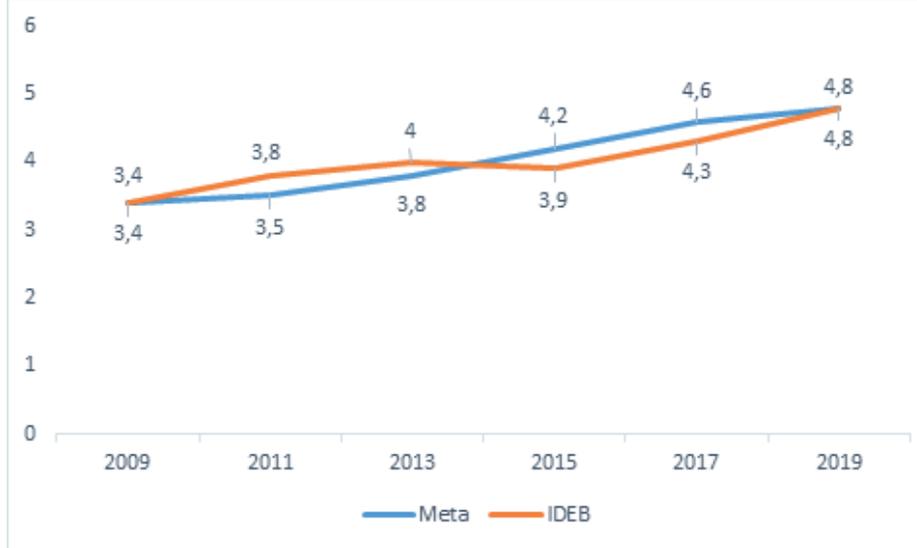
Gráfico 5. Metas Intermediárias Brasil e IDEB de 2007 a 2019 - Ensino Médio Brasil



Fonte: A partir de dados do INEP (2021). Elaboração dos Autores (2022).

Com relação ao IDEB do Ensino Médio, a realidade de Goiás diferencia-se do cenário brasileiro, em dois aspectos em especial: o primeiro é que apenas nos IDEBs de 2015 e 2017 o estado não obteve índice igual ou acima da meta pretendida e o segundo é que em 2019 foi o único estado a alcançar a meta estabelecida. No gráfico 6 é apresentado a evolução de Goiás nesse nível de ensino.

Gráfico 6. Metas Intermediárias Brasil e IDEB de 2007 a 2019 - Ensino Médio Brasil



Fonte: A partir de dados do INEP (2021). Elaboração dos Autores (2022).

Outros Dados a Destacar

Além de apresentar a evolução do IDEB em relação as metas propostas, é importante demonstrar a diferença entre a nota de partida de 2005 e a obtida no IDEB de 2019. Assim, no quadro 2 apresenta-se os resultados em âmbito nacional e de Goiás.

Quadro 2. Nota de Partida 2005 e Nota IDEB 2019 Brasil e Goiás

Nível de Ensino	Nota Referência 2005	IDEB 2019	Crescimento
Anos Iniciais do Ensino Fundamental Brasil	3,8	5,9	55,26%
Anos Iniciais do Ensino Fundamental Goiás	4,1	6,2	51,21%
Anos Finais do Ensino Fundamental Brasil	3,5	4,9	40%
Anos Finais do Ensino Fundamental Goiás	3,5	5,3	51,42%
Ensino Médio Brasil	3,4	4,2	23,52%
Ensino Médio Goiás	3,2	4,8	50%

Fonte: Adaptado de INEP (2021). Elaboração dos Autores (2022)

Com esses dados é possível fazer um comparativo entre o crescimento obtido em âmbito nacional e o de Goiás. Assim, nota-se que Goiás obteve percentual de crescimento maior que o de âmbito nacional no IDEB Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Outro ponto a destacar que em todos os níveis Goiás possui crescimento acima de 50%.

O Que as Evidências Mostram

Ao observar os resultados apresentados, tanto em relação a evolução do IDEB em relação as metas propostas, como na diferença entre a nota de partida de 2005 e a obtida no IDEB de 2019. Com isso, verifica-se que em âmbito nacional apenas os IDEBs dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental atingiram ou ultrapassaram as metas propostas, e que dos vinte sete entes federativos, apenas sete obtiveram nota igual ou acima da meta proposta para 2019 no IDEB Anos Finais do Ensino Fundamental e somente Goiás no Ensino Médio.

Diante dessa realidade, pode-se destacar dois aspectos: o primeiro que há um grande desafio para que se alcance os resultados pretendidos quando se criou o IDEB e o segundo que é necessário realizar estudos para identificar quais estratégias tem sido utilizada por estados, tais como Goiás que estão tendo êxito no IDEB.

Estratégias Utilizadas em Goiás

Como ponto de partida para identificação das estratégias, utilizou os eixos de ação descritos no decreto 6.094, uma vez que o apoio do Ministério da Educação em relação ao IDEB será orientado por eles. Assim, tem-se como eixos: gestão educacional; formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar; recursos pedagógicos; infraestrutura física (Brasil, 2007). Diante do exposto, apresentar-se-á as estratégias utilizadas por Goiás que estão correlacionando-as a esses eixos.

Adequação do Currículo

A primeira estratégia a ser destacada utilizada por Goiás é a adequação do currículo para uma concepção que estivesse alinhado ao exigido nas avaliações que compõe a nota do IDEB. Nesse sentido, em 2011 foi criado o Currículo Referência da Rede Estadual, que teve como proposta:

Referenciar uma base comum essencial a todos estudantes, em consonância com as atuais necessidades de ensino identificadas não somente nas legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também nas matrizes de referências dos exames nacionais e estaduais, bem como a matriz curricular do Estado de Goiás (Goiás, 2011, p. 8).

Seguindo, a adequação as diretrizes e parâmetros nacionais, Goiás também criou em 2011 o Índice de Desenvolvimento da Educação de Goiás (IDEGO) e estruturou o Sistema de Avaliação do Estado de Goiás – SAEGO, composto por uma avaliação externa denominada Prova Goiás, que envolve estudantes dos 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, e do 3º ano do Ensino Médio é que é aplicada anualmente (Goiás, 2017).

E em 2015 a Avaliação Dirigida Amostral - ADA, produzida pela secretaria de educação e aplicada a todos os alunos a partir do 4º ano do Ensino Fundamental (Goiás, 2017). Outros pontos vinculados a essa estratégia foi o aumento da carga horária e a implementação de aulas de reforço das disciplinas português e matemática, as quais compõe as matrizes de referência da Prova Brasil e do SAEB (Goiás, 2019). Também foi elaborado em 2015, materiais didáticos, a serem utilizados pelos professores dessas disciplinas, os quais foram denominados “Cadernos Aprender +”, que em 2018 transformou-se no Aprender + Total para atender a Rede Municipal (Goiás, 2018).

A que se destacar que essa estrutura desenvolvida em Goiás se assemelha a preconizada pelo IDEB e as avaliações que são utilizadas para composição de sua nota. Com isso, Goiás pode aferir sua qualidade educacional e mapear as escolas que apresentam mais dificuldades, possibilitando assim a implementação das adequações e melhorias necessárias.

Acompanhamento Próximo as Escolas

Outra ação implementada em Goiás foi realizar um acompanhamento técnico-pedagógico próximo as escolas. Assim, implementou a tutoria educacional, que é composta por profissionais encarregados de fazerem visitas semanais ou quinzenais às escolas, oferecendo suporte, analisando os dados de aprendizado e discutindo soluções com a equipe de cada escola.

Em Goiás, também são realizados cursos de formação destinados a gestores, coordenadores pedagógicos e professores, dentre esses destacam-se: a Formação em Circuito de Gestão para Assessores Pedagógicos das Regionais; a Formação em sistema de gestão de projetos para Técnicos de Apoio à Gestão (TAGs); a Formação para tutores; ações formativas direcionadas aos coordenadores pedagógicos das escolas; a Formação para Escolas Piloto do Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação – SIGAE (Goiás, 2020).

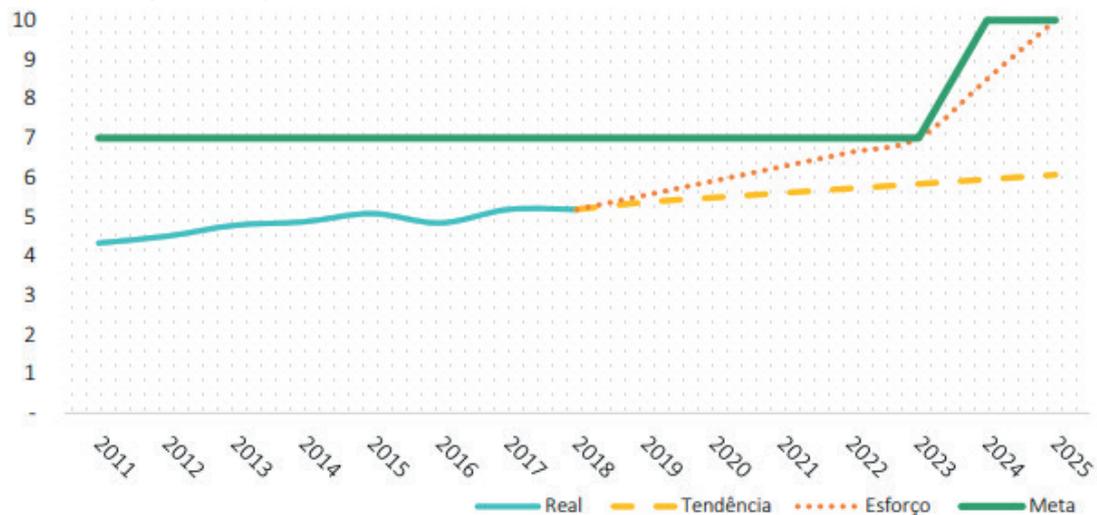
Além das formações, Goiás realiza no decorrer do ano comitês, oficinas e seminários, tais como: os Comitês de Governança e operacional, que tem como objetivo realizar análise estratégica para produzir soluções aos problemas que colocam em risco os resultados pactuados, as Oficinas de Protocolo para Regionais e Seduc; o Seminário de Avaliação e Qualidade da Educação; o Seminário Desenvolvimento de Competências do Gestor para o Avanço Contínuo; o Seminário Comunidades de Práticas (Unibanco, 2019).

Fechando esse contexto de aproximação das escolas, é realizado a Assessoria Técnica, reunião de gestão integrada, na qual é realizado a corresponsabilização para alcance dos resultados de aprendizagem pretendidos (Unibanco, 2019). Observa-se que essas ações contribuem para que todos atores envolvidos no processo educacional estejam alinhados para implementação das ações necessárias para promoção de uma educação de qualidade.

Investimentos

Os investimentos na educação é um fator que merece destaque na realidade Goiás, pois, ao observar o gráfico 7 nota-se uma tendência de crescimento nos investimentos realizados pelo Governo do estado.

Gráfico 7. Percentual do investimento público em educação pública em relação ao PIB1 do estado (sem gasto com previdência) - Goiás - 2011 a 2025



¹Valores do PIB 2017 e 2018 foram projetados pelo IMB e podem sofrer alterações quando de sua consolidação com o PIB anual realizado em parceria com o IBGE.

Fonte: Instituto Mauro Borges/Secretaria de Estado da Economia (2020).

Entre os investimentos realizados por Goiás, tem-se: em 2017 os R\$ 510 milhões (quinhentos e dez milhões de reais) destinados ao Programa Goiás na Frente Educação, que foram divididos entre reajuste de salário dos professores; a criação do vale-alimentação para todos os servidores; a aquisição de ônibus escolares; a climatização das escolas; a distribuição de conjunto aluno e a construção e reforma de escolas e quadras esportivas (Goiás, 2018).

Já em 2018, investiu-se R\$ 250 milhões (duzentos e cinquenta milhões de reais) na construção de escolas Padrão Século 21, são 59 escolas, que seguem o modelo de 12 salas de aula, quadra poliesportiva, laboratório de ciências, ambiente para informática, biblioteca, espaço cultural, grêmios estudantis, auditório, administração e sala dos professores; R\$184 milhões (cento e oitenta e quatro milhões de reais) na reformas de escolas; R\$13 milhões (treze milhões de reais) com merenda escolar; R\$ 12 milhões (doze milhões de reais) em segurança e transporte escolar, dando ênfase a ampliação da Patrulha Escolar (Goiás, 2018).

No ano de 2019, destinou-se quase R\$ 62 milhões (sessenta e dois milhões de reais) em transporte Escolar (Goiás, 2019) e em 2019 e 2020 utilizou-se R\$ 57 milhões (cinquenta e sete milhões) no Programa Reformar Goiás, para reforma e modernização de 936 escolas estaduais (Goiás, 2020). Por fim em 2020 já utilizou 23 milhões (vinte e três milhões) na primeira etapa do Programa Equipar, com a contratação de serviços de manutenção de computadores, higienização e outros (Goiás, 2020).

Parcerias Público - Privado

Por fim pode-se citar dentre as estratégias utilizadas por Goiás, tem-se as parcerias público-privada, dentre as quais se destaca a estabelecida com o Instituto Unibanco em 2011 para implementação do Programa Jovem de Futuro, o qual tem como objetivo melhorar a aprendizagem de todos os estudantes, aumentar o número de concluintes e reduzir as desigualdades nas escolas públicas de Ensino Médio (Unibanco, 2019). A referida parceria merece destaque em razão que das estratégias utilizadas e que foram apresentadas, estão vinculadas a ela, das quais pode-se citar: as formações dos profissionais de educação; os seminários e oficinas e a assessoria técnica.

Contudo, ainda existe dentro desse programa, a ferramenta de apoio à gestão pedagógica, é um sistema online de integração de dados educacionais e indicadores que combina informações do SAEGO (Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás), ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e ADA (Avaliação Diagnóstica de Aprendizagem), com isso possibilita que possibilita

aos coordenadores pedagógicos, professores e gestores o acesso detalhado aos resultados das avaliações externas, cruzando informações relevantes para que as tomadas de decisão e os planos de ação das escolas sejam mais eficazes e assertivos (Unibanco, 2019)

Outra ação que merece destaque é o circuito de gestão, que tem como proposta implementar uma estrutura baseada na ferramenta de qualidade PDCA. Assim, dentro do circuito é realizado quatro etapas: o planejamento em que é elaborado o plano de ação com as ações a serem realizadas e as metas a serem atingidas; a execução do plano de ação, inicia-se com a execução das atividades propostas pelas escolas e demais atores envolvidos no processo educacional; o monitoramento e avaliação de resultados, essas ações são realizadas por meio do Sistemática de Monitoramento e Avaliação de Resultados – SMAR, que são momentos destinados para verificação que todos entes envolvidos estão seguindo o preconizado; e a correção de rotas, que dá-se com a implementação dos ajustes necessários, nos pontos que não estavam de acordo com o que foi planejado (Unibanco, 2019).

Considerações Finais

Ainda que ao observar os resultados apresentados em relação a evolução do IDEB percebe-se que ainda exista um grande desafio a ser vencido para que se consiga elevar o nível de aprendizado dos estudantes brasileiros a índices de países de primeiro mundo, identificar os estados com desempenho positivos e as estratégias utilizadas por eles para atingirem as metas propostas no IDEB surge como uma possibilidade.

Seguindo essa perspectiva nota-se que as estratégias que são utilizadas por Goiás se configuram nos seguintes aspectos: continuidade nas políticas públicas já que muitas não foram implementadas pelo atual Governo de Goiás, que iniciou sua gestão em 2018; foco na formação dos profissionais; acompanhamento efetivo do processo de ensino-aprendizagem; construção de uma infraestrutura física de qualidade; direcionamento correto dos investimentos e investimentos constantes na educação.

Tais aspectos, não são caminhos novos no campo educacional. Contudo, muitas vezes são colocados em um campo de luta e disputa, uma vez que não basta que sejam implementados, mas que sejam perpetuados ao longo do tempo. Nessa perspectiva, estimular estudos que busquem identificar as melhores práticas realizadas surge como ponto fulcral para que se construa uma educação de qualidade.

Referências

BRASIL, Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL, Casa Civil. **Lei 9.394/96**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Compromisso Todos pela Educação**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf. Acesso em: 14 maio 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto 6.094/07**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm#:~:text=1o%20O%20Plano%20de,da%20qualidade%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica. Acesso em: 10 nov. 2021.

GOIÁS, Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte. **Aprender + Total: Governo de Goiás lança ato de cooperação com municípios em prol da Educação**. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/aprender-total-governo-de-goias-lanca-ato-de-cooperacao-com-municipios-em-prol-da-educacao/>. Acesso em: 07 maio 2022.

GOIÁS, Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte. **Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás**. Disponível em: <http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/arquivos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20da%20Rede%20Estadual%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Goi%C3%A1s!.pdf>. Acesso em: 08 maio 2022.

GOIÁS, Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte. **Educação: Investimentos fazem de Goiás o 1º lugar na Educação pública do País**. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/educacao-investimentos-fazem-de-goias-o-1o-lugar-na-educacao-publica-do-pais/>. Acesso em: 10 maio 2022.

GOIÁS, Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte. **Excelência e Equidade**. Disponível em: <http://www.seduc.go.gov.br/documentos/chamamentopublico2017/02/Gest%C3%A3o%20Compartilhada%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Goi%C3%A1s%20-%20Orienta%C3%A7%C3%B5es%20B%C3%A1sicas.pdf>. Acesso em: 07 maio 2022.

GOIÁS, Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte. **Governo de Goiás faz grandes investimentos no transporte escolar em 2019**. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/governo-de-goias-faz-grandes-investimentos-no-transporte-escolar-em-2019/>. Acesso em: 09 maio 2022.

GOIÁS, Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte. **Governo de Goiás inicia segunda etapa do Reformar e lança novo programa de aquisição de equipamentos**. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/infraestrutura-nas-escolas-governo-de-goias-inicia-segunda-etapa-do-reformar-e-lanca-novo-programa-de-aquisicao-de-equipamentos/>. Acesso em: 13 maio 2022.

GOIÁS, Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte. **No Dia do Professor, governador anuncia ajuda de custo para servidores da educação e lança dois programas de melhorias em escolas**. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/no-dia-do-professor-governador-anuncia-ajuda-de-custo-para-servidores-da-educacao-e-lanca-dois-programas-de-melhorias-em-escolas/>. Acesso em: 07 maio 2022.

GOIÁS, Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte. **Novas matrizes curriculares da rede estadual destacam o ensino de Língua Portuguesa e de Matemática**. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/novas-matrizes-curriculares-da-rede-estadual-destacam-o-ensino-de-lingua-portuguesa-e-de-matematica/>. Acesso em: 15 maio. 2022.

GOIÁS, Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte. **Seduc e Instituto Unibanco lançam formação on-line para tutores educacionais**. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/seduc-e-instituto-unibanco-lancam-formacao-on-line-para-tutores-educacionais/>. Acesso em: 13 maio 2022.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. 3. ed. Campinas: Alínea, 2003.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)*. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 08 maio 2022.

IMB, Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos. **2º Relatório de Monitoramento do Plano Estadual de Educação de Goiás**. Disponível em: <https://www.tcmgo.tc.br/pne/wp-content/uploads/2020/01/2-relatorio-de-monitoramento-do-pee-goias.pdf>. Acesso em: 14 maio 2022.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 20 maio 2022.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Metodologia utilizada para o estabelecimento das metas intermediárias para a trajetória do Ideb no Brasil, estados, municípios e escolas**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_sao_as_metas/Nota_Tecnica_n2_metas_intermediarias_IDEB.pdf. Acesso em: 10 maio 2022.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB - Resultados e Metas**. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=3578359>. Acesso em: 08 maio 2022.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Metas**. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/ideb/metas>. Acesso em: 10 maio 2022.

ONU, Organização das Nações Unidas. **Sobre o nosso trabalho para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil**. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 16 maio 2022.

PARRA FILHO, Domingos; SANTOS, João. **Metodologia Científica**. 2. ed. São Paulo: Futura, 1998.

QEDU, QEdU Academia. **Como o Ideb é calculado**. Disponível em: <https://academia.qedu.org.br/ideb/como-o-ideb-e-calculado/>. Acesso em: 10 maio 2022.

QEDU, QEdU Academia. **Metas do Ideb**. Disponível em: <https://academia.qedu.org.br/ideb/metas-do-ideb/>. Acesso em: 08 maio 2022.

UNIBANCO, Instituto Unibanco. **Relatório de Atividades Jovem de Futuro 2019**. Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2020/06/IU-Relatorio_Atividades_GO_2019-digital.pdf. Acesso em: 07 maio 2022.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

Recebido em 13 de junho de 2022.

Aceito em 11 de agosto de 2023.

REFLEXOS DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

REFLEXES OF THE PANDEMIC ON BRAZILIAN EDUCATION

Diego Kenji de Almeida Marihama 1

Gerilúcia Nascimento de Oliveira 2

Selma Suely Baçal de Oliveira 3

Resumo: A pandemia Covid-19 tem ampliado as dificuldades sociais, econômicas e educacionais em todo o mundo. No Brasil vem apresentando transformações em todos os setores da vida social, neste artigo é proposto uma reflexão dos impactos na educação brasileira. Com o objetivo de compreender as mudanças que a pandemia trouxe para a educação brasileira, tendo por base o ensino remoto nos anos de 2020-2021. Assim, desenvolve-se um estudo exploratório, situado na sociologia da educação, ocupando-se das análises bibliográficas e experiências a partir do campo da pesquisa, do isolamento e suspensão de atividades presenciais. Os resultados revelaram que a pandemia tem acarretado consequências drásticas na educação, dentre elas, destacam-se a evasão e a desigualdade no acesso tecnológico.

Palavras-chave: Pandemia. Isolamento Social. Educação. Ensino Presencial. Ensino Remoto.

Abstract: The Covid-19 pandemic has increased social, economic and educational difficulties around the world. Brazil has been presenting transformations in all sectors of social life. This article proposes a reflection on the impacts on Brazilian education. With the aim of understanding the changes that the pandemic brought to Brazilian education, based on remote teaching in the years 2020-2021. Thus, an exploratory study is developed, located in the sociology of education, dealing with bibliographic analyzes and experiences from the field of research, isolation and suspension of face-to-face activities. The results revealed that the pandemic has had drastic consequences on education, including dropout rates and inequality in technological access.

Keywords: Pandemic. Social Isolation. Education. Face-to-face Teaching. Remote Teaching.

- 1 Doutor em Educação pela Universidade Iberoamericana, doutorando em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), mestre em Ensino de Ciências pela Universidade Federal de Itajubá, graduado em Filosofia pela Arquidiocese de São Paulo (UNIFAI), graduado em Pedagogia pela Faculdade Alpha América. É Diretor Pedagógico da A Recreativa. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8685829647191794> ORCID: <https://orcid.org/>
- 2 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), mestre em Educação em Ciências pela Universidade Estadual do Amazonas (UEA), graduada em Pedagogia (UFAM). É professora na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) em Manaus/AM. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8012011872695240>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0798-8678>. E-mail: gerilulu@hotmail.com
- 3 Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). É Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, é Pró-reitora de Pesquisa e Pós-graduação da mesma universidade. É bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5050471052673175>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6765-4568>. E-mail: selmabacal@ufam.edu.br

Introdução

Em março de 2020, a pandemia Covid-19, que se espalhou pelo mundo e gerou medo e enfermidade, levando os países a se conscientizarem sobre a necessidade do distanciamento social para contenção dos altos índices de contágio do vírus. O que fez as instituições de ensino presencial migrarem emergencialmente para o ensino remoto.

O objetivo desse trabalho foi compreender as mudanças que a pandemia trouxe para a educação e as mudanças que têm ocasionado no cotidiano dos professores, tendo por base o ensino remoto nos anos de 2020-2021.

O problema ser respondido consiste em analisar “Como as estratégias pedagógicas utilizadas pelas secretarias de educação, em tempos de pandemia, contribuíram ou não para aprendizagens significativas dos alunos?” Já que as aprendizagens não podem ser qualificadas nem quantificadas, devido a educação remota que tem se vivenciado.

Na presente investigação considera-se apropriado a utilização do método qualitativo, uma vez que, proporciona uma visão abrangente do conhecimento existente sobre um determinado tema. Este método busca compreender fenômenos complexos, explorando a profundidade e a riqueza das experiências humanas. A escolha por uma abordagem qualitativa permite uma análise aprofundada dos dados coletados, possibilitando uma interpretação mais contextualizada e significativa dos resultados.

No que se refere ao método de abordagem, a escolha recai sobre o método dedutivo. Este enfoque parte do geral para o específico, seguindo uma lógica que permite a formulação de conclusões específicas com base em princípios ou teorias mais amplas. Segundo Marconi e Lakatos (2006), o método dedutivo é apropriado quando o objetivo é esclarecer fenômenos de forma a estabelecer relações lógicas entre conceitos.

Para que se atinjam os objetivos desta pesquisa, foi realizado uma pesquisa do tipo bibliográfica, levantando os pontos crítico da pandemia e a educação, considerando que a análise bibliográfica permite aos pesquisadores avaliar a qualidade e a confiabilidade das fontes consultadas. A crítica cuidadosa dos métodos empregados em estudos anteriores foi essencial para construir a base de toda a pesquisa.

Assim, a análise bibliográfica não se limita a uma mera recapitulação de informações, mas serve como um guia intelectual para o desenvolvimento do trabalho., pois ela inspira a formulação de perguntas críticas, impulsiona a criatividade ao propor novas abordagens e direciona os esforços para áreas ainda não exploradas. Em suma, a habilidade de realizar uma análise bibliográfica eficaz é essencial para construir uma base teórica sólida, agregar valor à pesquisa e contribuir para o avanço do conhecimento em uma determinada disciplina.

Os impactos sociais e o contexto da educação em tempos de pandemia

Ao analisar os impactos sociais e o contexto da educação em tempos de pandemia, com protocolos de distanciamento social e higienização (uso obrigatório de máscaras, álcool 70% e aferição de temperatura). No entanto, é importante considerar que ao meio da pandemia, foi preciso organizar toda uma logística emergencial para que a educação não fosse interrompida. Embora houvesse instituições públicas, de nível básico e superior, que não conseguiram ofertar aulas remotas ao longo do ano letivo de 2020 a seus alunos devido ao acesso a plataformas digitais e formação aos professores (Aquino *et al.*, 2020). O que faz relevante conhecer como foi realizado a logística das secretarias estaduais de educação no início da pandemia, a partir das investigações do Conselho Nacional de Secretarias de Educação (CONSED, 2020).

Huang *et al.* (2020, p. 1), evidenciaram que no final de 2019, iniciou-se na China, medidas de distanciamento social para retrain a expansão da Covid19, que se espalhou aceleradamente pelo mundo, ocasionando milhares de mortes. E um terremoto na forma de vida social, educacional, empresarial e na economia dos países, havendo a necessidade de se buscar diferentes medidas, que instrumentassem o convívio social, a mobilidade, a educação, o trabalho, a nível global. Os autores destacam ainda o esforço dos países, com: “várias estratégias para conter o vírus, incluindo

o fechamento das escolas. A UNESCO, declarou, como sucedeu a 12 de março, que 46 países em cinco diferentes continentes anunciaram o encerramento de escolas para conter a disseminação do COVID-19”.

Os autores (2020) afirmaram que, mais especificamente, 26 países suspenderam completamente:

(...) fecharam completamente as escolas em todo o país, afetando o processo de aprendizagem de quase 376,9 milhões de crianças e jovens que normalmente frequentavam escolas. Outros 20 países fecharam parcialmente escolas (encerramento localizado de escolas) para impedirem ou conterem a disseminação do COVID-19. Em particular, 500 milhões de crianças e jovens encontram-se ameaçados de não poderem frequentar as suas escolas se esses 20 países também solicitaram a suspensão das escolas a nível nacional (Huang *et al.*, 2020, p. 1).

Pérez-Lopez et al. (2021), salientam de suas investigações com estudantes universitários espanhóis, que “a pandemia ampliou a desigualdade e a falta de oportunidades educacionais, considerando as classes de baixa renda, a partir do acesso à internet e as ferramentas tecnológicas adequadas” (Pérez-Lopez *et al.*, 2021, p. 333).

Daniel (2020), destaca que os países do hemisfério norte e as instituições de ensino estão se adequando à nova realidade e ressalta que todos devem procurar a melhor maneira para atender às novas demandas:

Até que os países possam julgar quando a relação entre atividade econômica e saúde pública permitirá que eles reduzam as restrições à vida normal, a ansiedade sobre a extensão e a duração dos acordos especiais COVID-19 em cada jurisdição continuará. Além disso, o retorno à normalidade não será uma simples transição única para a vida como costumava ser. As jurisdições avaliarão os riscos de maneira diferente e todas tomarão medidas de precaução contra segunda e terceira ondas de surtos COVID-19. Instituições, professores e alunos continuarão a procurar maneiras flexíveis de reparar os danos causados por interrupções da COVID-19 nas trajetórias de aprendizagem (Daniel, 2020, p. 95).

Segundo Huang *et al.* (2020, p. 1), destacam que para conter o contágio do vírus na China, é preciso suspender as atividades presenciais, inclusive as aulas. E, “o Ministério da Educação da China lançou a iniciativa ‘Aulas interrompidas, Aprendizagem ininterrupta’, proporcionando aprendizagem on-line flexível para mais de 270 milhões de alunos a partir das suas casas”. Este projeto, foi: “inspirado na solidariedade unida às experiências inovadoras de milhões de professores e alunos, este manual procura definir o termo ‘aprendizagem flexível’ com exemplos vívidos e histórias emocionantes”. E apresentam diferentes estratégias:

(...) de aprendizagem flexível online implementadas durante o surto de COVID-19. Essas estratégias são apresentadas com base em seis dimensões, a saber: (a) infraestrutura, (b) ferramentas de aprendizagem, (c) recursos de aprendizagem, (d) métodos de ensino e aprendizagem, (e) serviços para professores e alunos e (f) cooperação entre governo, empresas e escolas (Huang *et al.*, 2020, p. 1).

Os mesmos autores (2020), consideram que cada país procurou tratar a educação de uma forma, a partir dos níveis de contágio e o que é eficaz para cada circunstância. O que precisou-se pensar estrategicamente em cada segmento da sociedade, no sentido de continuar oferecendo os serviços essenciais a sociedade e ao mesmo tempo garantindo o distanciamento social.

Portanto, o fechamento das escolas gerou altos custos à sociedade, mas necessários para salvar vidas, no que diz respeito ao contágio em massa e as situações que foram postas naquele momento de pandemia.

Tabela 1. Consequências do Covid 19: Pandemia e Isolamento Social e Escolar

Aprendizado interrompido	A escolaridade fornece aprendizado essencial e, quando as escolas fecham, crianças e jovens ficam sem oportunidades de crescimento e desenvolvimento
Má nutrição	Muitas crianças e jovens dependem de refeições gratuitas ou com desconto fornecidas nas escolas para alimentação e nutrição saudável. Quando as escolas fecham, a nutrição fica comprometida.
Confusão e estresse para os professores	Os professores geralmente não têm certeza de suas obrigações e de como manter conexões com os alunos para apoiar o aprendizado. As transições para plataformas de aprendizagem à distância tendem a ser confusas e frustrantes, mesmo nas melhores circunstâncias. Em muitos contextos, o fechamento da escola leva a licenças ou separações para os professores.
Pais despreparado para educação a distância e em casa	Quando as escolas fecham, os pais geralmente são solicitados a facilitar o aprendizado das crianças em casa e podem se esforçar para realizar essa tarefa. Isto é especialmente verdade para pais com educação e recursos limitados.
Desafios na criação, manutenção e melhoria do ensino a distância	A demanda por ensino a distância dispara quando as escolas fecham e geralmente sobrecarregam os portais existentes para educação remota. Mover o aprendizado das salas de aula para as casas em grande escala e com pressa apresenta enormes desafios, tanto humanos quanto técnicos.
Lacunas na assistência à infância	Na ausência de opções alternativas, os pais que trabalham frequentemente deixam as crianças sozinhas quando as escolas fecham e isso pode levar a comportamentos de risco, incluindo maior influência da pressão dos colegas e abuso de substâncias.
Altos custos econômicos	Os pais que trabalham são mais propensos a faltar ao trabalho quando as escolas fecham para cuidar de seus filhos. Isso resulta em perda de salário e tende a impactar negativamente a produtividade.
Tensão não intencional nos sistemas de saúde	Os profissionais de saúde com crianças não podem frequentar o trabalho facilmente devido às obrigações de assistência à infância resultantes do fechamento da escola. Isso significa que muitos profissionais médicos não estão nas instalações onde são mais necessários durante uma crise de saúde.
Maior pressão sobre escolas que permanecem abertas	O fechamento de escolas localizadas sobrecarrega as escolas, à medida que governos e pais redirecionam as crianças para as escolas que permanecem abertas.

Aumento nas taxas de evasão escolar	É um desafio garantir que crianças e jovens retornem e permaneçam na escola quando as escolas reabrem após o fechamento. Isso se aplica especialmente a fechamentos prolongados e quando choques econômicos pressionam as crianças a trabalhar e gerar renda para as famílias com problemas financeiros.
Maior exposição à violência e à exploração	Quando as escolas são fechadas, o casamento precoce aumenta, mais crianças são recrutadas em milícias, a exploração sexual de meninas e mulheres jovens aumenta, a gravidez na adolescência se torna mais comum e o trabalho infantil cresce
Isolamento social	As escolas são polos de atividade social e interação humana. Quando as escolas fecham, muitas crianças e jovens perdem o contato social que é essencial para a aprendizagem e o desenvolvimento.
Desafios para medir e validar o aprendizado	Avaliações agendadas, principalmente exames de alto risco que determinam admissão ou avanço para novos níveis e instituições de ensino, são desarmadas quando as escolas fecham. As estratégias para adiar, pular ou examinar os administradores à distância levantam sérias preocupações sobre a justiça, principalmente quando o acesso ao aprendizado se torna variável. As interrupções nas avaliações resultam em estresse para os alunos e suas famílias e podem desencadear o desengajamento.

Fonte: Huang *et al.* (2020) *apud* Berg *et al.* (2020, p. 474-475).

De acordo com as informações, considerou-se os impactos da pandemia na educação e respectivamente na aprendizagem e nas famílias, destacando: a má nutrição que era garantida pelas escolas, transição entre o presencial e o remoto, vulnerabilidades das crianças enquanto os pais trabalham e a perda do contato social das crianças e jovens.

Reflexos da pandemia no Brasil

Atualmente, as circunstâncias mundiais evocam discussões sobre as posturas das sociedades em situações de crises iguais a que se enfrenta na pandemia, no Brasil e em todo o mundo e impacta praticamente todos os segmentos da sociedade, inclusive na educação, em todos os níveis. Essas ações puderam ser identificadas e vivenciadas, a partir do isolamento social, na transferência das aulas presenciais para o remoto e, respectivamente, no acesso à internet. O que representa as desigualdades sociais que o Brasil enfrenta, inclusive as mídias digitais e recursos tecnológicos.

Aquino *et al.* (2020), ao investigar os impactos do contágio no Brasil, através das dimensões que levaram ao distanciamento social, a modelagem matemática foi empregada para calcular o impacto das medidas de distanciamento social na região metropolitana de São Paulo. A análise revelou que, na ausência dessas medidas, a capacidade das UTIs para COVID-19 seria excedida em 130% no primeiro mês e multiplicada por 14 vezes no segundo mês.

Os mesmos autores, enfatizaram as medidas de higienização e distanciamento social para evitar o colapso no sistema de saúde. E “adicionalmente, o estudo recomendou a utilização de dados de hospitalização de Síndromes Respiratórias Agudas Graves (SRAG) para o monitoramento do impacto das medidas de distanciamento social”. (AQUINO *et al.*, 2020, p. 2429).

Considerando tais aspectos, Berg, *et al.* (2020), afirmam que o isolamento social é uma postura para controle, diminuição do contágio e mortalidade. E destacam a crise econômica originada pela suspensão do comércio e indústrias afetando a circulação de mercadorias e consumidores. Por outro lado, também, se referem às atividades educacionais que foram afetadas

em todos os níveis de ensino, a nível nacional e global.

Ao analisar as medidas para o diminuir o contágio da Covid19 no Brasil, foram adotadas em momentos diferentes, entre as diversas unidades da Federação, em linhas gerais os estados do Sudeste, Distrito Federal e Rio Grande do Sul, foram os primeiros a adotar posturas e controle do contágio. E essas medidas são apresentadas na tabela, abaixo:

Tabela 2. Medidas para conter a expansão da pandemia no Brasil 2020/2021

SOCIAL	ECONÔMICO	CIRCULAÇÃO DE PESSOAS	EDUCAÇÃO
Isolamento domiciliar obrigatório para pessoas com quadro da doença	Fechamento de empresas e aumento do desemprego em todo país	Restrição de agrupamentos em locais públicos	Fechamento parcial de escolas, universidades entre outros.
Suspensão de licença para eventos, como: carnaval e outros eventos públicos	Teletrabalho para servidores pertencentes a grupos de risco, e diminuição da jornada, possibilidade revezamento e teletrabalho para os demais	Somente com o uso das máscaras cirúrgicas para evitar contágio	Em alguns estados ou cidades: fechamento total das unidades de ensino
Proibição de eventos com aglomeração (Decisão judicial)	Priorização do teletrabalho para todos os servidores	Em alguns estados, suspensão do transporte rodoviário intermunicipal e turístico	Implementação de aulas remotas, a qual se tornou uma opção destinada a assegurar o cumprimento dos calendários letivos no ano de 2020.
Proibição do desembarque de tripulação de navios de carga	Suspensão ao comércio e serviços não essenciais	Fechamento de academias, estádios, piscinas, etc.	Desigualdade de acesso à educação por meio das mídias digitais
Quarentena para estrangeiros e visitantes.	Possibilidade de teletrabalho, especialmente para servidores pertencentes a grupos de risco	Suspensão ao comércio e serviços não essenciais exceto para entregas	A Educação a distância ganhou notoriedade com Reestruturação provisória do sistema educacional

Nota: Medidas para controle da COVID-19 implementadas nos níveis estadual e federal no Brasil e número de casos notificados por 100.000 habitantes atualizado em 16 de abril de 2020.

Fonte: Adaptado de Aquino *et al.* (2020).

Diante do apresentado, percebeu-se, que as situações que vêm sendo vivenciadas pela população brasileira provocaram um diálogo sobre educação em tempos de pandemia que produziu a modo de urgência, decisões e ações elencando esferas governamentais articuladas com as secretarias municipais de educação e instituições, sobre as principais questões (problemáticas) da educação em tempos de pandemia, promovendo a participação de todos: colegiados e conselhos escolares, professores, famílias, estudantes, quadro administrativo e pedagógico das instituições.

Considerando os impactos que tradicionalmente incidem sobre processo educativo, como as desigualdades de acesso, de tratamento (condições da qualidade da oferta), assim como distinções sociais e raciais, a partir da pandemia esse quadro se potencializa e o desnível do aproveitamento dos alunos se multiplica, devido não só ao tipo de clientela, suas condições socioeconômicas e culturais, mas também das próprias infraestruturas das escolas públicas e privadas, bem como o suporte dado aos docentes para esses momentos emergenciais.

O ensino presencial e remoto em tempos de isolamento social

Ao analisar os impactos sociais e o contexto da educação em tempos de pandemia, com protocolos de distanciamento social e higienização (uso obrigatório de máscaras, álcool 70% e aferição de temperatura), as escolas retomaram suas atividades, a partir do 2º semestre de 2021, algumas no ensino híbrido, outras ainda no remoto em virtude da disseminação do vírus em algumas regiões, mas a grande maioria conseguiu fechar ao menos o último bimestre 100% presencial. Considerando a diminuição do contágio, a vacinação em massa e os cuidados/protocolos realizados.

No entanto, é importante considerar que ao meio da pandemia, foi preciso organizar toda uma logística emergencial para que a educação não fosse interrompida. Embora houvesse instituições públicas, de nível básico e superior, que não conseguiram ofertar aulas remotas ao longo do ano letivo de 2020 a seus alunos devido ao acesso a plataformas digitais e formação aos professores (AQUINO et al., 2020). O que faz relevante conhecer como foi realizado a logística das secretarias estaduais de educação no início da pandemia, a partir das investigações do Conselho Nacional de Secretarias de Educação (CONSED, 2020).

Tabela 3. Ano Letivo e ensino remoto

UF	Organização do trabalho escolar
Acre	A secretaria lançou uma plataforma com conteúdo para os estudantes e fechou uma parceria com um canal aberto de TV para oferecer teleaulas.
Alagoas	A secretaria estabeleceu o Regime Especial de Atividades Escolares Não Presenciais. As atividades pedagógicas são realizadas através da mediação tecnológica ou utilização de outros meios físicos (tais como orientações impressas com textos, estudo dirigido e avaliações enviadas aos alunos/família)
Amapá	A secretaria disponibilizou plataformas para atividades não presenciais, como a Escola Digital Amapá, a Escolas Conectadas, o AVAMEC, além dos livros didáticos.
Amazonas	Transmissão de conteúdo escolar diário pela TV aberta por meio do programa “Aula em Casa”, e disponibilização de conteúdo pelas plataformas AVA, Saber+ e pelo aplicativo Mano. Também há transmissão das aulas por lives no Facebook e no Instagram.
Ceará	As escolas foram orientadas a desenvolver um Plano de Atividades Domiciliares, utilizando o livro didático da rede como base. Para interagir com os alunos, professores estão utilizando as plataformas Aluno On-line, Professor On-line (desenvolvidas pela própria Secretaria) e Google Classroom.
Distrito Federal	A secretaria disponibilizou teleaulas e vídeos educativos para todas as etapas e modalidades, além de conteúdos para a formação de professores, pelas TVs Justiça e Gênese. Todos os vídeos estão disponíveis no canal do YouTube da SEEDF. Estudantes do Ensino Médio têm conteúdo para todos os componentes curriculares por meio da plataforma Google Sala de Aula. A partir do dia 29 de junho, o trabalho escolar deu-se por aulas em plataforma e por televisão e material impresso aos estudantes que não têm internet. Aos estudantes de baixa renda, o governo anuncia que irá fornecer internet gratuita para acesso à plataforma.
Espírito Santo	A secretaria criou o Programa Escolar, cujo principal recurso utilizado consiste na transmissão de vídeo-aulas por meio de canais de televisão e/ou por meio de redes sociais como o Facebook, o Youtube, o WhatsApp, e outros, no formato ao vivo ou gravado.

Goiás	<p>Aulas não presenciais desde o dia 23 de março. Os professores e gestores escolares organizaram grupos nas redes sociais para que os alunos conseguissem ter acesso aos materiais. Foi lançado o portal de conteúdo NetEscola, com aulas e listas de atividades para todas as séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Os professores dos Centros de Educação em Período Integral elaboraram também um trabalho de tutoria para que os alunos não fiquem com dúvidas. Esse trabalho é realizado pelas redes sociais, com aplicativos de reuniões e por ligações telefônicas. Além disso, elaboram e entregam blocos de atividades aos alunos. Os alunos do Ensino Médio estão contando com um novo cronograma do Goiás Bem do Enem: vídeo-aulas, maratona de resolução de questões do Enem, lista de exercícios, vídeo dicas enviados para os alunos toda semana. A secretaria iniciou também a transmissão de aulas ao vivo tanto para o Ensino Médio, quanto para os alunos do Ensino Fundamental 1 e 2 na TV aberta e em Rádio AM e FM.</p>
Maranhão	<p>A secretaria está transmitindo aulas pela TV e pelo rádio, e orientou as escolas a criarem turmas virtuais no Google Classroom. Além disso, as escolas fazem uso de outras ferramentas, como Whatsapp e Hangouts e distribuem materiais didáticos para a realização das atividades não presenciais.</p>
Mato Grosso	<p>A secretaria disponibiliza vídeo-aulas e outros conteúdos para os alunos por meio de sua plataforma na internet.</p>
Mato Grosso do Sul	<p>A secretaria trabalha com a plataforma Protagonismo Digital para execução das aulas. Alunos sem acesso à internet recebem o material de estudos impresso em casa.</p>
Minas	<p>Os alunos contam com atividades pedagógicas em Regime de Estudo não Presencial. A principal ação é o Plano de Estudo Tutorado (PET), com: apostilas com conteúdo das disciplinas concentrados em volumes e por etapa de ensino, distribuídas, prioritariamente on-line, mas para aqueles alunos sem acesso à internet (impressas). Oferta do Programa <i>Se Liga na Educação</i>, (teleaulas) que aborda conteúdos escolares que historicamente os estudantes apresentam maior grau de dificuldades. Transmitido no canal aberto da Rede Minas está presente em 186 municípios do Estado. As teleaulas estão disponíveis, também, no canal da Educação no Youtube e na página da Rede Minas. A secretaria também lançou o aplicativo para celular Conexão Escola, de navegação gratuita, que também traz os conteúdos do Regime de Estudo não Presencial.</p>
Gerais	<p>A secretaria oferece vídeo-aulas para alunos dos Anos Finais do Fundamental e do Ensino Médio. Elas são transmitidas pela TV Cultura, mas também podem ser acessadas pelo aplicativo e por redes sociais. No site da secretaria, os alunos têm a opção de baixar os exercícios diariamente. As escolas que não puderem seguir o regime, devem apresentar um plano de reposição de aulas ao Conselho Estadual de Educação.</p>
Pará	<p>A secretaria lançou a plataforma Paraíba Educa e está fechando parceria para exibição de teleaulas pela TV Assembleia.</p>
Paraíba	<p>A secretaria implementou um pacote de ações que compõem o EaD Aula Paraná baseado em três frentes de atuação: 1. Transmissão das aulas em multicanal TV aberta e Youtube; 2. Aplicativo Aula Paraná, disponível para celulares; 3. Aplicativo Google Classroom. Importante destacar que o aplicativo não consome dados 3G e 4G, pois a SEED está providenciando pacotes de dados junto a todas as operadoras de telefonia. Alunos que não têm acesso nem à TV nem à internet retiram as atividades propostas quinzenalmente na escola.</p>
Paraná	

Pernambuco	A secretaria criou a plataforma Educa-PE para a transmissão ao vivo de aulas. O conteúdo é transmitido pelo YouTube (Educa-PE) e nas emissoras TV Pernambuco, TV Universitária, TV Nova Nordeste e TV Alepe, para o Ensino Médio. Para os estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, as aulas são disponibilizadas no serviço de streaming. Além disso, os gestores escolares distribuem materiais didáticos aos alunos.
Piauí	A secretaria transmite aulas para o Ensino Médio e a EJA por meio do Canal Educação e TV Antares, e do Youtube. Além disso, as escolas produzem material para os alunos sem acesso à internet.
Rio de Janeiro	A Secretaria de Educação está promovendo aulas on-line por meio da plataforma Google Classroom, além de oferecer teleaulas por meio da TV Band, TV Alerj e canal Net. Para que todos tenham acesso, a Seeduc distribuirá chips com dados de internet para os mais de 700 mil alunos da rede pública estadual. Professores e diretores que trabalham na plataforma também receberão. A Secretaria também está distribuindo material impresso para os estudantes.
Rio Grande do Norte	Está disponível para toda a rede a Escola Digital, ambiente virtual de aprendizagem da Secretaria, onde o professor pode postar conteúdo para os alunos e realizar webconferências. A secretaria também firmou parceria com a Google for Education para disponibilizar acesso gratuito às plataformas e recursos da empresa.
Rio Grande do Sul	Os pais de alunos sem acesso à internet retiraram as aulas programadas nas escolas antes da suspensão das aulas. A implementação das aulas remotas na rede de ensino dar-se-á a partir do dia 1º de junho por meio da plataforma Google Classroom
Rondônia	Estão sendo ofertadas aulas remotas por meio da plataforma digital Google Classroom. Os professores elaboram cronogramas contendo os temas das aulas e links de acesso, onde o aluno é direcionado para assistir as vídeo-aulas no canal da Mediação Tecnológica no YouTube. Os estudantes dos 3º anos também contam com aulas do Revisa Enem.
Roraima	Para os estudantes que possuem acesso à internet, os conteúdos estão sendo repassados de forma on-line, por meio de redes sociais como WhatsApp, aplicativos como Google Classroom, Google Sala de Aula, Google Meet, Youtube, entre outras ferramentas digitais. Para os que não possuem acesso à internet, os conteúdos estão chegando em material impresso, produzido pelos professores e estão sendo entregues aos pais nas escolas. No interior e nas comunidades indígenas, o material de estudo está sendo distribuído por meio do transporte escolar. Ondas do Saber – Programa fruto da parceria entre a secretaria e a Rádio RR, onde professores de várias disciplinas dão dicas de estudo, conteúdos educacionais e repassam informações didáticas na programação da rádio. É um complemento à continuação da aprendizagem escolar, que leva conteúdo e informação aos estudantes da rede, especialmente os que residem no interior do estado e comunidades indígenas.
Santa Catarina	Para alunos com acesso à internet foi implementada a plataforma Google Sala de Aula para o envio de atividades e interações entre a turma e o professor. Professores e alunos ainda têm mais três ferramentas de apoio, que são o livro didático, a área de Recursos Digitais de Aprendizagem do site da SED e o SED Digital, um banco gratuito de cursos à distância, com conteúdo de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Já para os estudantes com acesso restrito ou sem acesso à internet, a secretaria iniciou a entrega de materiais impressos nas escolas para os pais e responsáveis.

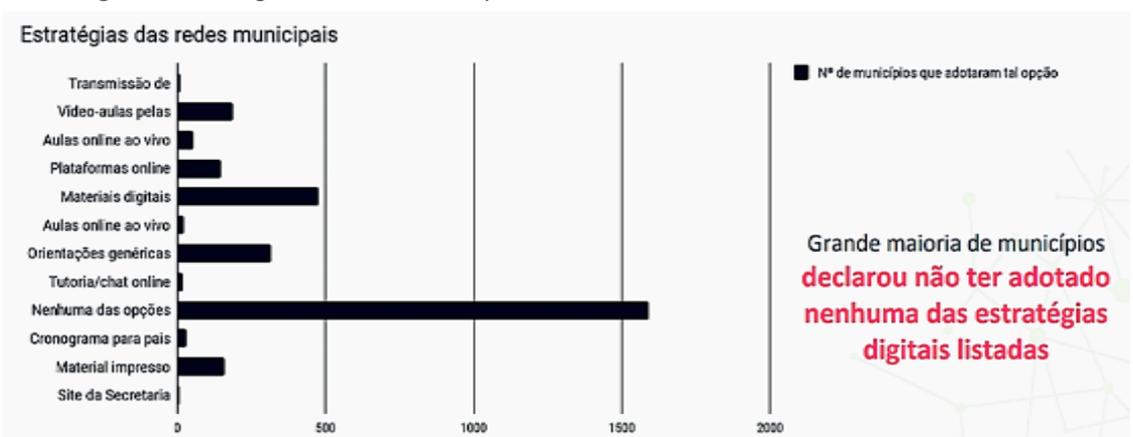
São Paulo	A secretaria lançou o Centro de Mídias da Educação de SP (CMSP). A plataforma permite que os estudantes da rede estadual tenham acesso a aulas ao vivo, vídeo-aulas e outros conteúdos pedagógicos. E, desde o dia 20 de abril, também está disponível um segundo aplicativo para download, o CMSP Educação Infantil e Anos Iniciais, com conteúdo exclusivo para essas etapas de ensino. Além disso, o Governo de São Paulo também entrou em acordo com a TV Cultura que vai transmitir as aulas por meio de dois canais digitais. A secretaria está patrocinando internet para que alunos e professores da rede tenham acesso aos conteúdos via celular, sem qualquer custo.
Sergipe	O governo fez parceria com a Secretaria de Educação de Amazonas e está disponibilizando vídeo-aulas na TV Pública do Estado. Também lançou o portal Estude em Casa, com conteúdo para alunos e professores. Para o Enem, professores estão fazendo lives, diariamente. Foi disponibilizado para o aluno simulado on-line com questões comentadas e cadernos complementares.
Tocantins	A rede estadual está com as aulas suspensas, em período de férias escolares

Nota: Entre as várias ferramentas para auxiliar os docentes nos processos pedagógicos e na interação com os alunos, as secretarias de educação junto com os governos, selecionaram várias ferramentas para propiciar a docentes e alunos, aulas remotas no período de distanciamento social provocado pela pandemia Covid-19. Considerando-se também, que milhares de alunos não têm acesso às aulas remotas por questões tecnológicas.

Fonte: CONSED (2020, p.1-2).

Segundo os dados do Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), do dia 03 de abril de 2020, quando investigou o planejamento e as ações das secretarias de educação (municipal e estadual), considerando o ensino remoto. E, verificou-se, que a maioria das secretarias não optaram por nenhuma das estratégias digitais para continuar garantindo a aprendizagem dos estudantes. Conforme figura, a seguir:

Figura 1. Estratégias das redes municipais



Fonte: CIEB (2020, p.16).

Diante dos dados, o CIEB (2020), foram retratados: 1. Quase não houve transmissão via TV (local), 2. Poucas videoaulas gravadas e enviadas via redes sociais, 3. Poucas aulas online ao vivo via rede sociais, 4. Quase não utilizaram plataformas online, 5. Enviaram materiais digitais via redes sociais, 6. Aulas on-line (transmitidas por redes sociais) ao vivo com professores, 7. Envio de orientações genéricas aos alunos por meio das redes sociais, 8. Tutoria/chat on-line com professores para dúvidas e/ou apoio na resolução de atividades, 9. Nenhuma das opções foi o mais declarado, 10. Poucas escolas enviaram cronograma aos pais, 11. Poucas escolas enviaram materiais impressos

as famílias 12. E poucas secretarias utilizaram o site institucional.

Por outro lado, verificou-se que a maioria das redes municipais, entendem que as melhores estratégias para o ensino remoto, são: orientações por WhatsApp, envio de materiais e videoaulas gravadas.

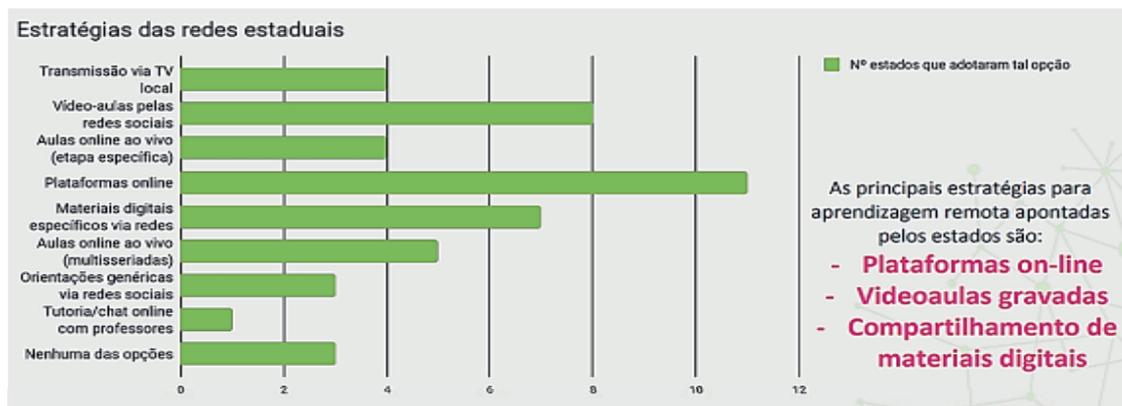
Figura 2. Quais medidas se adequam melhor ao contexto da sua rede para que ela continue garantindo aprendizagem dos estudantes?



Fonte: CIEB (2020, p.24).

Quanto às redes estaduais de educação, observou-se que, diferentemente das redes municipais, a maioria utiliza plataformas online, conforme figura, a seguir:

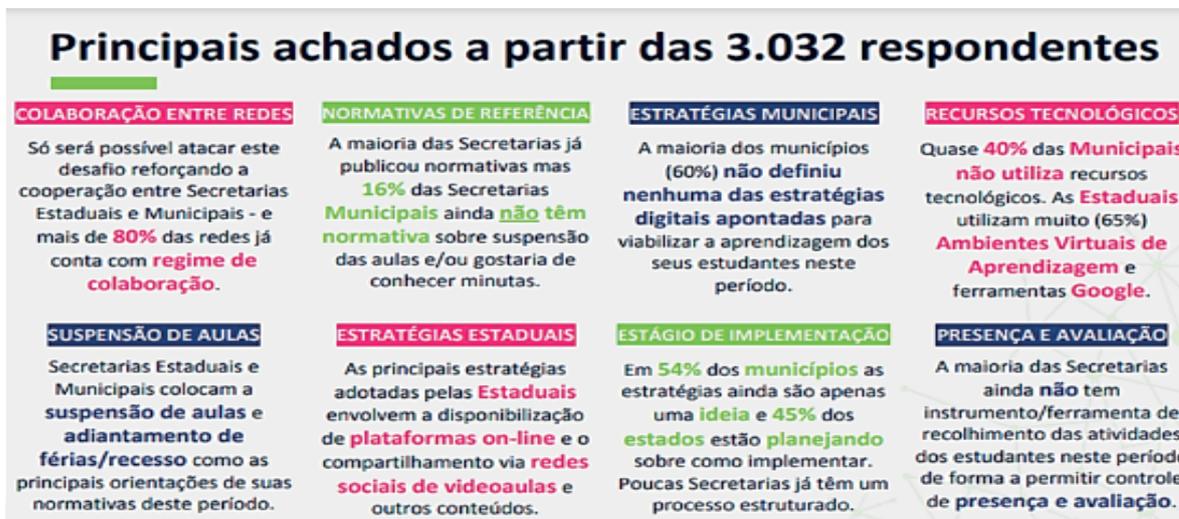
Figura 3. Estratégias das redes estaduais



Fonte: CIEB (2020, p.17).

O CIEB (2020), também apresentou um comparativo entre as 3.032 secretarias de educação (Municipal e Estadual), referente às estruturas adotadas pelas redes. (Ver figura)

Figura 4. Principais achados a partir das 3.032 respondentes



Fonte: CIEB (2020, p.26)

As estratégias adotadas pelas secretarias de educação permitiram conhecer os atores, suas rotinas e condições de trabalho, relações escola e família, estratégias educacionais entre outros fatores, que foram alterados durante a pandemia.

De acordo com Garcia (1984), independentemente do método de ensino adotado pelo professor, o objetivo é alcançar a eficácia na aprendizagem, ou seja, o aluno. Nesse contexto, diversas pesquisas revelaram descobertas incontestáveis, pelo menos no estágio atual das investigações. Apoiar o ensino em alguma acepção de aprendizagem é útil, pois facilita a harmonização dos eventos no processo de aprendizagem do aluno (condições internas) com as situações propostas pelo professor (condições externas) para efetivar a aprendizagem.

Neste aspecto a pandemia trouxe uma mudança nas práticas pedagógicas que até o momento eram construídas nos formatos tradicionais da educação. Além das práticas, os planejamentos foram reconstruídos pelo efetivo uso de tecnologias e na forma de interagir com os alunos foram completamente virtuais no início da pandemia e possíveis momentos, de forma híbrida.

Ao analisar o planejamento e a preparação das aulas, Santos e Campos e Marihama (2020, p. 107), destacam a formação de professores, como: “uma jornada muito importante na composição de um professor, seja ela inicial e ou continuada, comendo-se aos elementos de profissionalização, interação com o meio e atribuições ligadas à qualidade do ensino”. E reforçam que: “ela busca desenvolver uma reflexão sobre o mundo e os objetos que estão conectados aos indivíduos que as faz, voltando-se aos seus valores, as interações, os seus interesses, suas referências sociais e afetivas com o meio” (Santos; Campos; Marihama, 2020, p. 107-108).

Por certo, pode-se dizer que o professor é o mediador do conhecimento entre os sujeitos e os saberes, considerando suas práxis cotidianas, internacionalizadas pedagógica e metodologicamente. O que vai ao encontro das afirmações de Tardif (2014, p. 237), que a escola é “um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios”.

Enfatizando-se, a formação de professores como possibilidade de discussão entre os docentes, estudos e análises de práticas, que contribuem para o cotidiano da sala de aula e AVA. Por outro lado, é necessário que estejam sempre em formação, com o intuito de levar para a sala de aula e para o ambiente virtual, novas estratégias pedagógicas, salientando o seu trabalho na constituição de gerações futuras, dos valores de uma sociedade e cultura, possibilitando a transformação dos cenários, de uma época em que estão inseridos.

Nesta perspectiva, Moran (2020b, s.p.), destaca que o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC's viabiliza o acesso aos alunos, considerando que: “hoje podemos redesenhar as melhores combinações possíveis na integração de espaços, tempos, metodologias, para oferecer as melhores experiências de aprendizagem a cada estudante de acordo com suas necessidades e possibilidades”.

O autor (2020b, s.p.), considerou: “o avanço das plataformas digitais e a facilidade de ver-nos de forma síncrona, as possibilidades de combinação, integração e personalização se ampliaram de forma muito diversificada e intensa”.

O mesmo autor (2020b, s.p.), enfatiza que se precisa pensar os modelos ativos predominantemente presenciais, em modelos ativos parcialmente presenciais, assim como em modelos ativos de ensino e aprendizagem totalmente online, conforme as necessidades específicas dos estudantes (sejam crianças, jovens ou adultos), as competências a serem desenvolvidas em cada etapa e área de conhecimento, o nível de maturidade e autonomia de cada um.

Nesse aspecto Moran (2020b, s.p), explica que “até pouco tempo atrás víamos a parte online do híbrido só como acesso à informação, como uma etapa de preparação para a sala de aula, onde poderíamos aprofundar e aplicar os conceitos estudados previamente no online”. E considera que o ensino híbrido foi viável para o retorno seguro ao ensino presencial, mas também é uma possibilidade de inovar e dinamizar o processo de ensino e aprendizagem, desenvolver projetos tanto de forma assíncrona quanto síncrona no ambiente online, possibilitando a discussão de casos e o compartilhamento de experiências. Aquilo que inicialmente considerava-se restrito ao ensino presencial revela-se totalmente realizável com elevada qualidade no ambiente virtual, especialmente no caso de crianças maiores, jovens e adultos. Mesmo atividades que envolvem experimentação corporal, como a dança, ou práticas médicas que demandam contato físico, podem ser integradas e combinadas de maneira eficaz com experiências em ambientes virtuais imersivos.

Esse processo híbrido para o ambiente online não apenas amplia as possibilidades de aprendizagem, mas também destaca a flexibilidade e a adaptabilidade do ensino para atender às diferentes necessidades e contextos. O reconhecimento da complementaridade entre o presenciais e virtuais promove uma abordagem mais holística e inclusiva na educação, proporcionando oportunidades valiosas para o desenvolvimento integral dos alunos em diversos domínios.

Assim, o mesmo autor (2020b), considera que os avanços da educação e a pandemia revelou possibilidades que anteriormente pareciam distantes ou complexas. E enfatiza que os modelos ativos flexíveis e híbridos serão relevantes daqui para frente, especialmente para jovens e adultos, aonde a aprendizagem vem com diversas combinações e abordagens pedagógicas.

No processo, a pandemia Covid-19 tem impactado diretamente a vida social da população brasileira, gerando uma crise sanitária, econômica, educacional, entre outras. O que é ressaltado por Santos (2020, s.p.), “o Brasil está em alerta, principalmente nos estados do Rio de Janeiro e Ceará que apresentam quase 100% dos leitos de UTI ocupados”.

Com isso, o período de suspensão das aulas presenciais produziu diferentes consequências no processo de ensino e aprendizagem, no acesso à educação, à internet e toda a estrutura que compõe a realidade do ensino remoto emergencial no Brasil. Salientando, as TDIC's e as dificuldades enfrentadas pelos docentes do ensino presencial, que não dominavam as ferramentas tecnológicas, a infraestrutura e o acesso às plataformas, passando-se a adotar diferentes ferramentas tecnológicas, até então, pouco ou nada utilizadas nas salas de aula.

Neste contexto, analisou-se os impactos da pandemia, a partir da suspensão das aulas presenciais e das necessidades dos envolvidos. Podemos destacar dentre eles: A saída de alunos da rede privada para as escolas públicas, gerando tensões sobrecarga; A falência de escolas privadas, principalmente aquelas que ofertam educação infantil; Demissão de muitos professores e sobrecarga de trabalho após a transposição das aulas presenciais para o remoto; Impactos diretos no aprendizado, principalmente nos anos iniciais; Fechamento das escolas (suspensão das aulas presenciais); A desigualdade educacional no Brasil; Acesso à merenda escolar (desnutrição); Falta de apoio dentro de casa para os estudos (mesmo os pais sendo alfabetizados).

Dessa forma, verificou-se que existem muitas fragilidades no sistema educacional, no que se refere o uso das tecnologias, principalmente, no período de distanciamento social, considerando: as aulas remotas, o acesso à internet, a sobrecarga de trabalho quando os professores tiveram que gravar vídeos, utilizarem plataformas, aplicativos e interagir de forma síncrona a assíncrona. O que considera Moran (2021, p. 1), que “apesar das muitas contradições, carências e profunda desigualdade econômica, tecnológica e educacional, está havendo um crescimento consistente de projetos pedagógicos interessantes, flexíveis, ativos, com foco no desenvolvimento de competências e valores”.

O mesmo autor (2021), destaca que está havendo uma mudança de mentalidade, uma vez que, instituições, professores e alunos tiveram que se adaptar ao ensino remoto e que várias atividades que anteriormente acreditávamos serem viáveis apenas presencialmente, como a aprendizagem por projetos em times, podem ser conduzidas com alta qualidade no ambiente virtual, principalmente com crianças maiores, jovens e adultos. A distinção entre os espaços físicos presenciais e digitais está diminuindo, que pode ser percebido em diversas áreas de nossas vidas. Existe um consenso crescente de que, daqui em diante, é possível perceber propostas de ensino e aprendizagem, mais personalizadas e participativas, adaptadas às situações, necessidades e capacidades individuais de cada aluno. Em meio a desafios como empobrecimento, desemprego e outros problemas prementes, é possível encarar a crise como uma oportunidade para avançar em abordagens que ofereçam valores aos alunos a um custo acessível, sendo a educação híbrida uma dessas direções.

Neste sentido, é importante um trabalho pedagógico de motivação e acompanhamento dos alunos, sua aprendizagem e sua saúde emocional no momento de pandemia. O que é destacado por Moran (2020a), sobre a importância das relações interpessoais na educação, considerando que o distanciamento social despertou nas pessoas a atenção para a educação como um encontro dinâmico entre pessoas - todos os participantes - que cultivam habilidades cognitivas, socioemocionais e éticas, evidenciaram a relevância da empatia, resiliência, acolhimento, escuta ativa, estabelecimento de vínculos, compartilhamento de conhecimentos e flexibilidade para compreender as distintas situações e necessidades individuais. Muitos passaram a perceber a vulnerabilidade da existência, a importância do afeto, da autovalorização, do desenvolvimento de projetos inspiradores, do prazer em aprender e de abraçar uma vida mais simplificada.

Assim, procurou-se, salientar o momento da transição do ensino presencial para o remoto, em março de 2020, como um caminho de recriação das práticas pedagógicas, a partir da Educação a Distância - EaD, o que gerou novas demandas para os professores do ensino presencial, salientando a importância das TDIC's para o acesso às aulas remotas. O que é considerado por Moreira et al. (2020), quando analisam o processo de transferência, desde as metodologias e estratégias utilizadas, até então no ensino presencial, fazendo-se necessário que os professores, de forma emergencial, se reinventem em suas práticas, gravando aulas e aprendendo: "a utilizar sistemas de videoconferência, como o Skype, o Google Hangout ou o Zoom e plataformas de aprendizagem, como o Moodle, o Microsoft Teams ou o Google Classroom" (MOREIRA et al., 2020, p. 352).

Nesta perspectiva, a formação de professores tornou-se necessária para o desenvolvimento de competências docentes, no que se refere ao uso das tecnologias nas práticas em plataformas e mídias digitais. O que evidencia Oliveira et al. (2020), quando analisam as práticas de formação docente de uma rede de ensino privada, que contratou uma empresa de assessoria para formar o corpo docente para o ensino remoto, possibilitando o uso das ferramentas: *Google Classroom* e *Google meet*, com um acompanhamento bem próximo de uma equipe de mentores, que apresentaram todas as ferramentas disponíveis na plataforma *Google*.

Os autores (2020), destacam que esta formação se deu, a partir das necessidades do ensino remoto, foi realizada por meio de oficinas com carga horária de duas horas semanais, contaram com a possibilidade da capacitação para a certificação do *google for education*, enfatizando suas estratégias para o ensino remoto:

Diante das grandes transformações sofridas em decorrência da Covid-19, a escola privada encontrou na formação docente uma maneira de dar suporte aos profissionais (professores) para que se adequassem ao novo modelo de Ensino Remoto Emergencial (ERE) a fim de dar continuidade às aulas, mesmo que online. Essas aulas remotas impulsionaram mudanças no modo de planejar, desenvolver e avaliar as atividades de aula no ERE, contemplando pontos fundamentais, por meio do diálogo, para que os professores consigam superar suas dificuldades e contribuir para o fortalecimento educacional momentâneo, mobilizados pelas Tecnologias Digitais Interativas (TDIs) (Oliveira et al., 2020, p.15).

Para Valente *et al.* (2020), vivenciam-se grandes desafios na educação, que: “por força e obra da realidade, um tempo de necessária humildade, em que todos necessitam ‘aprender a aprender’ as questões inerentes à utilização das tecnologias como parceira para a efetivação da prática docente nessa nova forma de ensinar” (Valente *et al.*, 2020, p. 5).

Oliveira *et al.* (2020), salientam os espaços da formação de professores como possibilidade de contribuir no ensino remoto, a partir das discussões de quais ferramentas podem ser utilizadas nos ambientes virtuais, bem como o compartilhamento de materiais e interações, frente às potencialidades e fragilidades das novas formas de ensinar e aprender. Destacando a importância de dialogar e refletir coletivamente sobre a própria formação, abrangendo aspectos como: (I) adoção de tecnologias digitais; (II) potencialidades e fragilidades das tecnologias utilizadas em atividades; (III) adequação e inadequação de uma tecnologia específica em relação ao conteúdo da disciplina; e (IV) compartilhar relatos de melhores práticas. No contexto do item (b), a inferência está fundamentada na constatação de que a rede privada de ensino conta com professores.

Nesta perspectiva, os autores (2020), percebem a formação de professores como momentos de recriação e construção de diálogo, para além do que está sendo produzido, mas compartilhar e analisar estratégias didáticas com base em boas práticas coletivas. Essa abordagem potencializa o processo de ensino e aprendizagem, promovendo o engajamento entre os professores, transformando os momentos formativos, mesmo quando se trata do Ensino Remoto Emergencial (ERE), em experiências dialógicas, e não apenas expositivas. O que vai ao encontro de Valente *et al.* (2020, p.06), quando destacam o período de pandemia e respectivamente, o tempo em que os alunos ficaram sem aulas, por conta do distanciamento social e do acesso a uma plataforma oficial:

Hoje, devido à pandemia da Covid-19, não temos certezas absolutas: estamos todos no mesmo barco, aguardando o desenrolar da fabricação de uma vacina que possa nos proteger contra esse vírus devastador, que mata mais de mil pessoas por dia no Brasil, desde o mês de março de 2020 e, em decorrência desse estado de calamidade, as aulas foram suspensas no mundo inteiro em todos os níveis de ensino. Na Universidade Federal Fluminense, as aulas foram suspensas desde o mês de março e retomadas a partir de 14 de setembro (Valente *et al.*, 2020, p. 6).

Neste sentido, destaca-se a importância de investir nos professores, na sua formação enquanto corpo docente, considerando suas potencialidades e fragilidades para a criação de novas interações, práticas e estratégias, que possam fortalecer os vínculos, salientando o uso de tecnologias na sala de aula ou nos AVA, que contribuem nas relações interpessoais e no processo de ensino e aprendizagem, através de atividades diversificadas, combinadas e personalizadas, que favoreçam interação e momentos de aprendizagem. O que é destacado por Moran (2020a), quando retrata as transformações na educação impulsionadas pela pandemia:

Cresceu a importância dos modelos híbridos, da aula invertida com materiais interessantes, em que cada aluno estuda em tempos diferentes, depois realiza desafios individuais e em grupo de aplicação mais imediata, utilizando diversas plataformas digitais, com momentos offline combinados com outros online para apresentação, discussão online e formas mais imediatas de avaliação (Moran, 2020a, p. 1).

Diante do exposto, é importante destacar a ressignificação das práticas docentes ocasionadas pelo distanciamento social, o que levou os professores a uma nova forma de pensar e agir, por meio das TDIC's, e respectivamente desenvolver competências, habilidades e saberes pedagógicos, tecnológicos, socioafetivos e auto avaliativo. O que enfatizado por Dantas (2020), quando ressalta o novo olhar da educação, a partir do ensino remoto, que é proporcionar uma (re)interpretação da prática docente, que implica reconhecer os limites e possibilidades da ação educativa no contexto pedagógico, que engloba tanto “o que ensinar” quanto “como ensinar”, conectando-se ao “para quem” e “para quê”. Essa abordagem expressa a integração entre os aspectos teóricos

e instrumentais sob diversas configurações, sem perder de vista a visão holística da prática pedagógica e da formação, evitando distorções decorrentes da priorização de um sobre o outro. Em resumo, os estudos teóricos conduzidos nesta pesquisa geraram discussões pertinentes acerca das competências, habilidades e conhecimentos necessários para a prática docente. Os limites e possibilidades destacados pelos autores investigados indicam a viabilidade do desenvolvimento de uma “práxis” criativa que vincula o pensamento e a ação na perspectiva da unicidade, inventividade e irrepitibilidade, especialmente em momentos de crise e transformações enfrentados pela educação brasileira.

O mesmo autor (2020), enfatizou distanciamento social e o ensino remoto, como um aprendizado aos professores, desacomodando uma parte deles, que se encontravam estacionados em suas sequências didáticas e salientou: “O ensino remoto emergencial provocou um (re)pensar sobre a prática pedagógica docente. Uma prática que experimenta, que aprende, que inova, que tenta, que arrisca, sempre buscando o melhor para o ator mais importante deste processo e a razão das escolas existirem, o aluno e seu aprendizado” (Dantas, 2020, p. 8).

Logo, é importante considerar, que a educação sofre mudanças em suas práticas, a partir das novas experiências trazidas pelas aulas remotas e do uso de ferramentas tecnológicas, que até momento, poucos professores tinham conhecimento e domínio. O que enfatiza Moran (2020b), que estamos num processo de reconstrução das instituições, como um formato de espaço interessante e inspirador. E considera a importante figura do professor como mentor do projeto de vida dos alunos e mediador do conhecimento, destacando:

Também sabemos que as mudanças dependem de políticas públicas educacionais nacionais consensuadas e coerentes, com diretrizes claras e ações para valorização de escolas, gestores, docentes e alunos e adaptadas regional e localmente. Temos avanços, mas são insuficientes. É complicado falar de mudanças na educação em um país com tanta desigualdade em todas as dimensões e com escolas com realidades tão diferentes. Temos escolas públicas e privadas em movimento de transformação mais avançado, muitas com avanços em algumas áreas ou setores e muitas outras em etapas mais iniciais de transformação. (MORAN, 2020b, s.p.)

Nesta perspectiva, a pandemia criou outras possibilidades aos professores, fazendo com que muitos procurassem formação para ministrar suas aulas e interagir com os alunos, trazendo a luz, que trabalhar a distância é um processo complexo de criação e produção, como: webaulas, podcast, microaulas, entre outras práticas, que fazem parte das atribuições dos professores EaD, que no momento, são práticas gerais e necessárias para o acesso à educação em tempos de distanciamento social.

Considerações finais

Sem a pretensão de abordar a totalidade do debate sobre os impactos da pandemia da Covid-19 para a política educacional brasileira, tenciona-se contribuir com as reflexões em torno dos desafios que gestores, professores e demais profissionais da educação estão enfrentando para atenuar as barreiras de acesso dos estudantes ao ensino remoto emergencial, repensar a dinâmica da construção do conhecimento escolar presencial e combater a evasão escolar provenientes em sua maioria de famílias em situação de risco e vulnerabilidade social. A pandemia expôs uma vez mais as condições precárias e limitações ao trabalho docente nas escolas públicas e privadas, considerando que comparado ao quadro situacional vivido no ensino presencial, essas condições foram acentuadas. É previsível que os avanços educacionais vivenciados no Brasil sofrerão severos impactos decorrentes da pandemia. Também é perceptível que as políticas educacionais continuarão contribuindo para a acentuar as desigualdades, caso não sejam implementadas estratégias eficazes na histórica problemática da formação escolar irregular no país.

Diante de cenários de incertezas, esse estudo pode auxiliar organizações de qualquer

natureza em situações de necessidade de continuidade de isolamento e distanciamento social visando reduzir os problemas enfrentados no processo pandêmico. Sendo possível discutir ações de planejamento em cenário pós-pandemia no contexto organizacional a partir de estratégias eficientes abordando as tecnologias digitais interativas. Se o ensino remoto por plataformas virtuais compromete a qualidade da educação pública e privada, o formato do ensino restrito a mensagens por WhatsApp, aprofunda severamente a desigualdade social, negando o conhecimento produzido pela humanidade aos filhos e filhas da classe trabalhadora, pelo fato de não possuir o acesso aos recursos tecnológicos, apoio financeiro e nem o ambiente adequado de estudo, no contexto de isolamento. Estes elementos da sociedade de classes, agravados com a pandemia, refletem diretamente na atual situação que os estudantes das escolas públicas no Brasil estão enfrentando. Podemos inferir, sobre os dados analisados no presente trabalho, que uma quantidade significativa de estudantes teve o acesso ao conhecimento negado, e que os sistemas de educação pública não têm estrutura e nem suporte para oferecer uma educação de qualidade, ainda, nem mesmo os docentes têm formação para lidar com as novas demandas impostas pela presente conjuntura.

Os impactos disso no desenvolvimento e formação dos estudantes só poderão ser constatados futuramente, mas, desde já, alertamos para a urgente necessidade de reconfiguração dos sistemas de ensino, para que, assim, apresente condições mínimas para enfrentamento das consequências do ensino a distância, a fim de que os prováveis prejuízos na formação dos estudantes que estão inseridas nas redes públicas de ensino sejam amenizados. Concluimos, que as escolas públicas que queremos para o futuro não expressam essa prática pedagógica que desumaniza os sujeitos envolvidos com a educação e o conhecimento. Que a maior crise sanitária da contemporaneidade que colocou em risco a própria humanidade com milhares de mortes e doentes, seja uma lição para a valorização da ciência e do processo formativo dos estudantes, reafirmando a importância do trabalho docente em prol da educação emancipatória.

Referências

AQUINO, E. M. L. *et al.* Medidas de distanciamento social para controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. **Ciência & saúde coletiva**, v. 25, p. 2423-2446, 2020.

BERG, J.; VESTENA, C. L. B.; ZWIEREWICZ, Marlene.; COSTA-LOBO, Cristina. Pandemia 2020 e Educação. **Revista Brasileira De Educação Ambiental**, v. 15, n. 4, 470-487, 2020.

CONSED. **Ano letivo e ensino remoto**. 2020. Disponível em: <https://consed.info/ensinoremoto/> Acesso em: 16 jul. 2022.

CIEB. **Planejamento das secretarias de educação do Brasil para ensino remoto**. Disponível em: <https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2020/04/CIEB-Planejamento-Secretarias-de-Educac%C3%A3o-para-Ensino-Remoto-030420.pdf> Acesso em: 16 jul. 2022.

DANIEL, J. Educação e a pandemia COVID-19. **Prospects**, v.49, n.1, 91-96, 2020.

DANTAS, S. S. **(Re)significação da prática docente na pandemia Por Covid-19: ensino remoto emergencial, novos sentidos, novas perspectivas**. 2020. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/67485> Acesso em: 06 jul. 2022.

FCC – Fundação Carlos Chagas. **Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica**. Informe nº 1, 1-5. 2020a. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2020/06/educacao-pandemia-a4_16-06_final.pdf Acesso em: 16 jul. 2022.

FCC - Fundação Carlos Chagas. **Educação escolar em tempos de pandemia. Similaridades e Diferenças nas Redes de Ensino, Sexo e Cor/Raça**. Informe nº 2, 1-9. 2020b. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2020/09/educacao-pandemia-info2-a4.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2022

GARCIA, C. D. M. Planejamento de ensino: fase de preparação. **Educar em Revista**, v.3, p.9-34, 1984.

HUANG, R. H.; LIU, D.J.; TLILI, A.; YANG, J. F.; WANG, H.H. **Manual de Facilitação de Aprendizagem Flexível Durante a Interrupção do Ensino Regular: A Experiência Chinesa na Manutenção da Aprendizagem Ininterrupta Durante o Surto de COVID-19**. Smart Learning Institute of Beijing Normal University. UNESCO. International Research and Training Centre for Rural Education. 2020. Disponível em: http://sli.bnu.edu.cn/uploads/soft/200421/2_2115228391.pdf acessado em 16/07/2022 Acesso em: 16 jul. 2022

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2006.

MORAN, J. **Transformações na Educação impulsionadas pela crise**. 2020a. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2020/05/Transforma%C3%A7%C3%B5es.pdf> Acesso em: 06 jul. 2022.

MORAN, J. **Como acelerar as mudanças na Educação. Educação Transformadora**. 2020b. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/?p=1678> Acesso em: 06 jul. 2022.

MORAN, J. **Avanços e desafios na educação híbrida**. 2021. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2021/01/desafios_hibrido.pdf Acesso em: 06 jul. 2022.

MOREIRA, J. A.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. M. V. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, v. 34, p. 351-364, 2020.

OLIVEIRA, R. M. de, CORRÊA, Y.; MORÉS, A. Ensino remoto emergencial em tempos de covid-19: formação docente e tecnologias digitais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 5, e020028, p. 1-18, 2020.

PÉREZ-LÓPEZ, E.; ATOCHERO, A. V.; RIVERO, S. C. A educação a distância na época do COVID-19: Análise na perspectiva dos estudantes universitários RIED. **Revista Ibero-americana de Educação a Distância**, v. 24, n. 1, p. 331-350, 2021.

SANTOS, R. **A pandemia do novo coronavírus e a urgência de repensar o mundo**. **BdF – Brasil de Fato**. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/03/25/artigo-a-pandemia-do-novo-coronavirus-e-a-urgencia-de-repensar-o-mundo>. Acesso em: 06 jul. 2022.

SANTOS E CAMPOS, M. A.; MARIHAMA, D. K. A. Planejamentos coletivos: caminhos para a reflexão e (re)construção da prática docente. *In*: C. Julião, C. B. Novo, F. D., Asensi, R. B. de Oliveira, & R., Segal, (Orgs.). **Temas contemporâneos da educação**, (p.106-121). Ed. Pembroke Collins, 2020.

SILVA, A. V. M. Educação e tecnologia no contexto da pandemia de covid-19: interfaces entre os pressupostos da Unesco e o parecer CNE/CP Nº 05/2020. **Democratizar**, v. 13, n. 2, p. 70-83, 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. São Paulo: Vozes, 2014.

VALENTE, G. S. C.; MORAES, É. B. de.; SANCHEZ, M. C. O., S, D. F. de; PACHECO, M. C. M. D. O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: Reflexões sobre a prática docente. **Research Society and Development**, p. 1-13, 2020.

Recebido em 25 de setembro de 2022.

Aceito em 11 de agosto de 2023.

ASSESSORIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: O IMPACTO DE UM MATERIAL PEDAGÓGICO EM AULAS DE ATLETISMO

IMPACT OF A PEDAGOGICAL MATERIAL IN ATHLETIC CLASSES

Maria Larissy da Cruz Parente ¹

Diego Luz Moura ²

Resumo: O presente estudo busca analisar as contribuições e impactos da formação de professores e materiais pedagógicos nas aulas de Educação Física. A professora participante da pesquisa, inicialmente esteve presente no curso de formação continuada, e participou do processo de assessoria pedagógica e por fim recebeu o material pedagógico para seu planejamento. Foi realizada uma observação participante durante os dias de aula na turma escolhida, entrevistas com a professora e alunos. Observamos contribuições significativas no planejamento da professora e interação dos alunos nas aulas relacionadas ao conteúdo atletismo.

Palavras-chave: Atletismo. Educação Física Escolar. Formação Docente.

Abstract: The present study analyze the skills and materials of the formation of teachers and materials pedagogics in students of Physical Education. The teacher participating in the research participated in a continuing education course, after which the pedagogical evaluation process was started and finally received the pedagogical material for its planning. Data collection was done at the state school where the teacher taught her classes. A participant observation was made during the days of class in the chosen class. With the end of classes were made with the help of teachers and students. We observed significant contributions to teacher planning and student interaction in classes related to athletics content.

Keywords: Athletics. Physical Education at School. Teacher Training.

-
- ¹ Graduada em Licenciatura em Educação Física (pela Univasf), Mestre em Educação Física (pela Univasf). Atualmente é professora da rede estadual da Bahia e tutora no Curso de Educação Física SEAD – Univasf. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3549123891109197> . ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0031-9586>. E-mail: klarissyyp@hotmail.com
 - ² Doutor em Educação Física pela Universidade Gama Filho (UFG). É Professor Adjunto da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). Atua no curso de Licenciatura em Educação Física e nos cursos de Mestrado em Educação Física. É líder do LECPEF (Laboratório de Estudos Culturais e Pedagógicos da Educação Física). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0726163469750495>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6054-4542>. E-mail: lightdiego@yahoo.com.br

Introdução

No Brasil o processo de formação inicial na Educação Física foi influenciado pelos modelos de formação tradicional, também conhecido como modelo de racionalidade técnica. Nesta perspectiva a formação trata o professor apenas como aplicador de conhecimentos e técnicas, oferecendo uma participação passiva de palestras e exposições.

Tardif (2002) e Imbernón (2006) defendem a necessidade de reconhecer os professores como agentes ativos da formação inicial e continuada. Segundo Imbernón (2006) é no período de formação que o professor reelabora o padrão da sua profissão, ressignificando valores e crenças.

Mesmo com os avanços teóricos que embasam a formação docente, as iniciativas de formação em sua maioria ainda se configuram como momentos de reprodução de conhecimentos existentes, baseadas em modelos técnicos de pouca reflexão sobre a prática (Molina Neto, 1997). Diante deste panorama enxergamos a necessidade de migrar os modelos de formação de uma lógica de “formação para professores” e chegar em uma “formação com professores”, valorizando os conhecimentos dos docentes (Imbernón, 2006).

A valorização das experiências dos professores é fundamental na área da Educação Física escolar, pois ainda contamos com baixa produção de materiais que embasem as intervenções. Neste sentido produzimos um material pedagógico sobre o ensino do atletismo para dar suporte a um curso de formação continuada para professores de Educação Física.

O material pedagógico foi construído de forma colaborativa a partir de 27 encontros com estudantes de graduação, mestrandos, mestre, doutor e professores das Redes de Ensino Municipal, Estadual e Institutos Federais. O material pedagógico foi estruturado em quatro capítulos, sendo: 1) Ensino do atletismo na Educação Física escolar: Uma revisão sistemática na produção; 2) Os princípios metodológicos aplicado ao atletismo; 3) Vivenciando o atletismo; 4) Debatendo a partir do atletismo. O material buscou aliar uma fundamentação teórico-metodológica com inspiração de atividades concretas para inspirar os professores.

Após a primeira versão do material, organizamos uma formação colaborativa com professores das redes de ensino da região com intuito de socializar as experiências da primeira versão do material e agregar as experiências dos professores durante a formação para o material. O curso de formação serviu para estabelecer um diálogo e troca de experiência para os professores e para que estes pudessem colaborar com a construção do material pedagógico.

O curso foi gratuito, teve carga horária de 20h de caráter teórico-prático, tiveram 133 inscritos e 86 professores participantes ativos das redes públicas e privadas de 13 municípios e dois estados. O curso foi estruturado a partir dos pressupostos de formação colaborativa (Imbernón, 2006). Oferecendo espaços de discussão e construção de uma proposta a partir de experiências práticas. Após o curso de formação, incluímos as sugestões dos docentes e o material foi publicado no formato de livro.

Entramos em contato com os docentes que haviam participado do curso de formação para que pudéssemos acompanhar as aulas dos professores a partir das experiências do curso de formação e do material pedagógico na sua versão em livro. Tivemos o aceite apenas da professora Maria. Portanto, o artigo tem como objetivo verificar o impacto de um material pedagógico sobre o ensino do atletismo nas aulas de uma professora participante de um curso de formação continuada.

Metodologia

Trata-se de um estudo qualitativo do tipo pesquisa-ação, que se utiliza de base empírica e é realizada pela associação com uma ação ou para a resolução de um problema coletivo, onde os pesquisadores e participantes estão envolvidos cooperativamente (Gil, 2008).

Foi realizado um acompanhamento das aulas do tipo assessoria pedagógica das aulas da professora Maria. A assessoria parte dos princípios de igualdade e colaboração entre os participantes, com o assessor fornecendo suporte à prática do professor (Imbernón, 2006). O papel do assessor parte do diagnóstico da realidade do assessorado, incentivando a reflexão das ações e compartilhando as inovações. O papel de assessor se configurou em fornecer e apresentar o material

pedagógico, conhecer os espaços e materiais disponíveis na escola, discutir os planejamentos diários das aulas ministradas com base na realidade, tirar dúvidas acerca do material pedagógico, auxiliar nos momentos de aula frente a turma e refletir junto à professora sobre sua prática pedagógica, buscando saídas e novas possibilidades.

Foi utilizado um diário de campo. A descrição abrangeu os acontecimentos relacionados a aula, desde a organização dos materiais, as atividades vivenciadas e conversas após as aulas, a fim de possibilitar uma análise detalhada.

A observação ocorreu no período de 11/10/2016 a 22/11/2016. No total foram seis aulas e um encontro de culminância. As aulas foram ministradas para uma turma de terceiro ano do ensino médio escolhida pela professora, uma vez por semana.

Ao final da observação foram realizadas entrevista semiestruturada com os alunos e a professora, a fim de avaliar o material pedagógico. Contamos com a participação de 11 discentes, sendo sete do sexo feminino e quatro do sexo masculino, representando 23,91% da turma.

Todos os procedimentos de coleta de dados foram realizados pela pesquisadora responsável. A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de análise do conteúdo de Bardin (2011).

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética e Deontologia em Estudos e Pesquisas da Univasf no parecer 0003/110614.

Resultados e discussão

Realizamos a assessoria pedagógica com a professora que recebeu o material em 05/08/2016 e iniciou suas aulas em 11/10/2016. Dispondo de mais de três meses para apropriação do material pedagógico e planejamento das aulas.

O perfil da professora

A professora Maria no momento da assessoria possuía 52 anos de idade. É graduada em Educação Física desde 1988 e especialista em Educação Especial. Costuma participar dos cursos de formação oferecidos pelo estado da Bahia, no qual é professora do quadro efetivo. Suas aulas ocorrem nos turnos matutino e vespertino. No período da noite, realiza treinamento esportivo em atletismo e lidera um grupo de dança.

A professora Maria relatou experiência com o atletismo enquanto aluna, atleta, professora e treinadora. Reconhecemos que se trata de uma professora com vasta experiência no atletismo. Sua vivência na graduação indica que o currículo proporcionou uma aproximação com o conteúdo. Apesar disso, a disciplina não garante subsídio suficiente para que os professores se sintam aptos a utilizar determinados conteúdos. Para Tardif (2002) este é um saber curricular, que está relacionado com a seleção e tratamento dos conteúdos que se encontram descritos nos currículos das instituições de ensino. Contudo, este saber deve se relacionar com saber experiencial dos professores, proporcionando uma melhor e mais segura intervenção.

Acerca do documento curricular da escola, no Projeto Político Pedagógico (PPP), o atletismo está dentro dos conteúdos programáticos. De acordo com Lopes *et al* (2016) documentos como este norteiam o planejamento dos professores. Nesse sentido, o currículo é um dos fatores determinantes na inserção dos conteúdos na escola.

Mesmo reconhecendo a importância dos documentos curriculares, o currículo foi apenas mais um fator para que as aulas de atletismo aconteçam na escola. Pois, a história de vida da professora se revelou determinante, suas experiências como aluna e atleta exercem influências nas suas atividades como docente. Corroborando a isso, Amorim Filho e Ramos (2010) destacam as influências da história de vida nas ações e trajetória profissional em professores de Educação Física.

Apesar de ter sido uma atleta e de conduzir o treinamento esportivo de atletismo na escola, a professora afirma que o treinamento não é seu principal objetivo.

A escola

No que se refere à estrutura, destacamos o espaço para realização das atividades com um amplo pátio, uma quadra com cestas de basquete e traves. A quadra não dispõe de cobertura o que impossibilita seu uso em determinados horários. Além disso, a escola conta com quatro professores de Educação Física que realizam um rodízio. Há uma quadra de vôlei de praia, que a professora utiliza também como banco de areia para os saltos no atletismo. Ainda há espaços livres nas laterais da quadra, onde a professora iniciou a construção de um mini-atletismo. A escola também possui uma sala de jogos com mesas de tênis e jogos de tabuleiro.

Quanto aos materiais, a professora relatou pouca quantidade e diversidade, além disso, alguns foram adquiridos com recursos próprios. Para minimizar a falta de material a professora busca construir e utilizar materiais alternativos. Apesar da escassez de materiais ser uma das dificuldades, a professora reconhece que este não deve ser um fator que descarte o ensino. Para isso, é necessário reconhecer a importância de adaptações de materiais. Miranda (2012) aponta esta como uma das principais alternativas para trabalhar o atletismo na escola e destaca que materiais e estruturas oficiais não são determinantes para uma boa intervenção.

A observação das aulas

A professora Maria chegava com 50 minutos de antecedência da aula, nesse tempo ajustava os últimos detalhes, conferindo os materiais e lembrando as atividades. A professora tem um padrão de organização das aulas, para ela o planejamento é algo indispensável.

Em duas aulas, disponibilizou materiais confeccionados por ela. Percebemos que esta ação está ligada ao planejamento das aulas e enriquece a intervenção. Um deles foi o caça-palavra, que trabalhou questões conceituais relacionadas ao atletismo; já relacionado às vivências práticas a professora utilizou barreiras e bastões adaptados construídos com materiais recicláveis. Wittizorecki e Molina Neto (2005) citam a confecção e manutenção de materiais utilizados nas aulas como uma das atividades que englobam o trabalho docente dos professores de Educação Física. Os autores apontam que estas iniciativas, por vezes, fazem parte das intervenções dos professores. Porém, essa adaptação se faz necessária devido a realidade escolar, onde muitas vezes a escola não oferece condições de materiais e infraestrutura.

Nas aulas observamos algumas características marcantes. Uma delas foi a forma de iniciar a aula reunindo os alunos, na quadra ou no pátio. Nesse momento ela contextualizava e apresentava o conteúdo aproximando com as atividades do cotidiano. A professora relatou a facilidade de contextualizar o atletismo, pois trata-se de um esporte composto por movimentos básicos, como andar, saltar, lançar e arremessar.

De acordo com Sousa e Moura (2015) e Iora e Marques (2013) a contextualização é um dos princípios que norteiam a construção de aulas de Educação Física. Nesse sentido, podemos perceber a necessidade de ações de contextualização atribuindo significados aos conteúdos. Matthiesen, Silva e Silva (2008) e Matthiesen *et al* (2008) destacam a importância da aproximação dos alunos com o conteúdo, como fator essencial para despertar o interesse e participação.

A professora Maria também utilizou aspectos históricos das modalidades do atletismo como elemento para contextualização do conteúdo, como sugerido por Prado e Matthiesen (2007). Essas questões históricas foram abordadas no início das aulas, momento de introdução da aula.

Ao longo das aulas a conversa inicial com os alunos também foi um momento de realizar um link com as aulas anteriores. Rocha, Rosário e Darido (2005) discutindo a sistematização na Educação Física apontam que os professores sistematizam os conteúdos de acordo suas experiências. E acrescentam que por este motivo os conteúdos são trabalhados de maneira superficial. Assim materiais pedagógicos podem fornecer suporte teórico-metodológico para o tratamento dos conteúdos, proporcionando maiores aprofundamentos.

Outro fator recorrente nas aulas foram as rodas de conversas com o objetivo de discutir questões sobre competição e saúde no esporte. Estes temas não estavam previstos no planejamento, entretanto surgiram na aula. Rufino *et al* (2012) e Darido (2012) enfatizam a necessidade de

discussão de temas transversais na Educação Física. Destacamos a inserção de discussões ligadas a temas de urgência social. Essas abordagens conceituais estão relacionadas ao processo de intelectualização da Educação Física, apontado por Moura (2012), processo que se deu a partir do conceito de cultura corporal, fruto do Movimento Crítico da década de 1980, contestando o modelo de Educação Física baseada apenas no “saber fazer”.

Nas aulas foram realizadas uma média de quatro atividades, que foram modificadas por meio de variações. A professora utilizou variações presentes no material pedagógico e outras criadas por ela. As variações tinham a finalidade de minimizar a falta de materiais e adaptação de espaços. Esta necessidade demonstra a aplicabilidade de materiais flexíveis que atendam a diversas realidades das escolas.

Para iniciar as atividades a professora costumava reunir os alunos e realizar uma explanação e uma demonstração dos movimentos, assim como a demonstração de gestos técnicos quando necessário. Em algumas atividades a professora realizou progressões para aproximação com as técnicas de determinadas modalidades, como na marcha atlética. Relatou gostar de trabalhar com esse padrão, iniciando com atividades lúdicas e aprofundar com questões técnicas. Nas atividades mais técnicas, ela se preocupava em realizar correções e demonstrações dos movimentos.

Um fator interessante foi o protagonismo dado aos alunos. Isso ficou aparente nas contextualizações, pois sempre abria espaço para participação. Um exemplo foi quando introduziu os movimentos da marcha atlética, pedindo que os alunos realizassem o movimento de acordo com o que eles conheciam, após isso solicitou que uma aluna da turma, atleta na modalidade, realizasse os movimentos para que os outros percebessem as características técnicas.

Aspectos como este dependem da forma como o professor conduz as aulas e do interesse e participação dos alunos. Sobre a participação, observamos que apesar de se tratar de uma turma numerosa, com 46 alunos, a professora conseguiu um alto índice de participação. A professora Maria sempre buscava maneiras de deixá-los atentos a aula, quando não realizavam as atividades práticas. Para isso, utilizou estratégias como: registro da aula por relatório, fotos, vídeos e organização dos espaços. Essas estratégias evitavam que os alunos enxergassem a aula como um momento livre.

Analisando a estrutura da aula, antes de iniciar a professora costumava realizar alongamentos e algumas vezes aquecimentos. Essa forma de intervenção pode estar associada à sua experiência como treinadora e atleta de alto rendimento, pois são características comuns nestes espaços. Porém não era a principal forma de conduzir a aula da professora, pois ela utilizou estratégias mais relacionadas com os métodos abertos, como: dar voz aos alunos, valorizar as experiências deles e promover interação.

Nos momentos finais das aulas, destacamos o espaço reservado para feedback das vivências, ouvindo a opinião dos alunos e solicitando atividades extraclasse. Essas atividades foram realizadas de duas maneiras, por meio de relatório escrito e um aplicativo online. Esse feedback funciona como meio de reflexão da aula, para que a professora possa avaliar e reorganizar suas estratégias.

Retomando a utilização do aplicativo, este já era utilizado pela professora nas suas aulas. Este foi um aspecto interessante de troca informações e avisos e funcionou também como um espaço de aprendizado e cumprimento de tarefas.

Por fim, destacamos a satisfação dos alunos em relação a essas aulas, com base na participação e interação. Uma situação comum foi a solicitação para que professora repetisse algumas atividades. Perfeito *et al* (2008) apontam que a relação dos alunos com a aprendizagem é maior quando as aulas os motivam, este deve ser um fator considerado durante o planejamento e ações do professor. Sousa (2016) analisando os níveis de prazer dos alunos em aulas, verificou que quando a aula possibilita nível elevado de prazer os participantes ficam mais motivados internamente. Isso demonstra que o prazer dos alunos é elemento fundamental para o envolvimento destes no processo de ensino e aprendizagem.

Ao final da observação, no último dia de aula a professora realizou um feedback do projeto. Alguns alunos agradeceram e relataram ter sido uma experiência interessante. A professora Maria observou a opinião dos alunos relacionada a vivência deste projeto e as aulas construídas com o material pedagógico. Pois, sua análise das contribuições perpassa também pela análise dos seus alunos, demonstrando assim o aspecto descentralizador do professor que se utiliza de estratégias tradicionais. Sousa e Moura (2015) apontam a interação entre professor e aluno, onde o professor

valoriza a participação e voz dos alunos de maneira que o professor não se porte como único detentor do conhecimento. Nesse sentido, destacamos a importância de considerar as avaliações dos alunos sobre as experiências vivenciadas.

Após a finalização da observação foi marcada uma culminância do projeto, entre o grupo de pesquisa, os alunos e a professora. Neste momento a professora fez um depoimento de sua experiência e preparou um mural de fotos. Uma aluna também fez um relato agradecendo as oportunidades da vivência.

A percepção dos alunos sobre as aulas

Nas entrevistas contamos com a participação de 11 alunos, sendo sete meninas e quatro meninos, representando 23,91% do total de alunos da turma. Os alunos foram entrevistados em dois dias no laboratório de informática da escola.

Os alunos foram identificados por número, do 1 ao 11, a fim de preservar sua identidade. Relataram já ter aula de Educação Física há alguns anos, a maioria começando durante o Ensino Fundamental II. Somente a aluna 1 relatou ter aula de Educação Física desde a Educação Infantil.

Buscamos conhecer o funcionamento dessas aulas vivenciadas anteriormente. Todos apontaram um caráter recreativo. Os alunos destacaram que os professores não costumavam direcionar as atividades.

Buscamos identificar alunos com participação em competições de atletismo. Apenas dois possuíam esta experiência. A Aluna 10 já competiu em corridas e a Aluna 2 participou de competição de arremesso de peso e lançamento de disco. A maioria dos alunos não possui vivências de competição nas modalidades do atletismo.

Após conhecer as experiências anteriores dos alunos, buscamos analisar suas percepções das aulas do acompanhamento pedagógico. Os alunos relataram gostar das aulas por terem sido divertidas e destacaram como elemento positivo uma boa participação e interação.

“Muito boas. [...] teve coletividade, não tinham isso de quem não podia fazer.” (Aluna 10).

“Eu achei assim... que saiu do padrão, todo mundo participou, todo mundo interagiu.” (Aluna 4).

Os alunos relataram que as aulas vivenciadas anteriormente, estavam mais próximas de uma aula livre. Já nas aulas ministradas durante o acompanhamento pedagógico puderam enxergar objetivos.

“Muito interessante, a gente tinha obstáculos, chegava a um objetivo, tinha uma finalidade.” (Aluno 5).

Estes relatos sinalizam a importância do planejamento e execução de aulas valorizando a participação de todos. É importante destacar a inserção de novos conteúdos diferenciando do trabalho pautado apenas nos esportes de massa. Estas questões foram determinantes para uma avaliação positiva dos alunos.

Sobre a utilização dos textos didáticos a maioria deles nunca havia participado de aulas de Educação Física utilizando textos. Três alunos relataram a experiência de debater temas conceituais a partir de textos, porém indicaram ações isoladas e não sistematizadas, tratando de questões biológicas. Rufino *et al* (2012) discutem as dificuldades dos professores de Educação Física abordarem temas conceituais, apontando a falta de tradição na área com esse tipo de intervenção, sugerindo a produção de materiais que auxiliem na inserção de temas conceituais (RUFINO *et al*, 2012).

Solicitamos que os alunos relatassem como foi a participação e o desenvolvimento da aula com os textos. Um dos pontos positivos foi a aproximação destes com o atletismo e os debates sobre temas relevantes e interessantes, fazendo com que se sentissem motivados a participar.

“As nossas aulas foram bastante interessantes porque foram coisas assim diferentes mesmo, os temas os assuntos. É mais interessante, mais criativo, os alunos se interessam mais, dá mais prazer de estudar.” (Aluna 4).

“Foi bom, foi uma experiência boa. O bom foi que a gente pode conhecer quem fazia e pode se identificar com as pessoas” (Aluna 10).

A maioria relatou nunca ter participado de discussões sobre temas. Apenas três alunos disseram ter participado de aulas neste formato. Analisando a avaliação dos alunos sobre a aula com os textos didáticos, todos apontaram ter participado de uma experiência positiva.

A avaliação da professora sobre o material pedagógico

Em seguida buscamos informações sobre a rotina de planejamento e os materiais de auxílio utilizados para suporte. Relatou utilizar livros, mas não citou quais auxiliam na produção das suas aulas, além disso busca relatos de experiência e faz pesquisa em revistas e na internet. Nesse sentido, a literatura da área vem destacando a necessidade de materiais para a Educação Física escolar que deem suporte ao trabalho de intervenção dos professores relacionados aos conteúdos da Educação Física (Ginciene; Matthiesen, 2015; Souza Junior *et al*, 2015; Lopes *et al*, 2016).

Ainda se tratando dos mecanismos utilizados para a construção das aulas, foi apontado a troca experiencial realizada com outros professores e o resgate de conhecimento dos alunos. A valorização das experiências dos alunos é um dos princípios metodológicos, apresentado como uma estratégia durante as aulas de Educação Física (Souza; Moura, 2015).

Tratando do material pedagógico a professora afirmou que vai continuar utilizando e destacou a quantidade de material oferecido.

Então esse livro, de certa forma para mim, vai ser uma referência. Foi uma coisa assim... que desperta no aluno uma vontade de querer mais. [...] As atividades em si, eu achei muito interessante e assim... eu acho que a gente tem ‘pano para manga’ para um ano de atividades. (Professora Maria).

A professora também apontou como positivo a linguagem do material, pois facilita o entendimento dos professores. Diante disso, acreditamos que uma parte dos professores acabam por não procurar subsídio acadêmico devido a linguagem utilizada e as discussões não apresentarem soluções diretas para a prática pedagógica. De fato, há poucos materiais pedagógicos focados na intervenção que auxiliem os professores diretamente nas aulas (Moura, 2012).

Apesar do material pedagógico ter sido construído para dar suporte as aulas de Educação Física, a professora relatou que também é uma possibilidade para os treinamentos. Após apropriação do material pedagógico, a professora Maria relatou que irá repensar o seu modelo de treinamento.

O capítulo de textos didáticos foi outra parte que chamou a atenção da professora Maria. Ela relatou que ajuda o professor a dar conta de demandas que vão além da parte prática do conteúdo, como a contextualização e a necessidade de trabalhar os temas transversais. A experiência da professora concretizou um dos objetivos do material pedagógico, fazendo com o que o professor possa criar a partir dele, dando continuidade à obra.

A partir dos textos didáticos a professora Maria traçou uma estratégia para ampliar o conhecimento, realizou discussões a partir dos textos e solicitou que os alunos relatassem histórias da sua vida ou de conhecidos, que aproximasse da temática. A estratégia de dar voz aos alunos se configura como descentralização do professor no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando maior interação entre a turma. Souza e Moura (2015) apontam a interação entre os alunos e a contextualização do conteúdo como importantes estratégias no processo de ensino e aprendizagem da Educação Física.

Sobre as atividades, os jogos de corrida, saltos, arremessos e lançamentos, a professora destacou a quantidade de atividades e sua aplicabilidade. Também destacou a presença de diversas variações e o fato de poder criar a partir delas, não utilizando apenas o que estava descrito no

material pedagógico.

Ainda tratando do capítulo das atividades, a professora comentou sobre a variedade de complexidade como fator positivo. Apesar do material pedagógico não trazer uma sistematização para utilização das atividades, a professora conseguiu estabelecer uma progressão. Rosário e Darido (2005) afirmam que a sistematização dos conteúdos na Educação Física escolar ocorre com base na experiência do professor, pois são poucos os trabalhos que avançaram neste sentido. Corroborando com isso, Moura (2012) aponta a falta de consenso na área no que tange aspectos relacionados a sistematização.

Perguntamos a professora Maria quais critérios utilizou para selecionar as atividades. Ela relatou que buscou as atividades que se adequaram a sua realidade, considerando o espaço disponível, a faixa etária e as experiências dos alunos e o que mais se aproximava do seu método de trabalho.

Buscamos identificar se o material ofereceu suporte suficiente para a montagem das aulas. A professora relatou que o material pedagógico é capaz de dar amplo suporte para o ensino. Além disso, relatou que é possível utilizar o material pedagógico e aproxima-lo das propostas da escola e das diretrizes estaduais, demonstrando assim seu caráter flexível para as diferentes realidades.

Porém, a professora Maria relatou que sentiu falta de questões específicas do planejamento, como a descrição de objetivos e as introduções para trabalhar cada modalidade. Tais características desse material pedagógico foi uma opção do grupo que o construiu, no sentido de não direcionar totalmente as ações do professor e deixá-los mais independentes para criação e adaptação. Lopes *et al* (2016) apontam a necessidade de cumprimento de tarefas relacionadas ao planejamento, como o preenchimento de documentos direcionados as secretarias de ensino. Assim, na medida que material não apresenta esses requisitos os professores apontam como uma lacuna.

Considerações finais

A aplicação do material pedagógico com o acompanhamento pedagógico acarretou modificações nas aulas, fato apontado pela professora e alunos. O planejamento foi facilitado pelo acesso a um material que trate especificamente do conteúdo a ser trabalhado. As atividades se mostraram de fácil aplicação na visão da professora. Aliado as atividades, os princípios metodológicos direcionaram uma intervenção baseada não mais centrada apenas no “saber fazer”. Assim, o material pedagógico atinge o objetivo de trazer uma proposta que as aulas contemplem para além de vivências práticas, proporcionando conhecimentos historicamente construídos das modalidades apresentadas e discussão de temas relevantes.

Ainda sobre a aplicação do material pedagógico, percebemos o aspecto positivo de materiais construídos pensando a diversidade de realidades a serem atingidas. As variações das atividades possibilitaram adequação da parte prática relacionada aos espaços físicos e materiais disponíveis.

Entretanto, o material não oferece uma proposta de sistematização organizada por aulas ou qualquer outro tipo de padronização, bem como apresentar os objetivos das aulas e uma organização de complexidade por nível de ensino. Podendo ser apontada como uma das limitações do presente trabalho, porém esta foi uma estratégia para minimizar a utilização padronizada e rígida do material.

Diante das experiências vivenciadas, a professora afirmou a importância de materiais como este para o trabalho dos professores de Educação Física, destacando o auxílio no planejamento e quantidade de material prático.

Os alunos também tiveram uma avaliação positiva do material e destacaram que as aulas possibilitaram maior interação. Aspectos como a diversão e aprendizado relacionado ao conteúdo também foram citados.

Portanto, concluímos que a utilização do material pedagógico foi capaz de auxiliar o professor nas fases de planejamento e execução da aula, subsidiando uma ação pedagógica frente ao conteúdo atletismo que proporcionou um índice satisfatório de participação e interação entre os alunos. Apontamos que a produção de materiais de auxílio para os professores de Educação Física é uma necessidade imediata, principalmente no que se refere a conteúdos que ainda não estão

presente no ambiente escolar, como é o caso do atletismo.

Referências

AMORIM FILHO, Mário Lúcio de; RAMOS, Glauco Nunes Souto. Trajetória de vida e construção dos saberes de professoras de educação física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 24, n. 2, 223-238, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, LDA, 225, 2011.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física e temas transversais na escola**. Campinas: Papirus, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2012.

GINCIENE, Guy; MATTHIESEN, Sara. Utilizando o moodle na educação física: sobre um material didático virtual para o ensino do atletismo. **Motrivência**, v. 27, n. 44, p. 109-124, 2015.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006.

IORA, Jacob Alfredo; MARQUES, Carmem Lucia. O atletismo escolar: proposta de organização de aulas a partir da proposta crítico-emancipatória e didática comunicativa. **Pensar a Prática**, v. 16, n. 2, 2013.

LOPES, Marcia Regina Sousa; MILEN NETO, Alvaro Rego; PARENTE, Maria. Larissy; ARAUJO, João Gabriel Eugênio; SOUSA, Cleyton Batista; MOURA, Diego Luz. A prática do planejamento educacional em professores de educação física: construindo uma cultura do planejamento. **Journal of Physical Education**, v.27, n.1, 2016.

MATTHIESEN, Sara; CARVALHO, Jaqueline; PRADO, Sofia Razaboni; CEREGATTO, Luciana. Atletismo para crianças e jovens: vivência e conhecimento. **Motriz**, Rio Claro, v.14 n.3, p.354-360, jul./set. 2008

MATTHIESEN, Sara; SILVA, Melissa Fernandes Gomes da; SILVA, Augusto César Lima. Atletismo na escola. **Motriz**, Rio Claro, v. 14, n. 1, p. 96-104, 2008.

MIRANDA, Carlos Fabre. O corpo das crianças nas aulas de atletismo na escola. **Cadernos CEDES**, v. 32, n. 87, p. 177-186, 2012.

MOLINA NETO, Vicente. A formação profissional em Educação Física e Esportes. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 19, n. 1, p. 34-41, 1997.

MOURA, Diego Luz. **Cultura e educação física escolar: da teoria à prática**. São Paulo: Phorte, 2012.

PERFEITO, Roger Barreto; GUIMARÃES, Adriana Coutinho de Azevedo; MARIA, Willian Braviano; SOARES, Amanda; SANTOS, Marcio Borgonovo dos. Avaliação das aulas de Educação Física na percepção dos alunos de escolas públicas e particulares. **Journal of Physical Education**, v. 19, n. 4, p. 489-499, 2008.

PRADO, Vagner Matias do; MATTHIESEN, Sara. Para além dos procedimentos técnicos: o atletismo em aulas de Educação Física. **Motriz**, v. 13, n. 2, p. 120-127, abr.-jun. 2007.

ROSÁRIO, Luís Fernando Rocha; DARIDO, Suraya Cristina. A sistematização dos conteúdos da

educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Motriz**, Rio Claro, v.11, n.3, p.167-178, set./dez. 2005

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; DINIZ, Ilka Karla dos Santos; FERREIRA, Aline Fernanda; PALHARES, Marcelo Fadori Soares; DARIDO, Suraya Cristina. Temas transversais e livro didático: possibilidades para a educação física escolar brasileira. **Revista Mineira da Educação Física**. Viçosa, Edição especial, v.1, p. 658-669, 2012.

SOUSA, Cleyton Batista; MOURA, Diego Luz. Como ensinar em Educação Física? Uma síntese de 10 anos da produção acadêmica sobre métodos de ensino. In: **XIX CONBRACE e VI CONICE, 2015**, Vitória-ES. **Anais do XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VI Congresso Internacional de Ciências do Esporte**, 2015.

SOUZA JÚNIOR, Márcilio Barbosa Mendonça de; AMARAL, Lucas Vieira; MELO, Marcelo Soares Tavares de; DARIDO, Suraya Cristina; LIMA, Ricardo Bezerra Torres. Educação física e livro didático: entre o hiato e o despertar. **Movimento**, v. 21. n. 2, p. 479-493, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

WITTIZORECKI, Elisandro; MOLINA NETO, Vicente. O trabalho docente dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Movimento**, v. 11, n. 1, p. 47-70, 2005.

Recebido em 08 de agosto de 2022.
Aceito em 11 de agosto de 2023.

TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUSTENTABILIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS EM PROGRAMAS BRASILEIROS DE PÓS-GRADUAÇÃO

REPRESENTATIONS THEORY, SUSTAINABILITY, AND PHYSICAL EDUCATION: ANALYSIS OF THESES AND DISSERTATIONS DEFENDED IN BRAZILIAN POST-GRADUATION PROGRAMS

Carla Elaine Alves Ferreira 1

Felipe da Silva Triani 2

Resumo: A presente pesquisa objetivou mapear e analisar as dissertações e teses defendidas entre 2019 e 2021 em programas brasileiros de pós-graduação de mestrado e doutorado que versam sobre a Teoria das Representações Sociais, Sustentabilidade e a Educação Física. No que tange aos aspectos metodológicos, a presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa de abordagens qualitativa do tipo Estado do Conhecimento. A busca pelos trabalhos foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes por meio dos descritores 'representações sociais', 'Sustentabilidade', 'Meio ambiente' e 'Educação Física'. Após a aplicação de critérios de inclusão e de exclusão, foram selecionados treze trabalhos para serem analisados com maior profundidade. Os resultados apontam que nos três últimos anos ocorreu uma baixa nas pesquisas com a temática das representações sociais, Educação Física e sustentabilidade, incluídas no Catálogo de Teses e Dissertações Capes. A pesquisa encontrou em 2019 mais pesquisas, em 2020 houve uma queda significativa nas pesquisas, mas em 2021 mais teses foram identificadas. Em síntese, os estudos apontam que pós-graduandos vêm se apropriando gradativamente da Teoria das Representações Sociais em diferentes áreas do conhecimento para aplicação nos estudos do campo da Educação Física.

Palavras-chave: Representações Sociais. Educação Física. Sustentabilidade. Educação Básica. Meio Ambiente.

Abstract: The present research aimed to map and analyze the dissertations and theses defended between 2019 and 2021 in Brazilian master's and doctorate postgraduate programs that deal with the Theory of Social Representations, Sustainability and Physical Education. Regarding methodological aspects, the present investigation is characterized as research using qualitative approaches of the State of Knowledge type. The search for works was carried out in the Capes Catalog of Theses and Dissertations using the descriptors 'social representations', 'Sustainability', 'Environment' and 'Physical Education'. After applying inclusion and exclusion criteria, thirteen works were selected to be analyzed in greater depth. The results indicate that in the last three years there has been a drop in research on the themes of social representations, Physical Education and sustainability, included in the Capes Catalog of Theses and Dissertations. The research found more research in 2019, in 2020 there was a significant drop in research, but in 2021 more theses were identified. In summary, the studies indicate that postgraduate students have been gradually appropriating the Theory of Social Representations in different areas of knowledge for application in studies in the field of Physical Education.

Keywords: Social Representation. Physical Education. Sustainability. Basic Education. Environment.

- 1 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá. Atualmente é professora na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3400817612060530>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6574-8886>. E-mail: carlaeferreira@yahoo.com.br
- 2 Doutor em Ciências do Exercício e do Esporte pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). É professor na Universidade Estácio de Sá e na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6974478230916756>. ORCID: <https://orcid.org/0000-000164708823>. E-mail: felipetriani@gmail.com

Introdução

A Educação Física, comprometida com a Educação Ambiental através da qualidade de vida, do ensino de esportes de aventura na natureza e da conscientização de que para o ser humano ter um corpo saudável ele depende de um Planeta saudável. Nesse sentido, a prática de Educação Física apresenta-se como uma condição em que inúmeras representações podem ser construídas e transformadas (Souza; Benites, 2021).

O estudo de como as pessoas partilham o conhecimento e deste modo constituem sua realidade comum (Moscovici, 2012), pode servir para explicar que as representações sociais são constituídas nas relações que os sujeitos estabelecem entre intragrupos, sendo as formas de conhecimento construídas por meio da comunicação que há na interação dos sujeitos com seu grupo de pertencimento. Qualquer que seja a representação social ela é identitária, no sentido de que se constrói em referência à história do sujeito, suas expectativas, concepção de mundo, relações com os outros e consigo mesmo (Triani; Magalhães Júnior; Noivkoff, 2017; Triani, 2021).

Para Cancigliere (2015), em se tratando de Educação Física na escola e formação de professores, a temática do Meio Ambiente nos desafia a ir contra uma formação disciplinar, visando constituir uma compreensão interdisciplinar e a valorização da diversidade cultural da vida cotidiana.

Segundo Triani e Telles (2019, p. 246)

Os esportes de aventura vêm ganhando cada vez mais espaço na sociedade atual, não sendo diferente em ambientes educacionais. Na escola, as práticas corporais de aventura têm sido, aos poucos, inseridas como tendência, principalmente nas aulas de educação física, ação que se encontra referenciada na Base Nacional Comum Curricular.

Nessa perspectiva, é importante pensar a busca do conhecimento através de uma Educação Física que proponha caminhos sustentáveis no agora e para as futuras gerações através da pedagogia da aventura. Assim, para compreender melhor o que há de pesquisas no que tange à apropriação da Teoria das Representações Sociais, Educação Física e sustentabilidade, essa investigação teve como objetivo mapear e analisar teses e dissertações defendidas em programas brasileiros de pós-graduação entre 2019 e 2021 que versam sobre a Teoria das Representações Sociais, Educação Física e Sustentabilidade.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que foi desenhada a partir de análise bibliográfica de teses e dissertações identificadas no banco de dissertações de teses da CAPES. Esse tipo de estudo, comumente, é denominado do tipo Estado do Conhecimento, pois tem como finalidade mapear e analisar produções científicas buscando “responder quais aspectos e dimensões vêm sendo destacados em diferentes épocas” (Ferreira, 2002, p. 258).

A pesquisa no banco de dissertações e teses da CAPES foi realizada a partir dos seguintes descritores: “Teoria das Representações Sociais”; “Educação Física”; “Sustentabilidade”; “Meio Ambiente”. Esses descritores foram digitados em diferentes ordens e combinações. O recorte temporal da busca considerou os anos de 2019, 2020 e 2021, pois foram os três últimos anos considerando o momento em que a pesquisa foi realizada.

Resultados

As pesquisas identificadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes foram poucas no que se refere à temática Teoria das Representações Sociais, Educação Física e Sustentabilidade. Apenas três de sete dissertações versam sobre a temática, as outras quatro dissertações são sobre as representações sociais e o ambiente pedagógico em sua relação com as questões ambientais.

Das teses, apenas duas de seis apontam relação entre Teoria das Representações Sociais e Educação Física, as demais relacionam Educação e Meio Ambiente, a partir do estudo das representações sociais.

O Quadro 1 apresenta as dissertações encontradas que versam sobre as representações sociais, sustentabilidade e Educação Física.

Quadro 1. Dissertações que versam sobre a apropriação da Teoria das Representações Sociais, Sustentabilidade e a Educação Física entre os anos de 2019 e 2022

Citação	Título	Objetivo
Gonçalves (2019)	Representações Sociais na Relação Professor/aluno como Prática Pedagógicas: As Vozes dos Alunos de Pedagogia do UNIPAM	Estudar a relação professor/aluno, considerando-a como uma prática pedagógica.
Souza (2019)	Educação Física e gestão escolar: orientações legais, produções acadêmicas, formação docente e representações sociais	Analisar as relações entre Educação Física e a Gestão Escolar.
Cardoso (2019)	A Representação Social da Gestão entre os agentes da administração pública de Iguaba Grande/RJ- da emancipação aos dias atuais	Identificar como se formou e qual a representação social da gestão ambiental dos agentes públicos que têm a responsabilidade de gerir as políticas ambientais da cidade de Iguaba Grande, baseado nos textos teóricos de Serge Moscovici.
Cursino (2019)	A Educação Ambiental na Prática Pedagógica cotidiana no ensino fundamental da Escola Municipal São José, Comunidade De São José – Parintins/AM	Desenvolver dinâmicas de educação ambiental numa escola de Ensino Fundamental, levando em consideração o cotidiano, a relação dos alunos com o meio ambiente e a identificação dos problemas ambientais, na perspectiva de que assunto desenvolvido e abordado em sala passe a ter significado e aplicação.
Silva (2021)	A Prática Pedagógica do Professor de Educação Física em Escolas de Tempo Integral de: Um Estudo das Representações Sociais	Analisar as representações sociais da prática pedagógica do professor de Educação Física das escolas de Ensino em Tempo Integral de Pernambuco.
Lima (2021)	Tutoria e Mentoria: Representações Sociais de Professores da Escola SESC de Ensino Médio	Investigar representações sociais sobre mentoria e tutoria na Escola Sesc de Ensino Médio.
Souza (2021)	As representações sociais de professores sobre a educação física no ensino médio integrado	Compreender as representações sociais dos professores de Educação Física do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) sobre o componente curricular Educação Física no ensino médio integrado.

Fonte: Elaboração própria (2022).

Das dissertações encontradas, todas trazem a importância de investigar as representações sociais na Educação no contexto escolar e suas relações cotidianas, individuais e com o meio. Para Moscovici (2012), as representações sociais são constituídas nas relações que os sujeitos

estabelecem entre e intragrupos, sendo essa forma de conhecimento construída por meio da comunicação que há na interação dos sujeitos com seu grupo de pertencimento.

Nessa lógica, Gonçalves (2019) aponta a importância da Teoria das Representações Sociais para estudo do cotidiano do professor em formação e para o aluno. Souza (2021) e Silva (2021) buscaram compreender quais são essas relações. Nesse sentido, Souza (2021) buscou identificar essas relações com os professores de Educação Física do Ensino Médio, enquanto Silva (2021) analisou as representações sociais com professores de Educação Física em escolas de turno integral.

Esses grupos sociais a que nos referimos estão inseridos no ambiente pedagógico e tem a Educação Física como área de atuação e ponte para novos olhares que se tornarão mais claros na medida que exploramos novos comportamentos e estimulamos novas pesquisas na Teorias das Representações Sociais. Triani e Novikoff (2014, p. 96) defendem, “[...] a apropriação da TRS pela produção científica da Educação Física” brasileira. Souza (2019) faz uma pesquisa entre as relações sociais do gestor e da educação física escolar e Lima (2021) vai em busca de uma vivência escolar de ensino médio em modelo de internato numa relação social entre mentor e o tutor.

As dissertações de Cursino (2019) e Cardoso (2019) trazem em suas pesquisas as representações sociais voltadas para a Educação Ambiental, gestão e políticas públicas.

O Quadro 2 apresenta as teses que versam sobre as representações sociais, sustentabilidade e Educação Física.

Quadro 2. Teses que versam sobre as representações sociais, Sustentabilidade e a Educação Física no campo educacional entre os anos de 2019 e 2022

Citação	Título	Objetivo
Triani (2021)	As representações sociais da educação física e suas associações com as subáreas biodinâmica, sociocultural e pedagógica	Discutir o cenário epistêmico da Educação Física brasileira, com ênfase no Rio de Janeiro, a partir das representações sociais que são engendradas no âmbito dos cursos de formação de professores de Educação Física e suas associações com as subáreas pedagógica, sociocultural e biodinâmica.
Sanches (2021)	Representações Sociais e Educação Ambiental: Uma Análise em Cursos de Secretariado Executivo de universidades Públicas do Paraná	Discutir as representações sociais de secretários executivos docentes, no contexto da educação ambiental, na perspectiva de compreender como ocorre o processo de adequação às legislações ambientais em cursos de secretariado
Santos (2021)	Representações Sociais da Educação Física Escolar em Professores dos Cursos de Licenciatura em Educação Física	Identificar e analisar as representações sociais da Educação Física Escolar no âmbito do campo de conhecimento e das práticas construídas pelos professores de Educação Física.
Sganderla (2021)	Representações Sociais de Educação Ambiental e Educar para a Sustentabilidade de Docentes do Ensino Médio de Rondônia	Investigar as representações sociais de professores do Ensino Médio sobre educação ambiental e educar para a sustentabilidade e suas relações com sua formação acadêmica no estado de Rondônia.

Barreto (2019)	Eucalipto, água e sociedade: a construção de representações no Vale do Paraíba	Identificar e analisar como as representações do efeito dos plantios de eucalipto nas vazões de cursos d'água são construídas nos territórios rurais dos municípios de Caçapava, Santa Branca e Cunha.
Galli (2019)	As representações sociais dos moradores da bacia hidrográfica do Rio Cubatão – Joinville/SC em área de abrangência da mata atlântica.	Analisar as representações sociais de antigos moradores da área da Bacia Hidrográfica do Rio Cubatão – Joinville (SC).

Fonte: Elaboração própria (2022).

Das teses encontradas, identificamos três pesquisas com Meio Ambiente, Educação Ambiental e Sustentabilidade; duas com Educação Física e uma com Educação Ambiental.

No livro “Para Pensar a Ecologia”, Moscovici (2007) alerta que o sol da natureza não se levantou ainda e já percebemos, no crepúsculo incerto da Terra a exploração ilimitada da natureza. Nota-se uma crescente preocupação em entender as relações sociais com a natureza e como preservá-la. Barreto (2019) e Galli (2019) investigaram essas relações nas áreas onde existe uma degradação polêmica de solo, árvores e água, a partir de uma pressão industrial da modernidade que impacta diretamente a saúde humana e ambiental.

Nessa perspectiva, o termo “modernização ecológica” já vem sendo tratado na escola, buscando medidas mais sustentáveis de vida (Bomfim *et al.*, 2015). Sganderla (2021), em sua pesquisa, objetivou investigar como os professores abordam a questão da Educação Ambiental no Ensino Médio, enquanto Sanches (2021), buscou entender o contexto da Educação Ambiental em uma adequação com a legislação.

A relação dos pesquisadores está para a Educação Física e seu currículo compromissado com a dimensão pedagógica ético-crítica (Loureiro; Torres, 2014). Na pesquisa de Santos (2021), nota-se o objetivo de identificar as representações sociais da Educação Física escola, enquanto Triani (2021) investigou as representações sociais na formação do professor de Educação Física e suas associações com as subáreas.

Quadro 3. Objeto e contexto das dissertações que versam sobre as representações sociais

Citação	Objeto	Contexto
Gonçalves (2019)	Relação professor/aluno	Graduação
Souza (2021)	Componente curricular, Educação Física no Ensino Médio Integrado	Professores de Educação Física do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)
Souza (2019)	Relações da Educação Física e a Gestão Escolar	Educação Básica
Silva (2021)	Educação Física e Escola de Turno Integral	Educação Básica
Lima (2021)	Mentoria e tutoria na Escola Sesc de Ensino Médio	Educação Básica
Cardoso (2019)	Representações Sociais e Políticas Ambientais	Agentes públicos que têm a responsabilidade de gerir as políticas ambientais da cidade de Iguaba Grande
Cursino (2019)	Educação Ambiental	Educação Básica

Fonte: Elaboração própria (2022).

Quadro 4. Objeto e contexto das teses que versam sobre as representações sociais

Citação	Objeto	Contexto
Triani (2021)	Representações Sociais dos Professores de Educação Física	Formação de Professores da Educação Física
Santos (2021)	Representações Sociais dos Professores de Educação Física formados em Licenciatura	Formação de Professores da Educação Física
Sanches (2021)	Educação Ambiental	Formação de executivos docentes, no contexto da educação ambiental
Sganderla (2021)	Educação Ambiental	Professores do Ensino Médio
Barreto (2019)	Eucalipto água e sociedade	Representações no Vale do Paraíba
Galli (2019)	Plantio de árvores para finalidades industriais	Representações sociais de antigos moradores da área da Bacia Hidrográfica do Rio Cubatão – Joinville (SC)

Fonte: Elaboração própria (2022).

Dos objetos e contextos contidos nos quadros 3 e 4, observa-se que as pesquisas se relacionam com a Educação, sendo duas com a problemática das empresas e o meio ambiente, e uma com a política ambiental.

Um dos propósitos centrais contidos na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, é uma educação voltada à formação de cidadãos protagonistas, capazes de transformarem a si mesmos e a sociedade, tornando-a mais democrática, ética, sustentável e inclusiva (Brasil, 2017). A BNCC é um documento previsto desde a Constituição de 1988 e homologado em 2017, para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e em 2018 para o Ensino Médio.

Souza (2019), Silva (2021) e Lima (2021) trazem em suas pesquisas a preocupação com as relações sociais presentes na Educação Básica, na gestão na atuação do docente. Gonçalves (2019), Triani (2021), Santos (2021) e Souza (2021) trazem a questão da formação do professor, e especificamente do professor de Educação Física, e suas relações desde a graduação ao ponto em que tal docência esteja repleta de conhecimento atualizado e crítico para a sua aplicação na escola.

Sganderla (2021) e Sanches (2021) propõem discussões sobre a Educação Ambiental nas várias relações sociais desde a formação do docente até a sua atuação no ambiente escolar. A valorização dos profissionais da educação, a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, a diversidade e a sustentabilidade na composição da base precisam ser, de fato, presentes na formação (Bomfim, 2015, p. 105).

Barreto (2019), Galli (2019) e Cardoso (20-19) observaram a importância do entendimento de políticas ambientais para a atuação ética e crítica em locais onde a natureza está em risco.

Os quadros 5 e 6 apresentam os programas de pós-graduação, o autor que produziu a pesquisa e a instituição em que o estudo foi conduzido.

Quadro 5. Programa, autor e universidades das dissertações que versam sobre as representações sociais

Programa de Pós-graduação	Autor	Universidade
Educação	Nubia Cristina Golçalves	Universidade de Uberaba
Educação	Everton de Souza	Universidade do Estado de Santa Catarina
Educação Física	Fernando Torres Otero de Souza	Universidade Federal do Espírito Santo
Educação	Marivanio José da Silva	Universidade Federal de Pernambuco

Educação	Ivanise Martins de Lima	Universidade Estácio de Sá
Ciências Ambientais	Marcio Pacheco Cardoso	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Educação Agrícola	Marcus Wilson Tardelly Lopes Cursino	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Fonte: Elaboração própria (2022).

Quadro 6. Programa, autor e universidades das teses que versam sobre as representações sociais

Programa de Pós-graduação	Autor	Universidade
Ciência do Exercício e do Esporte	Felipe da Silva Triani	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Educação	Fernanda Cristina Sanches	Universidade Estadual de Maringá
Educação	Bruno Viviani dos Santos	Universidade Estácio de Sá
Ecologia Aplicada	Clarissa de Araújo Barreto	Universidade de São Paulo
Saúde e Meio Ambiente	Vanilda Barbosa Galli	Univille
Educação	Gean Carla da Silva Sganderla	Universidade Estadual de Maringá

Fonte: Elaboração própria (2022).

Nos quadros 5 e 6 observa-se as universidades em que foram defendidas as teses e dissertações, as instituições estão localizadas principalmente na região Sudeste. Um total de nove universidades situam-se nessa região do país: Rio de Janeiro (UNESA, UFRRJ, UERJ e UFRJ); São Paulo (USP); Minas Gerais (Universidade de Uberaba); Rio Grande do Sul (UNIVILLE); Paraná (UEM) e Pernambuco (UFP). A maior quantidade de produções concentradas em instituições da região Sudeste pode ser compreendida pela maior concentração de universidades nessa região.

Quadro 7. Autor e Referencial teórico das dissertações que versam sobre as representações sociais

Citação	Referencial Teórico
Gonçalves (2019)	Serge Moscovici Abric
Souza (2021)	Serge Moscovici
Souza (2019)	Serge Moscovici
Silva (2021)	Serge Moscovici
Lima (2021)	Serge Moscovici
Cardoso (2019)	Serge Moscovici
Cursino (2019)	Serge Moscovici

Fonte: Elaboração própria (2022).

Quadro 8. Autor e Referencial teórico das teses que versam sobre as representações sociais

Citação	Referencial Teórico
Triani (2021)	Serge Moscovici
Sanches (2021)	Serge Moscovici
Santos (2021)	Serge Moscovici
Sganderla (2021)	Serge Moscovici
Barreto (2019)	Serge Moscovici

Galli (2019)

Serge Moscovici

Fonte: Elaboração própria (2022).

Quanto aos aspectos do referencial teórico das teses e dissertações analisadas, a principal referência utilizada foi Serge Moscovici, a partir de suas obras desenvolvidas ao longo dos anos. Observou-se que tanto a teoria quanto a técnica têm em comum o estudo dos processos de comunicação. No que se refere à Teoria das Representações Sociais, compreende-se que o sentido que perpassa a realidade somente pode ser acessada com clareza e objetividade pelo pesquisador, a partir da investigação e da análise profunda do material que emerge durante a pesquisa.

A Psicologia Social proposta por Moscovici (2007) é constantemente orientada por outros autores/pesquisadores da Teoria das Representações Sociais, observando como as coisas mudam e se relacionam na sociedade num ponto de partida que foca nas relações intragrupos, com influência social que está interessada em explorar a variação e diversidade de ideias presentes na sociedade.

Gonçalves (2019) também cita Abric. A estrutura defendida por Abric (2001) aponta que as representações sociais e seus componentes (núcleo central e elementos periféricos) funcionam com seu papel específico e complementar regidos por um duplo sistema: um sistema central cuja determinação é essencialmente social e define a homogeneidade do grupo, e um sistema periférico cuja determinação é mais individualizada e contextualizada, sendo mais flexível que o núcleo central, permitindo certa heterogeneidade de comportamentos e de conteúdo.

Silva (2021) cita Bardin em sua Análise do Conteúdo, que se refere às diversas formas de interpretação das falas dos entrevistados. Trata-se de uma técnica que tem sido utilizada por diversos pesquisadores com diferentes abordagens teóricas, entre eles aqueles que se utilizam da Teoria das Representações Sociais. Como se pode observar, as representações sociais têm sido estudadas partindo dos diferentes desdobramentos teóricos da proposta seminal de Moscovici, e os pesquisadores têm se valido de diversas abordagens metodológicas, não apenas pelas características do próprio objeto, como, também, pelos múltiplos olhares teóricos que o objeto permite.

Quadro 9. Citação, abordagem, instrumento de coleta de dados e participantes das dissertações que versam sobre as representações sociais, educação física e sustentabilidade

Citação	Abordagem	Instrumento de Coleta de Dados	Participantes
Gonçalves (2019)	Quanti-qualitativa	Técnica de Associação Livre de Palavras e entrevistas. Utilizou-se também o software EVOC, para processamento das palavras da TALP	Professores UNIUBE
Souza (2021)	Qualitativa	Técnica de Associação Livre de Palavras	12 professores de Educação Física que atuam nos cursos do EMI do IFSC
Souza (2019)	Qualitativa	Entrevista semiestruturadas	8 Professores-diretores e ex-diretores de CMEI de Vitória/ES

Silva (2021)	Qualitativa	Entrevista	9 professores de Educação Física das Escolas de Referência em Ensino Médio geridas pela GRE Mata Centro
Lima (2021)	Qualitativa	Entrevista semiestruturada e análise documental	21 professores da Escola SESC do Ensino Médio
Cardoso (2019)	Qualitativa	Técnica de Associação Livre de Palavras	20 gestores públicos
Cursino (2019)	Qualitativa	Pesquisa participante	Alunos da Escola Municipal São José-Parintins AM

Fonte: Elaboração própria (2022).

Quadro 10. Citação, abordagem, instrumento de coleta de dados e participantes das teses que versam sobre as representações sociais, educação física e sustentabilidade

Citação	Abordagem	Instrumento de Coleta de Dados	Participantes
Triani (2021)	Qualitativa	Teste de Associação Livre de Palavras e Entrevista	Estudantes e professores de cursos de graduação em Educação Física do RJ
Sanches (2021)	Quanti-qualitativo	Entrevista semiestruturada e Teste de Associação Livre de Palavras	11 docentes de três universidades do Estado do Paraná
Santos (2021)	Qualitativa	Entrevista semiestruturada	24 professores atuantes em cursos de Licenciatura em Educação Física
Sganderla (2021)	Qualitativa	Questionários online, entrevistas e da Técnica de Associação Livre de Palavras	30 docentes do Ensino Médio de Porto Velho (RO) representativos de 23 escolas públicas da cidade, das zonas rural, urbana e distritos do município.
Barreto (2019)	Qualitativa	Entrevista semiestruturada	Comunidade rural do Vale do Paraíba, dos municípios de Caçapava, Santa Branca e Cunha.
Galli (2019)	Qualitativa pautada na Teoria das Representações Sociais	Entrevista	50 moradores da área da Bacia Hidrográfica do Rio Cubatão – Joinville (SC)

Fonte: Elaboração própria (2022).

Difícilmente um pesquisador inicia sua coleta de sem alguma teoria que esteja orientando seus passos (Alves-Mazzotti, 1999). No que diz respeito aos aspectos metodológicos das teses e dissertações, verificamos que a abordagem qualitativa foi utilizada em todas as produções,

com exceção de uma tese e uma dissertação que incluíram também o método quantitativo. No instrumento de coleta de dados aparecem as entrevistas, como as pesquisas de Gonçalves (2019), Souza (2021), Cardoso (2019), Triani (2021) e Sganderla (2021); utilizaram a Técnica de Associação de Palavras e Souza (2019), Silva (2021), Lima (2021), Cursino (2019), Galli (2019), Triani (2021), Sanches (2021), Santos (2021) e Barreto (2019).

Quadro 11. Resultados das dissertações que versam sobre as representações sociais, sustentabilidade e educação física

Citação	Resultados
Gonçalves (2019)	Os resultados, embora apresentem alguns indícios, no sistema periférico, de representações negativas, quanto à avaliação, ao uso excessivo do “datashow” e à falta de compreensão dos docentes nas apresentações dos trabalhos, como elementos que têm prejudicado a relação professor/alunos, evidenciam, por outro lado, no núcleo central, representado pelas palavras, respeito, aprendizagem e diálogo, construções de representações positivas sobre a relação professor/aluno, como uma prática pedagógica. Esses elementos ancoram em sentimentos que possivelmente têm auxiliado o processo de aprendizagem e formação profissional dessas licenciandas. Assim, a pesquisa sugere discussões e reflexões seguidas de ações formativas, no âmbito do curso, com relação à possibilidade de os elementos negativos do sistema periférico migrarem para o núcleo central.
Souza (2021)	Aponta-se que há indicativos de que as representações sociais dos professores sobre o EMI estão objetivadas na formação técnico-profissional dos adolescentes, de modo a propiciar a estes uma profissão e, conseqüentemente, prepará-los para o mercado de trabalho. Também há fortes indícios de que as representações sociais dos professores sobre a Educação Física no EMI estão objetivadas em questões relacionadas à promoção da saúde dos discentes.
Souza (2019)	As fontes têm uma definição clara de gestão escolar pautada em referenciais teóricos, mas que são capazes de apontarem aspectos dessa temática indicando que compreendem de forma geral suas funções frente a gestão de suas unidades escolares, com isso, notamos que parte importante dos conhecimentos que os professores-diretores formados em EF utilizam são construídos em sua prática diária.
Silva (2021)	A representação social da prática pedagógica dos professores de educação física das escolas de tempo integral da GRE Mata Centro, está muito vinculada a dimensão política/estrutural, onde sua prática pedagógica está mais alicerçada.

Lima (2021)	Os programas de tutoria e mentoria adotados na Escola Sesc de Ensino Médio constitui-se como um dos mais importantes pilares para a integração e desenvolvimento de seus alunos, sendo os tutores e mentores figuras essenciais no desenvolvimento e sustentação da proposta pedagógica da escola. Em relação à identificação das informações, crenças, valores e atitudes a respeito da tutoria e mentoria, investigados à luz da Teoria das Representações Sociais, constatamos que uma certa tensão entre as funções do tutor e do mentor, sobretudo quando o mentor se vê diante de questões trazidas por seus mentorandos que extrapolam seu eixo de atuação e atribuições.
Cardoso (2019)	Os resultados do levantamento bibliográfico, assim como os diálogos com os atores locais, foram importantes para a construção dessa narrativa histórica ambiental e para entender as etapas da formação da estrutura administrativa voltada para atuar nas políticas ambientais na cidade. Por fim, o estudo traz elementos concretos e subjetivos que compõem as representações sociais identificados através de aplicação e análise da técnica de associação livre de palavras e destas entrevistas.
Cursino (2019)	Utilizar-se das representações sociais como instrumento de conhecer o universo consensual e a partir disto propor atividades interdisciplinares, pode ser um dos meios que podemos empregar em Educação Ambiental, uma vez que se leva em consideração o cotidiano e o conhecimento escolar.

Fonte: Elaboração própria (2022).

Quadro 12. Resultados das teses que versam sobre as representações sociais, sustentabilidade e educação física

Citação	Resultados
Triani (2021)	A partir das investigações documentais, dos estudos sobre as representações sociais dos estudantes e professores, bem como das analíticas propostas, o texto defende a tese de que na medida em que a Educação Física em um contexto de busca por afirmação enquanto ciência é colonizada pela racionalidade técnica instrumental e que essa, por sua vez, tem em seu método o único percurso aceito socialmente para a produção dos enunciados de verdade, as representações sociais da Educação Física associadas às subáreas pedagógica e sociocultural tendem a ser deslegitimadas, inclusive pelos indivíduos do próprio grupo que buscam legitimação pela via biodinâmica.
Sanches (2021)	Como principais resultados foi possível identificar como se formam e em que se ancoram as representações de educação ambiental das docentes formadas em secretariado executivo, especialmente, apontou-se a visão das professoras sobre a obrigatoriedade de se trabalhar com a temática de educação ambiental em sala de aula. Para além disso, a pesquisa permitiu pontuar os desafios enfrentados pelos cursos investigados no que se refere às adequações às legislações de educação ambiental. Considera-se que existem políticas ambientais voltadas para a inserção dessa temática no nível superior de ensino, contudo, apesar de existir um direcionamento e políticas institucionais para por parte das IES, ainda se aponta para a ausência de uma educação ambiental efetiva nos cursos de Secretariado Executivo investigados.

Santos (2021)	Os resultados do estudo 1 indicam as propostas de formação das estruturas curriculares dos cursos de Licenciatura em Educação Física que, em geral, elas não compreendem as práticas escolares como eixo estruturante ou organizador das disciplinas. Os resultados do estudo 2 apontam que as representações sociais da Educação Física Escolar e as práticas formativas dos docentes da Licenciatura em Educação Física, dão indícios que os sujeitos pesquisados não associam de maneira clara, as suas práticas formativas para a formação do futuro professor de Educação Física para atuar no contexto escolar.
Sganderla (2021)	Uma formação é uma atuação em educação ambiental para a sustentabilidade com consistência e coerência entre teoria e prática, fato que implica mudanças profundas neste processo, de forma a engajar conjuntamente universidades e escolas.
Barreto (2019)	Compreendemos que as representações sociais que fundamentam este problema ambiental não são fixas, se transformam em conjunto com a sociedade e em diálogo com as modificações econômicas e técnicas que caracterizam o setor, bem como com as alterações dos contextos históricos, sociológicos, ambientais e culturais que distinguem a região.
Galli (2019)	Os resultados indicam, ainda, que essas comunidades podem praticar uma racionalidade econômica para menor do ter, e em maior racionalidade ambiental do Ser. Valorizar a localidade, preservar o meio ambiente e primar pelo uso racional dos recursos naturais, essa a mensagem que emergiu da pesquisa. Desta forma, esses cidadãos podem contribuir no desenvolvimento de ações e de políticas públicas para a região, uma vez que embasados nas noções da Educação Ambiental. Nesse sentido, buscou-se promover condições para a sustentabilidade e qualidade de vida à população estudada.

Fonte: Elaboração própria (2022).

Das dissertações, Gonçalves (2021), Souza (2021), Souza (2019) e Lima (2021) encontraram em seus resultados um núcleo central no qual a prática pedagógica encontra a sua importância nas práticas sociais diárias entre diretores, tutores, docentes e discentes no ambiente escolar.

Nas observações de Triani (2021), mesmo o próprio grupo da área legítima mais a subárea biodinâmica da Educação Física enquanto ciência. Santos (2021) conclui que o professor de Educação Física não associa de maneira clara suas práticas formativas durante a graduação, o que prejudica a prática pedagógica futura. A Educação Física se faz na articulação das concepções de ensino, estratégias e conteúdo a serem desenvolvidos dentro da escola com conhecimentos sociais envolvidos com a compreensão do meio (Canciglieri, 2015).

Sanches (2021), Sganderla (2021), Barreto (2019), Galli (2019) e Cardoso (2019) apontaram a necessidade da sociedade, universidade e comunidade escolar trabalharem com a temática da Educação Ambiental mais sustentável e crítica/política.

Considerações finais

A comparação entre o número de teses e dissertações encontradas na pesquisa de revisão bibliográfica nos anos de 2019, 2020 e 2021 evidencia que nos últimos anos houve uma adesão da teoria pelos pós-graduandos de outros lugares do Brasil, além da Região Sudeste.

Se faz necessário maior apropriação da teoria pelos pesquisadores que debruçam suas investigações sobre a área da Educação Física, que precisa reformular e ampliar a sua gama de assuntos abordados tal como evidencia Triani (2021).

As pesquisas têm aproximações entre si e evidenciam a importância de desenvolver a educação ambiental em escolas do ensino fundamental. Evidenciou-se ainda nas pesquisas

que trazem a temática ambiental na escola que, como prioridade, se faz necessário práticas mais sustentáveis com novos hábitos para a vida, objetivando um professor que eduque para a sustentabilidade e entenda a relação da natureza com as práticas sociais. Além disso, faz-se necessário pensar em uma população que entenda a sustentabilidade e o que acontece com a sua comunidade no que diz respeito à saúde e ao meio ambiente.

Todavia, salientamos que, diante da importância do estudo da temática na área educacional se faz necessário maior apropriação dessa teoria pelos pesquisadores que debruçam suas investigações sobre a área da Educação Física, que precisa reformular e ampliar a sua gama de assuntos.

Notou-se o interesse em compreender os aspectos psicossociais e ambientais no âmbito educacional e da Educação Física. Esse fato pode permitir que os estudos sobre representações sociais, sustentabilidade e Educação Física, adquiram cada vez mais espaço na compreensão dos fatores que permeiam os ambientes escolares, sociais e globais. Destacamos a necessidade da realização de pesquisas que analisem as outras áreas de atuação da Educação Física no que diz respeito ao Meio Ambiente, visto que o número de pesquisa encontradas ainda é insuficiente.

Referências

BARRETO, Clarissa Barbosa. **Eucalipto, água e sociedade**: a construção de representações no Vale do Paraíba. 2019. Tese (Doutorado em Ciências) - Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”, Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 143, 2019.

BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar**: Ética do Humano-Compaixão pela Terra. 20 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade**: O que é - o que não é. 5° ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

BOMFIM, Alexandre Maia do; TRINDADE, Margarete Alvarenga; SILVA, Flora Gomes; OLIVEIRA, Thiago da Silva. **A Questão Ambiental na Educação Básica**. 1. ed. Rio de Janeiro: Publit, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria da Educação Básica. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e da outras providências. Brasília, DF, 1999.

CANCIGLIERI, Felipe Gustavo Santos. **Educação Física e Meio Ambiente**: Possibilidades para o trabalho escolar. 1. ed. Rio de Janeiro: Paco Editorial, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. 71. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.

CARDOSO, Marcio Pacheco. **A Representação Social da Gestão entre os agentes da administração pública de Iguaba Grande/RJ**: da emancipação aos dias atuais. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais e Conservação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Macaé, p. 126, 2019.

CURSINO, Marcus Wilson Tardelly Lopes. **A Educação Ambiental na Prática Pedagógica cotidiana no ensino fundamental da Escola Municipal São José, Comunidade De São José – Parintins/AM**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p. 57, 2019.

GALLI, Vanilda Barbosa. **As representações sociais dos moradores da bacia hidrográfica do Rio Cubatão – Joinville/SC em área de abrangência da mata atlântica**. Tese (Doutorado em Saúde e Meio Ambiente) Universidade da Região de Joinville. Joinville, p. 228, 2019.

- GIANSANTI, Roberto. **O desafio do desenvolvimento sustentável**. 4. ed. São Paulo: Atual, 2011.
- GONÇALVES, Nubia Cristina. **Representações Sociais na Relação Professor/aluno como Prática Pedagógicas**: As Vozes dos Alunos de Pedagogia do UNIPAM. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Uberaba. Uberaba, p. 96, 2019.
- LIMA, Ivanice Martins de. **Tutoria e Mentoria**: Representações Sociais de Professores da Escola SESC de Ensino Médio. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, p. 126, 2021.
- LOUREIRO, Carlos Frederico; TORRES, Juliana Rezende. **Educação Ambiental**: dialogando com Paulo Freire. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; Gewandsnajder, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.
- MOSCOVICI, Serge. **Natureza**: Para pensar Ecologia. 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2009.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: investigações em Psicologia Social. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- MUNIZ, Adriane Catunda Timbó; BUENO, Cecília; ANDRADE, Daniel Fonseca de. Análise histórica da Educação Ambiental da rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro: reflexões sobre o trabalho transversal e interdisciplinar. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 17, n. 3, p. 208-229, 2022.
- SANCHES, Fernanda Cristina. **Representações Sociais e Educação Ambiental**: Uma Análise em Cursos de Secretariado Executivo de universidades Públicas do Paraná. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, p. 264, 2021.
- SANTOS, Bruno Vivian dos. **Representações Sociais da Educação Física Escolar em Professores dos Cursos de Licenciatura em Educação Física**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, p. 203, 2021.
- SGANDERLA, Gean Carla da Silva. **Representações Sociais de Educação Ambiental e Educar para a Sustentabilidade de Docentes do Ensino Médio de Rondônia**. 2021. Tese (Doutorado em Ciências da Natureza) – Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 126, 2021.
- SILVA, Marivano José da. **A Prática Pedagógica do Professor de Educação Física em Escolas de Tempo Integral**: Um Estudo das Representações Sociais. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. Pernambuco, p. 149, 2021.
- SOUZA, Everton de. **As representações sociais de professores sobre a educação física no ensino médio integrado**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Santa Catarina, p. 186, 2021.
- SOUZA, Fernando Torres Otero de. **Educação Física e gestão escolar**: orientações legais, produções acadêmicas, formação docente e representações sociais. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, p. 163, 2019.
- TRIANI, Felipe da Silva. **As representações sociais da educação física e suas associações com as subáreas biodinâmica, sociocultural e pedagógica**. Tese (Doutorado em Ciência do Exercício e do Esporte) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p. 140, 2021.

TRIANI, Felipe da Silva; TELLES, Silvio de Cássio Costa. **Representações Sociais sobre educação física, esporte e lazer**. 1. ed. Rio de Janeiro: Autobiografia, 2022.

TRIANI, Felipe da Silva. **Representações Sociais na Educação Física: investigações do cotidiano**. Rio de Janeiro: Autografia, 2021.

TRIANI, Felipe da Silva; MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; NOVIKOFF, Cristina. As representações sociais de estudantes de educação física sobre a formação de professores. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 575-586, 2017.

TRIANI, Felipe da Silva; NOVIKOFF, Cristina. As formas de valoração e afrontamento na formação de professores (inicial) dos estudantes dos cursos de educação física. **Revista Práxis**, ano VI, n. 11, p. 95-101, 2014.

Recebido em 23 de setembro de 2022.

Aceito em 11 de agosto de 2023.

NÍVEL DE ATIVIDADE FÍSICA E COMPORTAMENTO SEDENTÁRIO DE ADOLESCENTES DA MICRORREGIÃO DE JOAÇABA – SC – BRASIL

LEVEL OF PHYSICAL ACTIVITY AND SEDENTARY BEHAVIOR OF ADOLESCENTS FROM THE JOAÇABA MICROREGION – SC – BRAZIL

Lucas Cesarino **1**

Adriano Alberti **2**

Matheus Uba Chupel **3**

Leoberto Ricardo Grigollo **4**

Resumo: Este estudo tem como objetivo investigar o nível de atividade física e o comportamento sedentário de adolescentes. Estudo epidemiológico de delineamento transversal quantitativo. A amostra foi de 1.771 adolescentes de 12 a 15 anos, sendo 845 (47,71%) do sexo feminino e 926 (52,29%) do sexo masculino. Os dados foram coletados por meio de questionários. Para a verificação do nível de atividade física foi utilizado o questionário Self-Administred Physical Activity Check-list, validado por Farias Junior et al. (2012). Para a avaliação do tempo de tela foi utilizado o questionário na versão brasileira QASA (Bacil et al., 2018). Todas as estatísticas descritivas são apresentadas como média \pm desvio padrão, a menos que especificado de outra forma. Uma variável dicotômica foi criada para categorizar atividade física como <300 = baixo ativo e >300 = alto ativo. O sedentarismo impactou em 31,3% (556) adolescentes da microrregião de Joaçaba. O sexo feminino apresentou um percentual de sedentarismo maior que o masculino, respectivamente 35,1% e 23,7%. Os meninos apresentam uma média de horas de tempo de tela durante a semana e nos finais de semana maior do que as meninas. Durante a semana os meninos apresentam a média de 23,38 horas de tela, já as meninas têm 19,45 horas. Nos finais de semana, os meninos apresentam 12,46 horas e as meninas 11,36 horas. Na microrregião de Joaçaba, os adolescentes apresentam frequência elevada de sedentarismo e tempo de tela, trazendo preocupações com o futuro desses adolescentes em relação à sua saúde.

Palavras-chave: Sedentarismo. Atividade Física. Estudantes.

Abstract: This study aims to investigate the level of physical activity and sedentary behavior of adolescents. This is an epidemiological study with quantitative cross-sectional design. The sample consisted of 1,771 adolescents from 12 to 15 years old – 845 (47.71%) were female and 926 (52.29%) were male. The data were collected through questionnaires. The Self-Administered Physical Activity Check-list questionnaire, validated by Farias Junior et al. (2012), was used to verify the level of physical activity. For the assessment of screen time, the ASAQ questionnaire in the Brazilian version was used (Bacil et al., 2018). All the descriptive statistics are presented as mean \pm standard deviation unless otherwise specified. A dichotomous variable was created to categorize physical activity as <300 = low active and >300 = high active. Sedentariness impacted 31.3% (556) of the adolescents from the Joaçaba microregion. The female gender presented a higher percentage of sedentariness than the male gender, respectively 35.1% and 23.7%. The boys present a higher average of hours of screen time both during the week and on weekends than the girls. During the week, boys show an average of 23.38 hours of screen time, while girls 19.45 hours. On weekends, boys present 12.46 hours, and girls 11.36 hours. In the microregion of Joaçaba, adolescents have a high frequency of sedentariness and screen time, raising concerns about their future of these adolescents in relation to their health.

Keywords: Sedentary Lifestyle. Physical Activity. Students.

- 1** Graduado em Educação Física. Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). E-mail: lucascesarino@gmail.com
- 2** Doutor em Ciências da Saúde. Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) e Pós-doutorado em Ciências da Saúde (UNISUL). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8874900077010571>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0313-0380>. E-mail: adrianoalberti90@hotmail.com
- 3** Doutor em Ciências do Desporto Universidade de Coimbra, UC, Portugal e Pós-doutorado Sunnybrook Research Institute (Universidade de Toronto, Canadá). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2745169281938966>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3295-0919>. E-mail: matheusuba@hotmail.com
- 4** Doutor em Ciências da Saúde. Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) e docente pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3001813567161325>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7838-9197>. E-mail: leoberto.grigollo@unoesc.edu.br

Introdução

Os benefícios que a atividade física promove para a saúde e qualidade de vida das pessoas das mais diversas idades, entre elas os adolescentes, são significativamente relatados na literatura científica. Durante a fase da adolescência, especificamente, há relatos que o exercício físico traz benefícios relacionados à saúde esquelética, ao controle da pressão arterial e da obesidade (Tassitano *et al.*, 2007).

Estamos em um momento delicado na história humana e um dos fatores que se tornou problema na sociedade brasileira atual é o sedentarismo de jovens adolescentes.

Costa (2019, p. 2) comenta que: “a prática regular de exercícios físicos ajuda a combater doenças cardiometabólicas e promove o crescimento e desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes”. Embora os ganhos que a atividade física promove para crianças e adolescentes já estejam bastante consolidados na literatura científica, grande parte dos adolescentes não realiza exercícios físicos em níveis recomendados por parte de autoridades competentes, a fim da manutenção da saúde no Brasil e no mundo.

Evidências científicas sugerem que a prática de exercícios físicos na adolescência ou sua falta é facilmente perceptível na fase adulta. A falta da prática de atividade física pode impactar severamente na mortalidade e internações em hospitais, sobrecarregando o sistema de saúde. Tendo conhecimento dos benefícios do exercício físico e da falta de interesse de jovens pela sua prática diária, medidas de intervenções seriam necessárias no intuito de mudar essa realidade (Costa, 2019, p. 2).

A literatura é bastante consistente quando apresenta os benefícios que as atividades físicas proporcionam à saúde do indivíduo, com grande ênfase no sistema cardiovascular/metabólico e imunológico (Pitanga; Beck; Pitanga, 2020).

O crescimento do meio urbano trouxe consequências para as atividades físicas de lazer dos jovens adolescentes que moram em condomínios fechados ou apartamentos nos centros das cidades. O fato de não terem um lugar disponível para se encontrarem com o objetivo de realizarem as atividades de lazer, acaba limitando as formas de encontros entre esses indivíduos. E é aqui que a internet faz sua mágica, já que por meio dos jogos *on-line* e das redes sociais, basta o jovem ter acesso a esse recurso e ele terá contato com o mundo.

Uma pesquisa feita pela Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), a qual entrevistou mais de 62 mil estudantes de escolas de todas as capitais do país, mostrou que dentre esses 62 mil jovens, apenas 43,1% atingiram a recomendação da prática de exercícios físicos diários, sendo a maior parte desses indivíduos do sexo masculino e aqueles matriculados em escolas particulares. Dados acerca do comportamento sedentário são ainda muito escassos e as poucas informações que existem apontam que esses jovens passam horas do dia em que não estão nas escolas, em atividades sedentárias excessivas. Quase 80% dos jovens adolescentes brasileiros relatam que passam entre duas horas ou mais assistindo televisão por dia (Costa; Assis, 2012).

Um estudo realizado demonstrou que comportamentos sedentários, como assistir televisão e jogar jogos de computador e/ou jogos de *videogame*, estão relacionados a fatores físicos e psicológicos, como composição corporal desfavorável, baixos escores de autoestima e comportamento social, diminuição do desempenho escolar de crianças e da aptidão física (Greca; Silva; Loch, 2016).

O sedentarismo está ligado a hábitos ruins de um estilo de vida não saudável na infância e na adolescência. Assistir televisão por duas horas ou mais ao dia, por exemplo, tende a aumentar as chances de sobrepeso e obesidade na infância. Do mesmo modo, a redução do comportamento sedentário está relacionada a uma melhor condição física e composição corporal (Greca; Silva; Loch, 2016).

A pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2 (Coronavírus) trouxe consigo várias medidas de segurança na tentativa de conter o vírus. Uma delas, e talvez a que mais impactou na vida dos brasileiros, foi o isolamento social. Essa medida de segurança fez com que lugares frequentados por jovens adolescentes, como escolinhas de desportos e até escolas, ficassem fechados por longos períodos, o que contribuiu para que os altos índices de consumo de tempo de tela desses adolescentes e, por consequência, o sedentarismo, subissem exponencialmente.

Com base nisso, este estudo tem como objetivo investigar o nível de atividade física e o comportamento sedentário de adolescentes da microrregião de Joaçaba – SC, Brasil.

Método

Estudo epidemiológico de delineamento transversal quantitativo.

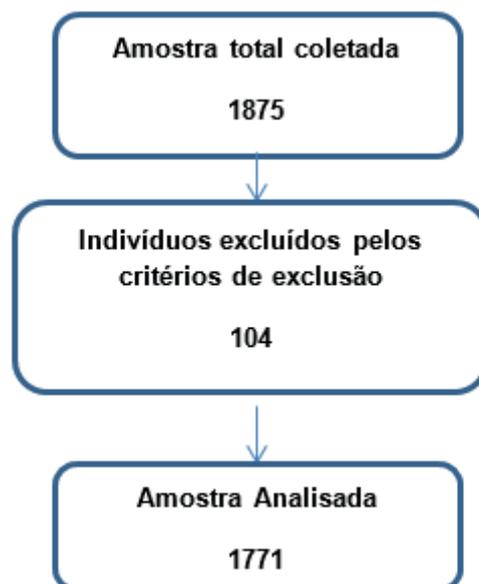
A população deste estudo, de acordo com as secretarias municipais de educação e da 7ª Gerência Regional de Educação (Gered), compreendia 6.037 adolescentes do Ensino Fundamental II, de ambos os sexos, estudantes da rede pública municipal e estadual de ensino do período diurno da microrregião de Joaçaba. Justifica-se a realização do estudo somente no período diurno, porque o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) não possui turmas no período noturno.

A microrregião de Joaçaba pertence à 7ª Gered, que é constituída por 12 municípios: Capinzal, Ouro, Lacerdópolis, Treze Tílias, Ibicaré, Luzerna, Herval d'Oeste, Joaçaba, Água Doce, Catanduvas, Vargem Bonita e Erval Velho. A população dessa microrregião é de 131.744 mil habitantes segundo estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2018.

Foi selecionada uma amostra probabilística estratificada proporcional, sendo a seleção de cada substrato de forma aleatória com adolescentes de 12 a 15 anos do Ensino Fundamental II. Para o cálculo da amostra foram utilizados os critérios de Luiz e Magnanini (2000), considerando nível de confiança de 95% e erro amostral de 2%. Foi estabelecida uma prevalência de 50% porque ela é desconhecida. Após o cálculo, constatou-se um tamanho de amostra inicial de 1.704 adolescentes. Para possíveis perdas durante a investigação foi acrescido 10% do valor da amostra, totalizando 1.875 adolescentes.

Para o tamanho da amostra que foi selecionada em cada município foi utilizada a fração amostral. Considerando total de 6.037 adolescentes e o n amostral de 1.875, encontrou-se a fração de 0,31. Para obter o resultado, multiplicou-se a fração 0,31 pela quantidade de adolescentes de cada município.

Figura 1. Tamanho da amostra



Fonte: Elaborada pelos autores (2024).

Para a composição da amostra, foram adotados os seguintes critérios de inclusão: estar matriculado e frequentando o Ensino Fundamental II de escolas públicas no ano 2019.

Foram excluídos do estudo os participantes com problemas cognitivos, incapazes de responder aos questionários.

No primeiro momento foram realizadas reuniões com os diretores das escolas, secretários

municipais de educação e a gerente regional de educação da 7ª Gered para explicações quanto aos objetivos, metodologia, instrumentos, justificativa e solicitação de autorização para a realização desta pesquisa. Na sequência, foram realizadas reuniões nas escolas selecionadas com os alunos e com os pais e/ou responsáveis dos adolescentes, detalhando as mesmas informações repassadas aos dirigentes.

Para os adolescentes que os pais e/ou responsáveis autorizaram a participação no estudo, foram entregues o TCLE e o TALE, para coletas das assinaturas. Os dados foram coletados por meio de questionários entregues e recolhidos no mesmo dia para os adolescentes nas escolas selecionadas dos municípios que compõem a microrregião de Joaçaba. A aplicação dos questionários para os adolescentes foi realizada durante as aulas de Educação Física, na sala de aula, nas escolas em que estudam, em seus respectivos turnos, matutino ou vespertino, respeitando o horário escolar.

Para a verificação do nível de atividade física (AF) foi utilizado o questionário *Self-Administred Physical Activity Check-list*, validado por Farias Junior et al. (2012), composto por 24 atividades. No preenchimento do questionário, os escolares informam a frequência (dias/semana) e a duração (horas e minutos por dia) das AF praticadas na última semana, considerando apenas aquelas realizadas no lazer. Na determinação do nível de AF considerou-se o somatório do produto do tempo despendido em cada uma das AF pelas respectivas frequências de prática. Esse questionário apresentou níveis satisfatórios de reprodutibilidade, podendo ser utilizado para mensurar a atividade física tanto em crianças quanto em adolescentes. Foram considerados suficientemente ativos os escolares com prática de AF igual ou superior a 300 minutos/semana e insuficientemente ativos aqueles que se exercitaram por um tempo menor.

Para a avaliação do tempo de tela foi utilizado o questionário já validado e reproduzido no Brasil. O questionário na versão brasileira QASA apresenta 13 questões que avaliam o tempo sedentário em horas e minutos nos dias da semana e no final de semana dos adolescentes (Bacil et al., 2018).

Todas as estatísticas descritivas são apresentadas como média \pm desvio padrão, a menos que especificadas de outra forma. Uma variável dicotômica foi criada para categorizar PA como <300 = baixo ativo e > 300 = alto ativo.

O projeto para a pesquisa foi encaminhado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), que atende às prerrogativas do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (Conep) pela Resolução 466/2012, e aprovado sob o protocolo 3.401.000.

Resultados e Discussão

Ao todo, foram investigados 1.875 adolescentes, contudo, foram excluídos pelos critérios 104 adolescentes, totalizando 1.771 amostras válidas. Os resultados são apresentados nas tabelas e gráficos a seguir:

Tabela 1. Característica antropométrica dos adolescentes da microrregião de Joaçaba, SC

Estatísticas					
Sexo			Peso	altura	IMC
Feminino	N	Válido	845	845	845
	Média		50,42	1,57	20,34
	Mínimo		26,00	1,19	12,06
	Máximo		103,00	1,91	45,40
Masculino	N	Válido	926	926	926
	Média		55,11	1,62	20,72
	Mínimo		27,40	1,27	12,01
	Máximo		119,00	1,92	45,91

Fonte: Elaborada pelos autores (2024).

A Tabela 1 apresenta as características antropométricas da amostra. No total foram validados os dados de 1.771 adolescentes, sendo 845 (47,71%) do sexo feminino e 926 (52,29%) do sexo masculino. Os meninos apresentam maiores valores de média em altura, peso e IMC quando comparados aos valores das meninas.

As características somáticas e de maturação proporcionam alterações nos adolescentes. Neste estudo, os valores de média maiores apresentados pelos meninos podem estar sob a influência dessas características. Outro fator determinante para o crescimento somático é a alimentação adequada. Os adolescentes passam por mudanças físicas nessa fase e precisam de uma alta necessidade nutricional e, em decorrência, a nutrição possui significativa importância no desenvolvimento do adolescente, sendo que a alimentação inadequada poderá ser desfavorável ao crescimento somático e à saúde na vida adulta (Freitas, 2018).

Tabela 2. Nível de Atividade Física dos adolescentes investigados

Sexo			Frequência	Porcentual
Feminino	Válido	Sedentário	297	35,1
		Ativo	548	64,9
		Total	845	100,0
	Total		845	100,0
Masculino	Válido	Sedentário	259	27,9
		Ativo	667	72,1
		Total	926	100,0
	Total		926	100,0

Fonte: Elaborada pelos autores (2024).

A Tabela 2 apresenta o nível de AF dos adolescentes. O sedentarismo impactou 31,3% da amostra, ou seja, 556 adolescentes da microrregião de Joaçaba apresentam um comportamento sedentário, com menos de 300 minutos de AF na semana. O sexo feminino apresentou um percentual de sedentarismo, maior que o masculino, respectivamente, 35,1% e 23,7%. Os meninos têm uma frequência de 72,03% (667) adolescentes ativos fisicamente.

Corroborando com os resultados encontrados neste estudo, um estudo de revisão sistemática revelou que em 85,7% dos casos (12 estudos), os meninos apresentam menor taxa de prevalência de sedentarismo quando comparados com as meninas (Lima *et al.*, 2019).

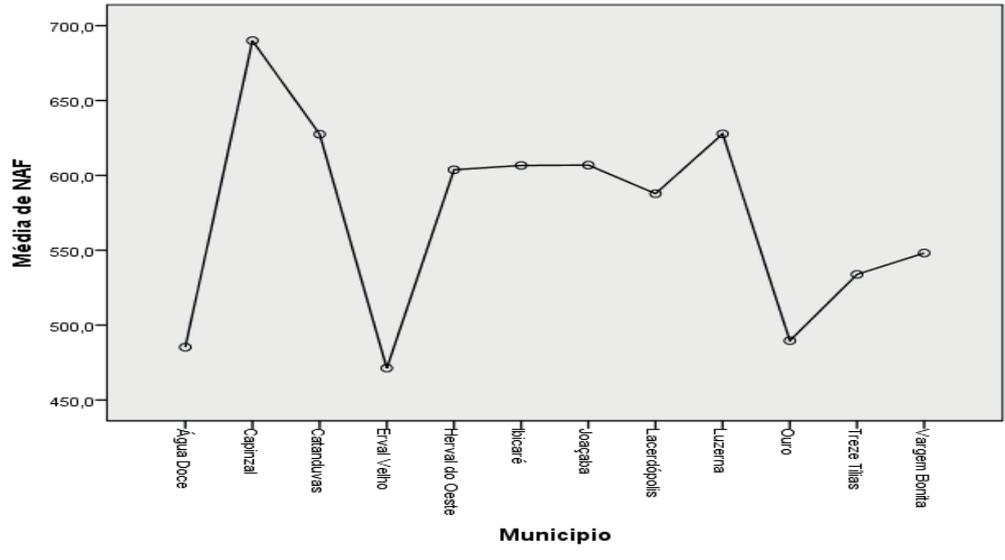
Um estudo de meta-análise demonstra uma variabilidade na inatividade física entre adolescentes de diferentes regiões do Brasil. Apresentou uma variação de 2,3% a 93,5%, e 60% dos estudos apontaram prevalência superior a 50% de inatividade física (Barbosa Filho; Campos; Lopes, 2014).

Apesar da reconhecida importância da atividade física (AF) para a saúde, evidências sugerem que o tempo em atividades sedentárias tem aumentado entre adolescentes, podendo estar associado a diversos fatores, entre eles os socioeconômicos (Silva *et al.*, 2015).

Vale ressaltar que o comportamento sedentário desses adolescentes pode impactar futuramente em algumas questões negativas à saúde, inclusive provocando doenças que podem comprometer a qualidade de vida, quando adultos. A AF regular é um fator de proteção contra doenças cardiovasculares e diabetes (World Health Organization, 2020). Ser fisicamente ativo é o resultado mais significativo e protetor em adolescentes para reduzir o risco cardiometabólico (Loureiro *et al.*, 2019).

Por outro lado, é necessário incentivar e estimular o aumento da quantidade de horas de prática de AF dos adolescentes, seja por meio de políticas públicas regionais, federais, nas escolas e até mesmo na família. Fatores, como a relação com amigos, prazer, buscar novas sensações, são fatores que podem conduzir os adolescentes ao hábito de praticar AF regularmente.

Gráfico 1. Média do Nível de Atividade Física por município da microrregião de Joaçaba, SC



Fonte: Elaborada pelos autores (2024).

O Gráfico 1 apresenta a média do nível de AF por município. O município de Capinzal apresenta a maior média, com 689,98 minutos semanais de AF. Por outro lado, o município de Erval Velho apresenta a menor média, com 471,32 minutos semanais. Em Joaçaba, que é o município polo da região e também possui o melhor IDH, os adolescentes apresentaram uma média de 606,88 minutos por semana de AF.

As diferentes condições socioeconômicas entre municípios e as oportunidades, espaços e programas para a AF podem interferir nos resultados. A região estudada, mesmo com grande proximidade de um município para o outro, apresenta diferentes desenvolvimentos econômicos.

No desenvolvimento de intervenções para a promoção da atividade física em adolescentes deve-se investir em ações que possibilitem maior envolvimento dos pais e amigos com a prática de atividade física, para que estes possam influenciar por meio da modelação do comportamento a prática de atividade física dos adolescentes (Mendonça *et al.*, 2019).

Tabela 3. Tempo em horas de tela nos dias de semana e finais de semana dos adolescentes da microrregião de Joaçaba, SC

Tempo de Tela em horas nos dias de semana (segunda a sexta)			Tempo de Tela em horas nos finais de semana (sábado e domingo)			
Feminino	N	Válido	845	N	Válido	846
	Média		19,45	Média		11,36
	Mediana		15,00	Feminino	Mediana	10,00
	Modelo padrão		16,70	Modelo Padrão		8,07
	Mínimo		,00	Mínimo		,00
	Máximo		91,00	Máximo		32,00
Masculino	N	Válido	926	N	Válido	926
	Média		23,38	Média		12,46
	Mediana		19,00	Mediana		11,00
	Modelo padrão		18,76	Masculino	Modelo padrão	8,27
	Mínimo		,00	Mínimo		,00
	Máximo		92,00	Máximo		32,00

Fonte: Elaborada pelos autores (2024).

Na Tabela 3 são apresentados os resultados de tempo de tela, incluindo televisão, notebook e celulares dos adolescentes. Percebe-se que os meninos apresentam uma média de horas de tela durante a semana e nos finais de semana maior do que as meninas. Durante a semana, os meninos apresentam uma média de 23,38 horas de tela, já nos finais de semana 12,46 horas. Nesse sentido, as meninas estão utilizando menos tempo de tela dos que os meninos. Porém, quando se observa a Tabela 2, neste estudo, verifica-se que os meninos são mais ativos fisicamente do que as meninas, quando se trata do tempo de AF durante a semana. Nesse sentido, acredita-se que as meninas estejam adotando outras formas de comportamento sedentário, além da tela.

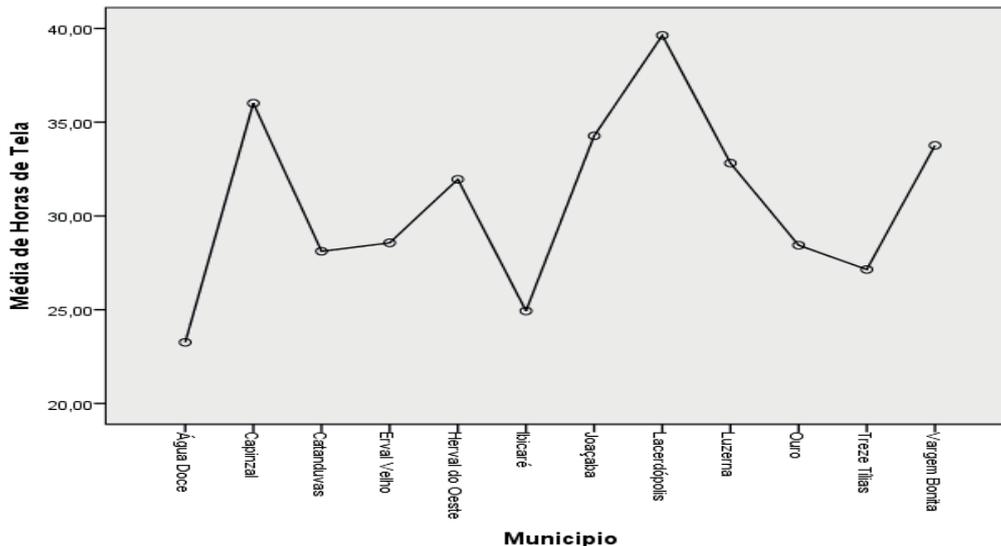
A Organização Mundial da Saúde recomenda que adolescentes não devam estar mais que uma ou duas horas por dia em frente à TV e *videogames*, pois está associado ao maior consumo de alimentos com elevada densidade energética e ao baixo consumo de frutas e vegetais, além do baixo dispêndio energético (Brasil, 2011).

O comportamento sedentário caracteriza-se por atividades com intensidade menor do que 1,5 de referência da taxa metabólica equivalente (MET) (Tremblay *et al.*, 2017), que abrange principalmente as ações na tela, como notebook, TV, *smartphone* e *videogame*. Esse comportamento pode gerar prejuízos à vida escolar dos adolescentes (Silva Filho *et al.*, 2020).

Em um estudo de revisão sistemática publicado em 2018, que avaliou o tempo excessivo de tela em adolescentes brasileiros, verificou-se que a prevalência foi de 70,9%, sem diferença entre sexos (Schaan *et al.*, 2018).

Outro estudo realizado na região nordeste de Santa Catarina com adolescentes e publicado em 2021 demonstrou o uso excessivo de tela pelos adolescentes, estando todos com um tempo superior a 6 horas/dia de utilização de tela (Gonçalves *et al.*, 2021), o que pode gerar um isolamento social dos adolescentes e trazer transtornos de saúde mental.

Gráfico 2. Média de horas de tela dos adolescentes por município na semana



Fonte: Elaborada pelos autores (2024).

No Gráfico 2 se observa que na média de horas de tela durante a semana, os adolescentes do município de Lacerdópolis apresentam a maior média de horas, com 39,62 horas semanais. Por outro lado, no município de Água Doce, que apresenta o menor IDH da região, os adolescentes têm a menor média de horas de tela na semana, com 23,26 horas. No município polo, os adolescentes de Joaçaba têm uma média semanal de tela de 34,27 horas.

Destaca-se que as médias de horas de tela na semana em todos os municípios fogem ao padrão de 2 a 3 horas diárias, segundo recomendações da OMS. Sendo assim, é relevante que os municípios da microrregião de Joaçaba iniciem imediatamente um planejamento de atividades, palestras e conscientização, visando à redução desse tempo, a fim de evitar complicações na saúde dos adolescentes, como a obesidade.

Em um estudo sobre tempo de tela, atividade física e obesidade, realizado no estado de Rondônia, publicado em 2017, observou-se uma associação linear inversa em relação à prática da atividade física, quanto maior tempo em frente ao computador, televisão e tempo de tela, maior o risco de aumento do percentual de gordura (Almeida *et al.*, 2019).

Os achados deste estudo são preocupantes em termos de saúde e qualidade de vida dos adolescentes. É possível afirmar, por meio dos dados obtidos, que as autoridades, escolas, profissionais de educação Física e famílias precisam urgentemente rever o comportamento dos adolescentes, evitando transtornos em sua saúde física e mental, no presente e no futuro.

Conclusão

Foi verificada uma elevada frequência de adolescentes com prática de atividade física insuficiente, caracterizando um comportamento sedentário. Por outro lado, apresentam também um número de horas semanais de tempo de tela que extrapola os valores recomendados.

O estudo fornece dados epidemiológicos que podem servir para a elaboração de políticas públicas, planejar ações de saúde, com ações de grupos profissionais em prol dos adolescentes.

Promover a atividade física entre os adolescentes é importante, uma vez que essa população continua a se envolver em atividades que contribuem para a inatividade física e o sedentarismo, tendo como consequência o risco de desenvolver sobrepeso e obesidade.

Conflitos de interesse

Os autores declaram não haver conflitos de interesse relacionados ao presente artigo.

Apoio financeiro

Este trabalho teve financiamento do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (Uniedu).

Referências

ALMEIDA, W. R.; SANTOS, J. P.; GONÇALVES, L. G. de O.; FARIAS, E. dos S. Atividade física e tempo de tela associada a gordura corporal em adolescentes. **RBPFEEX – Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício**, v. 13, n. 88, p. 1386-1393, 2019. Disponível em: <http://www.rbpfex.com.br/index.php/rbpfex/article/view/1894>. Acesso em: 12 jun. 2022.

BACIL, E. D. A.; WATANABE, P. I.; SILVA, M. P.; FANTINELLI, E. R.; BOZZA, R.; CAMPOS, W. Validade de um questionário de comportamento sedentário em escolares de 9 a 15 anos de idade. **Revista Brasileira de Ciências da Saúde**, v.22, n. 4, p. 341-348, 2018.

BARBOSA FILHO, V.; CAMPOS, W. de; LOPES, A. S. Epidemiology of physical inactivity, sedentary behaviors, and unhealthy eating among Brazilian adolescents: a systematic review. **Ciências da Saúde Coletiva**, v. 19, n. 1, p. 173-193, 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Vigilância Alimentar e Nutricional-SISVAN**: orientações básicas para a coleta, processamento, análise dos dados e informação em serviços de saúde. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2011.

COSTA, B. G. Efeitos de uma intervenção sobre atividade física moderada a vigorosa e comportamento sedentário no tempo escolar de adolescentes. **Rev. Bras Epidemiol.**, v.22, 2019, DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-549720190065>.

COSTA, F. F.; ASSIS, M. A. A. de. Nível de atividade física e comportamentos sedentários de escolares de sete a dez anos de Florianópolis – SC. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, v. 16, n. 1, p. 48-54, 2012.

CRISTI-MONTERO, C.; CHILLÓN, P.; LABAYEN, I.; CASAJUS, J. A.; GONZALEZ-GROSS, M.; VANHELST, J.; MANIOS, Y.; MORENO, L. A.; ORTEGA, F. B.; RUIZ, J. R. Cardiometabolic risk through an integrative classification combining physical activity and sedentary behavior in European adolescents. **Journal of Sport and Health Science**, v. 8, n. 1, p. 55-62, 2018. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30719384/>. Acesso em: 12 jun. 2022.

FARIAS JÚNIOR, J. C.; LOPES, A. da S.; MOTA, J.; SANTOS, M. P.; RIBEIRO, J. C.; HALLAL, P. C. Validade e reprodutibilidade de um questionário para medida de atividade física em adolescentes: uma adaptação do Self-Administered Physical Activity Checklist. **Rev Bras Epidemiol**, v. 15, n. 1, p. 198-210, 2012.

FREITAS, T. S. **Estado nutricional de adolescentes e fatores associados. Anais III CONBRACIS...** Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/41041>. Acesso em: 12 jun. 2022.

GONÇALVES, F. D.; DAVID, J. A.; TURMINA, J.; SCHULTZ, L., SILVA, R. V., & MOREIRA, T. M. A. Estilo de vida de adolescentes do 8º ano do ensino fundamental em tempos de Covid-19. **Redes - Revista Interdisciplinar do IELUSC**, v. 4, p. 101-116, 2021. Disponível em: <http://revistaredes.ielusc.br/index.php/revistaredes/article/view/111>. Acesso em: 12 jun. 2022.

GRECA, J. P. A.; SILVA, D. A. S.; LOCH, M. R. Atividade física e tempo de tela em jovens de uma cidade de médio porte do sul do Brasil. **Revista Paulista de Pediatria**, v. 34, n. 3, p. 316-322, 2016.

LIMA, M. F. C.; LOPES, P. R. N. R.; SILVA, R. G.; FARIA, R. C.; AMORIM, P. R. S.; MARINS, J. C. B. Questionários para avaliação do nível de atividade física habitual em adolescentes brasileiros: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, v. 41, 2019.

LOUREIRO NETO F. M.; BORGES, J. W. P.; MOREIRA, T. M. M.; MACHADO, M. M. T.; GONZALEZ, R. H. Síndrome metabólica e a atividade física em adolescentes: uma revisão integrativa. **Saúde e Desenvolvimento Humano**, v. 7, n. 3, p. 63-72, 2019. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/saude_desenvolvimento/article/view/5471. Acesso em: 12 jun. 2022.

LUIZ, R. R.; MAGNANINI, M. M. F. A lógica da determinação do tamanho da amostra em investigações epidemiológicas. **Cad. saúde colet.**, v. 8, p. 9-28, 2000.

MENDONÇA, G.; MENDES, J. O.; LUCENA, J. M. S.; FARIAS JÚNIOR J. C. Os fatores sociodemográficos moderam a associação da prática de atividade física dos pais e amigos com o nível de atividade física dos adolescentes? **Rev. Bras. Ativ. Fís. Saúde**, 2019. Disponível em: <https://rbafs.org.br/RBAFS/article/view/14047>. Acesso em: 10 jun. 2022.

PITANGA, F. J. G.; BECK, C. C.; PITANGA, C. P. S. Atividade física e redução do comportamento sedentário durante a pandemia de coronavírus. **Arq. Bras. Cardiol.**, Rio de Janeiro, v. 114, n. 6, 2020. DOI: <https://doi.org/10.36660/abc.20200238>.

SCHAAN, C. W.; CUREAU, F. V.; SILVA, M. S.; SPARENBERGER, K.; KOHL, I. I. I.; HAROLD, W.; SCHAAN, B. D. Prevalence of excessive screen time and TV viewing among Brazilian adolescents: a systematic review and meta-analysis. **Jornal de Pediatria**, v. 95, n. 2, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jped.2018.04.011>.

SILVA FILHO, R. C. S.; LEMES, T. M. M. A.; SASAKI, J. E.; GORDIA, A. P.; ANDAKI, A. C. R. Comportamento sedentário em adolescentes brasileiros: uma revisão sistemática. **Rev. Bras. Ativ. Fís. Saúde**, v. 25, p. 1-13, 2020. Disponível em: <https://www.rbafs.org.br/RBAFS/article/view/14335>. Acesso em: 10 jun. 2022.

SILVA, T.; OLIVEIRA, H.; BERGMANN, M.; BERGMANN, G. Associação entre atividade física e tempo de tela com o nível socioeconômico em adolescentes. **Rev. Bras. Ativ. Fís. Saúde**, v. 20, n. 5, p. 503, 2015. Disponível em: <https://rbafs.org.br/RBAFS/article/view/5465>. Acesso em: 10 jun. 2022.

TASSITANO, R. M.; BEZERRA, J.; TENÓRIO, M. C. M.; COLARES, V.; BARROS, M. V. G.; HALLAL, P. C. Atividade Física em adolescentes brasileiros: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**, v. 9, n. 1, p. 55-60, 2007.

TREMBLAY, M. S.; AUBERT, S.; BARNES, J. D.; SAUNDERS, T. J.; CARSON, V.; LATIMER-CHEUNG, A. E.; CHASTIN, S. F. M.; ALTENBURG, T. M.; CHINAPAW, M. J. M. Sedentary Behavior Research Network (SBRN) – terminology consensus project process and outcome. **Int J Behav Nutr Phys Act.**, v. 14, n. 1, p. 75, 2017.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Guidelines on physical activity and sedentary behaviors**, 2020. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128>. Acesso em: 10 jun. 2022.

Recebido em 31 de agosto de 2022.

Aceito em 11 de agosto de 2023.

A CRIANÇA NA NATUREZA E A NATUREZA NA CRIANÇA: ASPECTO AMBIENTAL COMO DIMENSÃO DA PROTEÇÃO INTEGRAL*

THE CHILD IN NATURE AND NATURE IN CHILDREN: THE ENVIRONMENTAL ASPECT AS A DIMENSION OF INTEGRAL PROTECTION

Schirley Kamile Paplowski 1

Vanessa de Lima Marques Santiago Sousa 2

Resumo: O presente estudo investiga o relacionamento da criança com o ambiente natural e os seus impactos no desenvolvimento infantil. Justifica-se pelo fato de que uma proporção crescente de crianças está tendo seus vínculos restringidos com o ambiente natural, por motivos de várias ordens. Esses fatores podem estar associados ao surgimento de complicações físicas e mentais, individuais e coletivas. Sob o método hipotético-dedutivo, o problema de pesquisa consiste em: o modo pelo qual crianças compreendem a natureza e com ela se relacionam interfere no seu desenvolvimento (à luz da Doutrina da Proteção Integral)? A hipótese considera que uma inserção infantil frequente com a natureza é capaz de promover benefícios múltiplos e reforçar o paradigma da proteção integral, tanto para este sujeito de direitos como para a preservação do espaço natural, confirmada ao fim. Para tanto, o estudo contém duas seções, estruturado em uma análise inicial sobre a doutrina jurídica e, após, o contexto prático em que as crianças vivem e se relacionam.

Palavras-chave: Desenvolvimento Integral. Desenvolvimento Infantil. Desemparedamento da Infância. Doutrina da Proteção Integral. Direitos da criança.

Abstract: The present study investigates the child's relationship with the natural environment and its impact on child development. It is justified by the fact that a growing proportion of children are having their ties with the natural environment restricted for various reasons. These factors may be associated with the emergence of individual and collective physical and mental complications. Under the hypothetical-deductive method, the research problem consists of: does the way children understand nature and relate to it interfere with their development (in the light of the Doctrine of Integral Protection)? The hypothesis considers that a frequent child insertion with nature is capable of promoting multiple benefits and reinforcing the paradigm of integral protection, both for this subject of rights and for the preservation of the natural space, confirmed at the end. To this end, the study contains two sections, structured in an initial analysis on the legal doctrine and, afterwards, the practical context in which children live and relate.

Keywords: Integral development. Child development. Removing the walls of childhood. Doctrine of Integral Protection. Rights of the child

- 1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes (Brasil) – Código de Financiamento 001.
- 2 Mestre em Direito pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito da Unijuí. Bacharela em Direito pela Unijuí. Integrante do Núcleo de Estudos Aplicados Direitos, Infância e Justiça (Nudijus/UFC). Assessora de Juiz (TJ/RS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3503-967X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4774145225357211>. E-mail: schirleykamile@hotmail.com
- 3 Doutora e Mestre em Direito pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Ceará (PPGD/UFC). Professora Universitária. Membro do Núcleo de Estudos Aplicados Direitos, Infância e Justiça (Nudijus/UFC) e coordenadora do Grupo de Estudos sobre as Vulnerabilidades da Infância e Adolescência. Professora Mentora na Linha de Direito Internacional e Direitos Humanos do Grupo de Estudos em Direito e Assuntos Internacionais (GEDAI/UFC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8609-368X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0255520028016794>. E-mail: vanessasantiago.ufc@gmail.com

“[...] Queria descobrir por quê os pássaros escolhem
a amplidão para viver enquanto os homens
escolhem ficar encerrados em suas paredes?

Sou leso em tratagem com máquina;
mas inventei, para meu gasto,
um Aferidor de Encantamentos.

Queria medir os encantos
que existem nas coisas sem importância.

Eu descobri que o sol, o mar, as árvores e os arrebóis
são mais enriquecidos pelos pássaros do que pelos homens.

*Eu descobri, com o meu Aferidor de Encantamentos,
que as violetas e as rosas e as acácias são mais filiadas
dos pássaros do que os cientistas.*

*Porque eu entendo, desde a minha pobre percepção,
que o vencedor, no fim das contas, é aquele que atinge
o inútil dos pássaros e dos lírios do campo.*

*Ah, que estas palavras gratuitas
possam agora servir de abrigo para todos os pássaros do
mundo!”*

Manoel de Barros (2010)

Introdução

De que realmente precisamos para viver uma vida boa e saudável? Se essa pergunta for dirigida a crianças, qual a probabilidade de a resposta ser a mesma de um adulto? O que é provável é a explicação de uma pessoa adulta não incluir certos elementos desprovidos de valor econômico, que são essenciais para a nossa conexão real com a vida; é possível que a sua forma de dimensionar o que é bom resulte do ato de enxergar, mas não de ver a relação genuína e imprescindível que temos com a natureza. Ainda – e esta consiste em uma das preocupações da investigação –, é possível que seu ponto de vista emergja de uma infância com pouca interação em ambientes naturais.

Este artigo é um convite a caminhar de pés descalços sobre os trajetos oferecidos (e muitas vezes limitados) a crianças em diversas partes do mundo, com foco para a realidade brasileira. O percurso versa sobre a criança e o seu desenvolvimento no espaço físico natural em que ela se insere, à luz, sim, dos raios solares, bem como da Doutrina Jurídica da Proteção Integral. Significa dizer que esta breve investigação busca evidenciar que a proteção integral da criança, almejada em dispositivos normativos, somente será efetivada se incluir o aspecto ambiental, que está vinculado com o desenvolvimento físico, mental, emocional, espiritual. O pleno desenvolvimento e a plena proteção infantil não podem descuidar, portanto, da necessidade de ser e estar na natureza.

Nas últimas décadas, o relacionamento das pessoas com o espaço tem se modificado, especialmente o relacionamento da criança com o ambiente natural. Elas estão cada vez mais fechadas em suas casas, apartamentos, escolas, condomínios. Restritas a muros, paredes e “caixas”, não desfrutam da locomoção por seu próprio corpo para transitar da casa à escola, da casa ao lazer, mas o fazem através de veículos automotores. Tais práticas se subsidiam pelo temor social, pela dinâmica familiar, insegurança e violência. Ademais, há um número crescente de pessoas vivendo nas cidades, deixando as zonas rurais. Esses fatores podem estar vinculados com circunstâncias de curto e longo prazo (como doenças físicas e mentais, ansiedade, dificuldades de aprendizagem) e podem impactar na maneira pela qual essas crianças vão encarar a sua parte no todo, do meio ambiente, e a sua responsabilidade nesse processo. A consciência deste quadro e de sua amplitude

é que justifica a pesquisa. Além da questão do desenvolvimento da criança, há o impacto para além dela. Se a criança não se reconhece no espaço público, no ambiente natural, ao ar livre, como ela vai gostar do lugar onde se insere? Como ela vai cuidar desse lugar?

Para realizar esta investigação, o método selecionado foi o hipotético-dedutivo, a partir do seguinte problema de pesquisa: de que maneira a forma como crianças compreendem a natureza e com ela se relacionam interfere no seu desenvolvimento (à luz da Doutrina da Proteção Integral)? A hipótese compreende benefícios individuais, assim como coletivos, no sentido de que a interação da criança com a natureza afeta positivamente o seu processo de compreensão e de apropriação da realidade, a experimentação, o conhecimento, a espiritualidade, a saúde física e mental, o desenvolvimento de capacidades. Quanto ao impacto coletivo, há a sensibilização desta criança pela convivência no espaço aberto e natural, o que promove educação ambiental, consciência cidadã, relações de cuidado com a natureza e, em alguns casos, mobilização.

Pela extensão da importância desta relação, o objetivo da pesquisa é demonstrar que o aspecto ambiental integra o paradigma da proteção integral à criança e ao adolescente, assim como afirmar que o contato, a convivência e o relacionamento entre criança e natureza refletem positivamente na sua constituição e desenvolvimento. Para alcançá-los, o estudo compreende duas seções. Primeiro, são considerados os fundamentos e o surgimento da Doutrina da Proteção Integral, a qual se constitui em um verdadeiro divisor de águas no campo do Direito da Criança e do Adolescente.

Posteriormente, a segunda seção apresenta o contexto fático em que as crianças se inserem, ao lado de efeitos e sintomas reais que as práticas contemporâneas têm suscitado no público infantoadolescente. Para isso, o emparelhamento da criança, o contato deficitário com a natureza e o prejuízo sentido individualmente e nas relações de cuidado com o meio ambiente são problematizados. A perspectiva de especialistas na área e de projetos em curso são estruturantes das ideias aportadas. Para finalizar a seção, apresentamos o elo entre a questão ambiental e o próprio direito à convivência comunitária.

Nesse limiar, cumpre informar que, para os propósitos deste estudo, quando falamos de natureza ou em meio ambiente, estamos tratando sobre o espaço ao ar livre, desde um quintal até altas montanhas e a natureza selvagem. Igualmente, compreendem os espaços mais próximos da casa e da escola, como jardins, hortas, praças, até aquelas com menos interferência humana, a exemplo de florestas, bosques, áreas de preservação permanente. Albergam ambientes a céu aberto, composto por elementos naturais (como pedras, chão de terra, plantas, árvores, água, pássaros, insetos); o fato de observar as mudanças no tempo, no céu e no horizonte; a natureza mais próxima, em casa ou na escola; as praças, parques urbanos, pátios, represas, lagos (O Começo, 2021b). Os termos não são restringidos por uma ou outra perspectiva teórica, mas abrangente, semelhante ao nosso desejo de que todas essas possibilidades estejam ao alcance de crianças e adolescentes.

A doutrina da proteção integral e a inclusão da dimensão ambiental

A história do Direito da Criança e do Adolescente no Brasil é marcada por fenômenos importantes e de sucessivas violações, especialmente no século XX, quando do surgimento de códigos e demais leis que buscavam regularizar a situação infantil no país. As primeiras legislações representaram uma preocupação inicial com a questão da criança, no entanto, sob o aspecto do binômio abandono-infração (Budó, 2013; Rizzini, 2011). As condições sociais da época e a forma como tais instrumentos operaram não tornaram possível afirmar a criança e o adolescente como sujeitos de direitos, antes objeto de intervenção do Estado, especialmente em se tratando de infantoadolescentes oriundos das camadas sociais mais pobres. Os esforços para afirmar este público enquanto efetivo detentor de dignidade e de direitos surgiram tanto no âmbito internacional quanto no nacional, cuja convergência de fatores tornou possível a positivação, ao fim do século passado, da Doutrina Jurídica da Proteção Integral.

O sentido de “doutrina” no campo do Direito da Criança e do Adolescente possui um sentido peculiar, diferente da concepção teórica de institutos. Para a Professora Josiane Rose Petry Veronese (2020, p. 82), “na seara do Direito da Criança e do Adolescente, a expressão ‘doutrina’ diz respeito,

na realidade, a toda uma evolução na normativa internacional e nacional na construção e conteúdo dos direitos afetos às crianças e adolescentes”.

O primeiro momento em que a referida Doutrina se constitui como marco normativo decorre da Declaração de Genebra de 1924, a partir da qual a criança é referida como sujeito, reconhecidas as suas necessidades, dentre as quais de cuidado e proteção (Veronese, 2020). Após essa primeira conquista, outras disposições no plano internacional seguiram a mesma linha progressista, como a Declaração dos Direitos da Criança de 1959 e a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 (Unicef, 2020).

A ideia da proteção integral está assentada sobre princípios, de acordo com os quais crianças e adolescentes são sujeitos de direitos, não meros objetos de intervenção estatal. São portadores de direitos fundamentais, independentemente de sua condição social. Ainda, são prioridade absoluta, seja na formulação de políticas públicas ou na precedência de atendimento pelos órgãos públicos. Também são reconhecidos como portadores de uma condição peculiar de desenvolvimento, motivo pelo qual as medidas destinadas ao público infantoadolescente devem ser orientadas por critérios diferentes, como é o caso da responsabilização no cometimento de atos infracionais.

No ambiente brasileiro, a recepção desta Doutrina ocorreu através da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, fundamentalmente em seu artigo 227¹. A regulamentação ocorreu dois anos mais tarde, através do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal de nº 8.069, de 13 de julho de 1990). No primeiro artigo do Estatuto, o documento antecipa que a Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Exemplifica seus direitos fundamentais, com base na referida Doutrina, na condição da pessoa humana e com foco no seu pleno desenvolvimento, a abranger os sentidos físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade (como afirma o artigo 3º do Estatuto) (Brasil, 2021).

A criança passa a ser reconhecida, portanto, enquanto um sujeito de plenos direitos, dotada do valor inato de ser humana. Para alguns teóricos e pesquisadores do tema, fala-se também em *princípio* da proteção integral, de acordo com o qual os direitos de crianças e adolescentes possuem juridicidade; isto é, não são meramente morais, mas exigíveis dos órgãos públicos, pessoas e instituições (Zapater, 2019). A proteção integral relaciona-se com um conjunto de disposições normativas estatutárias, constitucionais e de leis esparsas, bem como se interconecta com os princípios orientadores do Direito da Criança e do Adolescente; em verdade, mais do que com eles se relacionar, ela oferece sustentação para este conjunto de normas pós-1988.

A proteção integral está umbilicalmente relacionada ao princípio da prioridade absoluta, do interesse superior, da municipalização e da dignidade desta pessoa em desenvolvimento (Zapater, 2019). E quando tratamos de um desenvolvimento integral, pleno, multidimensional da criança, não se pode deixar de compreender igualmente o aspecto ambiental, no sentido de sua inserção, relação, contato e convivência com a natureza, em condições de tempo suficiente para integrar a sua rotina. Esta é a proposta central do estudo, porquanto o alcance da proteção plena da criança, livre de condições de exploração e violência, deve atentar para a multidimensionalidade das suas necessidades, dentre as quais o contato com o meio ambiente natural. A proteção integral da criança passará, portanto, pela preservação da natureza e da interação com ela, a partir das necessidades das presentes e próximas gerações (Silva; Fabriz, 2015).

Quando o Estatuto da Criança e do Adolescente incorporou no seu texto a menção expressa de que seus destinatários gozam de todos os direitos fundamentais próprios da pessoa humana, devendo lhes ser asseguradas todas as oportunidades e facilidades para tanto, trata de enunciar que isso se explica, também, para o desenvolvimento da criança e do adolescente nos aspectos físico, mental, moral, espiritual e social (Brasil, 2021). Objetiva, com isso, o crescimento e a vivência do estágio infantoadolescente com dignidade, em condições próprias para sua liberdade e bem-estar. Diretamente, o Estatuto não afirma o aspecto ambiental. No entanto, ele se faz imprescindível para que as demais facetas do desenvolvimento infantil possam ocorrer, como à mente e à mobilidade. A

1 O caput do artigo contém a seguinte redação: “Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (Brasil, 2020, s.p.).

carência do relacionamento da criança com a natureza é que pode evidenciar de forma mais aguda as consequências potenciais desta falta.

Para o especialista Richard Louv (2016b), as experiências no mundo natural oferecem grandes benefícios a adultos e crianças, para a saúde física e psicológica. Tanto é que, dada a forma como crianças estão tendo seus contatos limitados com o meio ambiente na contemporaneidade, o pesquisador afirma que pediatras estão começando a “prescrever” a natureza enquanto terapia e prevenção de problemas de saúde; isso como resposta a um conjunto de males, no tempo presente, que se devem à carência desta relação tão importante a todos os seres vivos. No estado norte-americano de Washington, inclusive, desde 2012 vige resolução da União Internacional para a Conservação da Natureza (IUCN), a qual declara ser direito de toda criança ter uma conexão positiva com a natureza (Louv, 2016b).

Criador do termo “transtorno do déficit de natureza” para definir várias questões físicas e mentais associadas, em parte, a uma vida desconectada da natureza, Louv (2016a) observa o preocupante e intenso fenômeno de afastamento de crianças da natureza, mas o mesmo com relação a jovens e adultos. O termo não representa um diagnóstico médico; na verdade, é uma forma de pensar o problema. São lições sociais, familiares, educacionais que estão estimulando crianças e jovens a evitarem experiências diretas com a natureza. Ao lado disso, a tecnologia também tem contribuído para afastar os seres humanos da presença e do relacionamento com o meio ambiente natural.

Rapidamente, o avanço das tecnologias ofusca os limites entre humanos, outros animais e máquinas. A noção pós-moderna de que a realidade é apenas uma construção – de que somos o que programamos – sugere ilimitadas possibilidades humanas, mas, conforme os jovens passam cada vez menos tempo em ambiente naturais, seus sentidos se restringem, fisiológica e psicologicamente, o que reduz a riqueza da experiência humana. (Louv, 2016a, p. 25).

Ao mesmo tempo em que as conexões entre crianças e jovens com a natureza são rompidas, um conjunto crescente de pesquisas germinam a demonstrar como nossa saúde mental, física e espiritual dependem desta associação com o mundo natural (Louv, 2016a). E para além de um interesse filosófico, de justiça ou sobre nossa saúde, a maneira pela qual nos relacionamos com a natureza impacta na saúde do próprio planeta, para a presente e as futuras gerações, especialmente porque isso determinará nossos hábitos, a consciência e a organização da vida, com ênfase sobre as características de nossas cidades, casas, rotinas, consumos e cuidados.

Ao encontro disso, mundialmente vem sendo desenvolvido um novo modo de pensar, planejar e desenvolver o sistema educacional. Consoante Martha Nussbaum (2015) adverte, cuida-se de um sistema que prioriza a educação para o lucro, com foco às disciplinas que se relacionem com as ciências exatas, em detrimento das humanidades. Dentre as consequências disso, temos prejuízos consideráveis à empatia, à compaixão, à criatividade, ao pensar global e consciente sobre os problemas da humanidade. Nesta escala também se afixa a dimensão ambiental, uma vez que a sua inserção nas demandas curriculares depende da preocupação com o presente e o futuro, a consciência sobre a exclusão social e acerca da importância da educação para fortalecer e promover o desenvolvimento da pessoa. Logo, necessita das ciências humanas. Infelizmente, uma soma de fatores se articula para fragilizar a relação humana (aqui, enfaticamente, de crianças) com o meio ambiente natural, motivo pelo qual suas consequências devem ser delineadas, em busca de um outro modelo.

O (des)emparedamento das crianças brasileiras e o seu impacto no desenvolvimento infantil

Tanto para a criança quanto para o adulto viver em convívio constante com a natureza é uma necessidade. Hoje, o fato de vivermos em uma sociedade que é predominantemente urbana, marcada por processos de exclusão, de desigualdade, de enclausuramento (por novas formas

de trabalho e, inclusive, pelo isolamento social causado pela pandemia do novo coronavírus), observamos o surgimento de novos problemas sociais, individuais e de doenças, muitas das quais porque negada a interdependência entre ser humano e natureza.

O distanciamento atual entre as crianças e a natureza emerge como uma importante crise do nosso tempo. Especialmente no contexto urbano, independente do tamanho da cidade, o mundo natural tem deixado de ser visto como elemento essencial da infância. As consequências são significativas: obesidade, hiperatividade, déficit de atenção, desequilíbrio emocional, baixa motricidade – falta de equilíbrio, agilidade e habilidade física – e miopia são alguns dos problemas de saúde mais evidentes causados por esse contexto. Além destas, diversas consequências menos reconhecidas também fazem parte desse cenário (Barros, 2018, p. 16).

Para além dessas, há outras consequências relacionadas ao “transtorno do déficit de natureza” a que Louv (2016a) se refere. Simultaneamente aos fatos e sintomas que os pequenos, jovens e até mesmo adultos corpos manifestam, nos últimos anos, muitas pesquisas passaram a apontar o que alguns educadores, pais e especialistas atestam há décadas: “o convívio com a natureza na infância, especialmente por meio do brincar livre, ajuda a fomentar a criatividade, a iniciativa, a autoconfiança, a capacidade de escolha, de tomar decisões e de resolver problemas [...]” (Barros, 2018, p. 17). Isto é, para além de fazer frente a um conjunto de potencialidades negativas que a vida moderna apresenta, o vínculo da criança com a natureza é extremamente benéfico; mais do que conter problemas, apresenta meios para o desenvolvimento de capacidades extremamente relevantes, como é o caso da criatividade. Nesse sentir, tais habilidades contribuem “[...] para o desenvolvimento integral da criança. Isso sem falar nos benefícios mais ligados aos campos da ética e da sensibilidade, como encantamento, empatia, humildade e senso de pertencimento” (Barros, 2018, p. 17, grifo nosso).

Não obstante sejam muitos os pontos positivos para valorar e fomentar a relação da criança com a natureza, o que se assiste, por vezes, é o contrário. Para Lea Tiriba (2018, p. 7), denominadora da expressão “emparedamento da infância”, a pedagogia destes tempos “[...] reproduz a premissa de separação entre seres humanos e natureza”. Com isso, a sociedade atual e o respectivo modelo econômico dualizam o ser humano entre aquele que é o pleno portador de direitos, dentre os quais o de propriedade, contra todas as demais matérias, sejam coisas ou pessoas, seres humanos e não-humanos, para exploração, controle, utilização, investigação, domínio (Tiriba, 2018). Conforme já destacado neste estudo, o desincentivo às experiências reais e vínculos da criança com a natureza partem de múltiplos atores sociais, perpassando pelas pessoas, famílias, instituições e governos, a revelar-se na criação de determinadas políticas públicas e na ausência de outras, que poderiam permitir uma aproximação infantoadolescente com a natureza e, deste modo, favorecer o seu desenvolvimento.

A natureza pode apresentar, ainda, o atendimento de necessidades da criança que não sejam reconhecidas por adultos, como um ninho de aconchego e refúgio para momentos de solidão e introspecção (Fleury, 2018). Um cenário no qual crianças passam a maior parte de seu tempo enclausuradas em ambientes domésticos e fechados, distantes de espaços abertos e naturais, exercendo limitadamente seus sentidos, sob iluminação artificial, pode até ser mais “cômodo” às necessidades de familiares residentes em centros urbanos. Contudo, seu custo é muito alto ao desenvolvimento saudável e integral de crianças e adolescentes.

Aproximadamente 85% da população brasileira vive em áreas urbanas, consoante dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2015 (IBGE, 2021), e o fenômeno da urbanização continua a crescer. Entretanto, conforme Tiriba e Profice (2019) nos alertam, mesmo aquelas crianças que não vivem em grandes centros urbanos, em cidades densas e cimentadas, têm passado muito tempo em desconexão com a natureza e nos espaços ao ar livre, entretidas com dispositivos eletrônicos e o mundo virtual por eles oferecidos.

Uma iniciativa do Instituto Alana e do Programa Criança e Natureza apresenta a ideia de Lea Tiriba ao avesso, um *desemparedamento* da infância, portanto. O livro traz um conjunto de

experiências de naturalização dos espaços escolares, a partir de várias escolas brasileiras, nas suas diferentes regiões. Dentre as práticas pedagógicas, “prevalece a ideia de que só se aprende com o corpo parado. De que movimento, expansão e aprendizado não combinam, o que gera um conjunto de rotinas que têm como objetivo disciplinar o corpo para o exercício intelectual” (Barros, 2018, p. 29). Sob este modelo padrão de ensinar e aprender, o referencial cognitivo é que impera, em detrimento da experiência como construtora de conhecimento, do corpo em movimento, das sensações e sentidos a explorar o espaço. Há muitas outras formas para aprender, para adquirir conhecimento; experiências capazes de promover autoconfiança, criatividade, encantamento, curiosidade:

Brincar na areia, participar de piqueniques à sombra das árvores, pendurar-se nelas, encantar-se com o canto dos pássaros ou com a beleza das flores, tomar banho de chuva, cultivar uma horta, criar uma escultura a partir de um galho e descobrir como a vida se desenvolve são experiências importantes que colocam a criança frente à beleza e ao mistério da vida (Barros, 2018, p. 21-22).

Em termos educacionais, a iniciativa busca possibilitar que se amplie a concepção de território educativo, de que o aprendizado somente se dá dentro da sala de aula e que aquilo que ultrapassa seus muros não se constitui enquanto modo formal ou legítimo de aprender. É por isso que se pensa igualmente no campo da educação a respeito do desenvolvimento integral das crianças, o qual, para ocorrer “[...] em suas múltiplas potencialidades – social, emocional, intelectual e espiritual –, é necessário superarmos essa concepção de educação escolar apartada da educação formal e informal, como se a criança-aluna não fosse a que também é a criança-filha ou a criança-cidadã” (Barros, 2018, p. 29-30). Nessa perspectiva global de desenvolvimento, “outros saberes e dimensões, tais como a arte, a ética, a cidadania, a sensibilidade e a natureza, tornam-se tão importantes quanto o conhecimento científico” (Barros, 2018, p. 30).

A concepção de educação integral, portanto, desafia a rigidez estrutural, curricular, temporal, arquitetônica das escolas; desafia, muito especialmente, a concepção de que o saber é produzido somente dentro de um modelo, o bancário e emparedado. A ideia de educação integral é mais ampla e tem como sua base “[...] favorecer o desenvolvimento integral do estudante, por meio da diversificação de atividades oferecidas nos tempos e espaços escolares e não-escolares” (Barros, 2018, p. 30), por reconhecer que a criança é um sujeito com múltiplas necessidades. Educação intelectual, então, é uma das possibilidades, que não deve estar descolada da educação emocional, física, mental, espiritual, comunitária.

A educação integral precisa, sim, da escola, mas também de outros espaços, como o seu entorno, a praça, a comunidade, o bairro, toda a cidade. Isso significa dizer que repensar a relação da criança-escola-natureza e os seus entornos impõe repensar toda a cidade. Ao investigar sua estrutura e como sua mobilidade (des)atende às condições possíveis para o trânsito seguro e liberdade das crianças, “percebemos o quanto isso é dificultado pelo fato de as estruturas urbanas serem pensadas para os adultos e para o fluxo de veículos, do trabalho e do consumo” (Barros, 2018, p. 32). Uma perspectiva que é, portanto, adultocêntrica, focada nas necessidades de pessoas adultas e do sistema econômico.

A somar, vejamos como as produções cinematográficas têm destacado a importância da relação da criança com a natureza, a partir de experiências concretas. *O começo da vida 2: lá fora* – filme lançado no ano de 2020 – trata do tema de um modo impactante e inspirador, cuja abordagem revela preocupações com realidades infantoadolescentes em distintos países, especialmente latino-americanos, e apresenta práticas que vão na contramão dos diagnósticos de déficit e emparedamento. O vínculo com a natureza tem sido constantemente reduzido, desafiando os limites que um espaço de não-natureza promove e o empobrecimento das experiências de crianças e adolescentes. Esse retrato é apresentado no filme a partir da fala de especialistas, educadores, pais e das próprias crianças.

Nele, a natureza é visualizada como fundamental para uma existência boa e saudável a seres humanos, enfaticamente para crianças, e não um acessório da arquitetura e da rotina de vida

(O Começo, 2020). Negar essa interação é tolher as capacidades de imaginação, de criatividade, de encantamento. A pergunta que surge é: estamos dispostos a abrir mão disso, de negar o desenvolvimento dessas capacidades a nossas crianças, para viver um estilo de vida em ambientes majoritariamente fechados, expostos a tecnologias na maior parte do dia, limitados a poucas experiências sensoriais e baixa mobilidade?

A liberdade de locomoção das crianças nas cidades vem sendo diminuída ano após ano pela urbanização (O Começo, 2020). Ladeando esta constatação, as cidades e as ruas passaram a representar lugares inseguros e violentos, cujo medo ocupa o espaço da curiosidade, e a restrição se torna sinônimo de proteção entre pais e filhos. O medo e a sensação de violência constante têm sido importantes elementos a ensinar uma moderna forma de segregação, que afeta ambos os envolvidos, o espaço dentro e fora desta separação.

A professora e antropóloga Teresa Pires do Rio Caldeira (2000) analisa os contextos e realidades urbanas, especialmente a cidade de São Paulo, e constata a presença de diferentes formas de segregação urbana no lapso temporal do século XX até hoje. A partir dos anos 1980, uma nova forma de segregação vem surgindo, provocando transformações no panorama urbano e espacial, bem como na vida pública. O elemento de separação social não é a distância real, mas muros e tecnologias de segurança. O principal instrumento deste novo padrão de segregação especial é o que Caldeira (2000, p. 211) denominou de “enclaves fortificados” (*fortified enclaves*), a fim de significar “[...] os espaços privatizados, fechados e monitorados para residência, consumo, lazer e trabalho”, cuja principal justificação “[...] é o medo do crime violento. Esses novos espaços atraem aqueles que estão abandonando a esfera pública tradicional das ruas para os pobres, os ‘marginalizados’ e os sem-teto”. Sob este padrão emergente de segregação, o espaço das ruas é para os desfavorecidos economicamente, os quais, na perspectiva dos mais abonados, apresentam riscos e geram medos. Uma aversão se vislumbra, assim, à pobreza urbana².

O isolamento dentro das estruturas dos enclaves fortificados diminui as experiências de crianças e adolescentes, na medida em que limita sua liberdade de locomoção na cidade, de conhecer suas paisagens, estruturas, áreas naturais e, também, de conhecimento sobre as desigualdades sociais que ali habitam. A paisagem urbana sob redesenho é uma cidade de muros, “com uma população obcecada por segurança e discriminação social” (Caldeira, 2000, p. 231). Condomínios fechados são um exemplo de enclaves fortificados, ou seja, empreendimentos de múltiplas residências, geralmente em edifícios, com um rigoroso sistema de proteção, a partir de sistemas de tecnologias e de muros. Esses terrenos ocupam grandes dimensões e incluem várias instalações para uso coletivo, como áreas verdes; também não são construídos em áreas tradicionais, como os bairros centrais.

“Os condomínios fechados não são um fenômeno isolado, mas a versão residencial de uma nova forma de segregação nas cidades contemporâneas”, Caldeira (2000, p. 258) destaca. Tais estruturas representam, de forma não genérica nem homogênea, um contato limitado, quando possível, com a natureza. Residir dentro desses empreendimentos urbanos também possui outras problemáticas, especialmente quanto à ausência de interação com o diferente. Um estilo moderno de vida que, por vezes, nega a existência do outro e de qualquer espécie de relacionamento com ele, exceto de relação empregatícia e de subordinação. Com isso, podem surgir consequências sociais, ambientais e políticas. Os enclaves fortificados “[...] estão transformando a natureza do espaço público aberto à livre circulação. Eles estão transformando a natureza do espaço público e a qualidade das interações públicas na cidade, que estão se tornando cada vez mais marcadas por suspeitas e restrição” (Caldeira, 2000, p. 259).

Seja em condomínios fechados ou não, fato é que crianças estão passando boa parte de seu tempo de vida dentro de espaços emparedados, iluminados por fontes artificiais e expostos em demasia a tecnologias, dispositivos de controle e internet. Isso significa redução na utilização de sentidos que o ser humano possui, exceto dois (e de forma não saudável), que são a visão e a audição (O Começo, 2020).

2 A propósito, a reflexão poderia ser ampliada para tratar conjuntamente da ideia de aporofobia, termo criado pela filósofa espanhola Adela Cortina (2020) para efeito de nomear o comportamento de rechaço, desprezo, aversão e ódio ao pobre e à pobreza. Diante das limitações de espaço e tempo de um estudo, levantamos a questão para futuras abordagens, acerca da relação entre a aporofobia e a carência de relações entre pessoas e ambiente.

Consequências emergem deste novo estilo de vida que vem sendo gestado pelas sociedades contemporâneas, algumas associadas diretamente à falta de satisfação da necessidade elementar que a criança possui, de ser e estar na natureza. A criança não adoce sozinha, mas em contexto (O Começo, 2020). Podemos nos perguntar, portanto, quais contextos estamos oferecendo em nossos bairros, cidades e lares para que crianças possam crescer de forma saudável e integral?

O contato com a natureza reduz os sintomas do transtorno de déficit de atenção e diminui práticas violentas (Barros, 2018; O Começo, 2020). Para responder a um conjunto de novas doenças que se mostram comuns e acentuadas atualmente, inclusive sobre crianças, surge o fenômeno da medicalização, consistente na tendência de medicalizar a vida para fazer frente aos desafios à saúde mental e emocional. A resposta a tais males é mais simples do que parece, não obstante não possa ser adquirida em cápsulas ou substâncias prontas. Certa quantia de ar puro e fresco, raios solares, pés e mãos pintados de terra podem substituí-las, a fim de que a criança possa saciar a necessidade própria de abraçar a vida na natureza e, com isso, perceber o que há de vivo dentro de outros seres e das coisas, inclusive de si.

“Natureza” não se resume a árvores e animais. Interagir com outro ser humano também é “natureza”, Nooshin Razani argumenta, Professora Associada de Pediatria da University of California San Francisco (O Começo, 2020). Ainda, para ela, o problema não está nas crianças, mas nos adultos vitados em telas, em conexões não reais, mas virtuais. Nas últimas décadas, o filme destaca, a natureza tem se tornado cada vez mais abstrata para as crianças. Essa falta de conexão pode gerar, como visto, obstáculos à saúde infantil. Contudo, pode produzir consequências coletivas, consistentes na relação de cuidado estabelecida entre a criança e a natureza, porque a conservação deste ambiente surge pela conexão gerada com ele (O Começo, 2020). Deste modo, a ausência de uma conexão verdadeira poderá representar a ausência de preocupação com a preservação da natureza para as futuras gerações.

Outros pontos interessantes são levantados por Scott D. Sampson, Diretor Executivo da California Academy of Sciences, a respeito dos problemas de saúde, tanto físicos quanto psicológicos que a geração atual vem enfrentando. Ele ainda indaga: “se elas [as crianças] não ficarem ao ar livre, como vão se apaixonar pelo lugar em que moram?” (O Começo, 2020) e, se isso não ocorrer, por que cuidariam desse lugar?

São questionamentos importantes para assimilarmos o impacto social que a relação individual de cada criança com a natureza tem de potencial. A soma da energia e o tempo de vida da criança com a vida lá fora significa uma oportunidade única para um futuro mais saudável para todos os seres vivos e para o planeta. Em outras palavras, infância com natureza gera saúde e engajamento ambiental.

Por que é importante que as crianças conheçam e visitem áreas naturais protegidas? Muitos estudos demonstram que as crianças que convivem com o meio natural, ou pelo menos têm a oportunidade de visitar lugares em que a natureza se manifesta em sua forma mais conservada, desenvolvem afeto e zelo pelo meio ambiente. Para boa parte da sociedade, a natureza serve como provedora e tem apenas valor por causa dos recursos naturais que ela pode nos oferecer: madeira, remédios, alimento, ar puro (O Começo, 2021a, s.p.).

São pessoas que veem a natureza como coisa e alheia a sua própria substância, isto é, não se reconhecem como parte do ecossistema e da natureza. Para que nosso relacionamento com a natureza e o mundo seja harmônico, é fundamental conhecer áreas naturais, conviver com elas e valorizá-las pela vida que se gera em seu interior. “As pesquisas e as práticas mostram que os caminhos mais potentes para isso são a educação ambiental e as experiências práticas na natureza” (O Começo, 2021a, s.p.). Essa preocupação também é compartilhada por Lea Tiriba (2018), que indaga qual será o futuro de um planeta no qual as pessoas, enfaticamente crianças e jovens, crescem distantes da natureza, de modo que não desenvolvem por ela sentimentos de amor e compreensão dos seus processos. Para tratar com cuidado da natureza é necessário relacionar-se com ela, uma relação amorosa.

“[...] Somente quando nos sentimos íntimos da natureza iremos adotar atitudes que

contribuam para uma sociedade sustentável” (Barros, 2018, p. 50). Daí, portanto, que se mostra especialmente importante o relacionamento humano com o meio ambiente, com ênfase às crianças e aos adolescentes; daí, também, que não podemos assistir aos desestímulos da interação da criança com a natureza como se esse comportamento não trouxesse prejuízos – de curto, médio e longo prazo – tanto para a criança ou adolescente quanto a todo o planeta. Para Louv (2021, p. 12), “entrar em contato com outras espécies pode ajudar crianças e adultos a desenvolverem empatia. Passar tempo no mundo natural é vital, se desejarmos que a ética da conservação sobreviva”.

A escola é um interessante espaço para pôr em prática o resgate dessas relações, considerando ser o local em que o conhecimento é produzido por formas que, hoje, vêm se mostrando insuficientes para albergar as necessidades e curiosidades do público infantil. A escola, ademais, é lugar de experimentar-se em movimento, de encontros e de sentir-se bem; a escola é lugar de brincar e também é lugar de sentido, significado e interesse (Barros, 2018). Pesquisas indicam que a educação baseada na interação com o ambiente, com espaços abertos, melhora a aprendizagem – e isso não somente com relação às ciências da terra. Esses estudos, descritos por Louv (2021, p. 12) como impressionantes, apontam que “[...] alunos de escolas baseadas na natureza não só melhoram seus resultados em testes tradicionais, mas também desenvolvem um melhor pensamento crítico, habilidades de solução de problemas, processos de tomada de decisão, entre outros aspectos cognitivos”.

As mesmas pesquisas também sugerem que brincar de forma livre e em espaços naturais fomenta a colaboração entre crianças, reduzem os índices de *bullying*, bem como diminuem os sintomas do transtorno do déficit de atenção. Sem titubeações, a educação com este enfoque, o integral, atenta à necessidade de relacionamento com a natureza que habita a criança converge com uma cultura de respeito aos direitos, de seu pleno desenvolvimento, promovendo benefícios e mitigando, quando não excluindo, problemas físicos e sociais que permeiam a vida moderna.

“É fundamental ouvir as crianças por meio de suas diversas linguagens, afinal são elas que vão de fato habitar o espaço escolar” (Barros, 2018, p. 40). Isso significa observar seus movimentos, suas inquietudes, olhares, formas de contemplar a natureza e o espaço livre, de seu encantamento e visões de mundo. Observar com quais coisas a criança brinca e tateia, como ela aproveita a liberdade. Ouvir tais formas outras de linguagem será possível se reconhecermos e escutarmos as outras formas de expressão da criança. “Essa postura exige acreditar que a criança sabe o que é bom para si e que também é competente e tem suficiente intimidade consigo mesma para ser protagonista do seu próprio processo de aprendizagem” (Barros, 2018, p. 41).

Então, há dois pontos salientes aqui que merecem ser frisados. Um deles é de como essa observação, reconhecimento e visão da linguagem, expressão e conhecimentos da criança exigem uma postura não adultocêntrica de professores, pais, familiares, comunidade, entorno. Nesse sentir, entender que não emana do adulto, necessariamente, a vontade adequada e mais acertada, pois ela pode surgir da própria criança. Ainda, também exige que, nesse processo, o adulto se posicione não como detentor do conhecimento e da verdade, mas de alguém a aprender, um aprendiz; educador e criança como aprendizes.

A liberdade também se torna necessária nas concepções de tempo. Desemparedar a prática pedagógica e promover maiores experiências da criança com a natureza também impactam no tempo (neste caso, para que seja livre da padronização pelo formato cronológico). É um tempo para se (re)conhecer. “[...] O tempo cronológico é diferente do tempo do ritmo da criança brincar”. Nesse sentido, “[...] é preciso requalificar os tempos e rotinas escolares, de forma a possibilitar que as crianças pequenas e grandes tenham um tempo bem maior do que os quinze ou vinte minutos de recreio para usufruir os pátios escolares” (Barros, 2018, p. 58). O momento de recreio não significa, somente, ir para fora da sala emparedada; corresponde a conhecer o que habita “lá fora”, criar vínculos com ele, aprender a partir desta experiência. Isso leva tempo superior a minutos de intervalo entre um turno e outro.

Os benefícios dessa experiência são muitos, inclusive para a saúde das crianças. Evidências sugerem “[...] que o risco de infecção é menor em crianças que ficam mais tempo ao ar livre do que em salas de aula mal ventiladas, e que seu sistema imunológico é beneficiado pela exposição ao ambiente natural [...]” (Barros, 2018, p. 62). Pensando nisso, a escola municipal de ensino infantil Lápis Mágico, em Novo Hamburgo/RS, considerou as oportunidades de aproveitar o espaço aberto,

mesmo em dias chuvosos, possibilitando que as crianças explorassem o local. A instituição escolar, com essa medida, possibilitou a liberdade e vazão das crianças em seus sentimentos e necessidades de movimento, exploração da chuva, curiosidade (Barros, 2018).

Em geral, um ambiente é feito de coisas que o compõem. Outro ponto interessante para proporcionar melhores experiências da criança com a natureza é sobre os objetos que ela utiliza para brincar. Em se tratando de espaços infantis, é comum que os objetos ali presentes sejam industrializados, de plástico e com baixa capacidade de percepções sensoriais. Contudo, podemos nos perguntar sobre esse universo de materiais disponíveis nas escolas e em casa: “por que esse repertório é composto quase exclusivamente por brinquedos industrializados, sem vida, predominantemente feitos de plástico ou outros materiais com obsolescência programada, muitas vezes decorados com personagens licenciados?” (Barros, 2018, p. 76). São sugeridos brinquedos de madeira, utensílios reais de cozinha (louça, madeira ou metal), os chamados materiais não estruturados (coisas que aparentam ser resíduos, como restos de madeira, tecidos, sementes, pedras, conchas), elementos naturais (terra, areia, ar, água, barro e fogo).

Nesta senda, a partir de uma perspectiva de educação integral, de desemparedamento da escola e da infância, a escola é valorizada como lugar de experimentar-se em movimento. “Acreditamos que, se os espaços escolares incorporarem elementos da natureza, o desenvolvimento físico e conseqüentemente a saúde e o bem-estar das crianças e jovens serão fortemente impactados”, destaca o documento do Instituto Alana (Barros, 2018, p. 82). A escola é um dos espaços para a realização da dimensão ambiental da proteção integral, mas não se limita a ela, vez que o desenvolvimento da criança perpassa por diferentes locais.

Uma semelhante associação do desenvolvimento integral da criança com a natureza foi realizada na pesquisa de Prestes (2014), enfaticamente sobre desenvolvimento infantil, os direitos da criança e a sustentabilidade. De acordo com a pesquisadora, é a Convenção dos Direitos da Criança, em termos normativos, o marco desta interconexão, por abranger em seu texto a proteção integral, o desenvolvimento e o direito ao meio ambiente. Não obstante os avanços conquistados na legislação brasileira e em demais países da América Latina, Prestes (2014, p. 81) argumenta que são necessárias mudanças no modelo econômico de desenvolvimento, para proporcionar que “[...] a criança cresça em um ambiente que lhe assegure a convivência familiar e comunitária, afetividade, educação baseada em valores humanos e a efetivação de uma nova ética ecológica, que direcione um novo lugar de ser no mundo”.

Richter e Veronese (2013), apoiadas no vasto conjunto de diplomas normativos internacionais e nacionais, a exemplo da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, argumentam que a vinculação do Direito da Criança e do Adolescente com o Direito Ambiental, no intuito de vivermos em uma sociedade mais sustentável para a presente e as futuras gerações, depende em muito da figura do Estado, nos seus três aspectos, enquanto administrador, legislador e executor da estrutura legal-constitucional. O Estado, portanto, para a realização de políticas públicas e a efetivação delas.

Isso não significa, no entanto, que a mudança da realidade está a cargo exclusivo do Estado. Por isso que necessário o esforço conjunto entre todas as esferas do poder e da sociedade, uma vez que a preservação ambiental se viabiliza também com a contribuição das práticas pedagógicas, da educação em geral, com foco ao desenvolvimento e protagonismo de crianças e adolescentes (Richter; Veronese, 2013). Ademais, a família também é responsável em estabelecer os conceitos e elementos éticos da criança, de respeito à vida, aos seres vivos em geral e às pessoas. Em síntese, o que as pesquisadoras reforçam é a multiplicidade de atores importantes para a existência de um meio ambiente equilibrado e saudável, hoje e no futuro, por meio da família, da escola e instituições formadoras e de políticas públicas (Richter; Veronese, 2013). São os mesmo agentes e caminhos para, além de proteger o meio ambiente, o de salvaguardar a importância do contato da criança com a natureza, dessas experiências, de desafiar o modelo econômico que retira de nossos infantes os horizontes e deleites reais da natureza.

Embora muito ainda pudesse ser dito sobre a conexão desses temas, dada a sua importância e fertilidade, nos permitimos tecer uma última “imbricação teórica”, por assim dizer, relativa à relação da criança na natureza e a convivência comunitária. Quando tratamos da Doutrina da Proteção Integral, um importante direito a caracteriza, na acepção de Amin (2014), que é sobre

à convivência na comunidade, inclusive como forma de romper com as doutrinas anteriormente vigentes. Ela está intimamente vinculada a um dos princípios que dá sustentação à Doutrina da Proteção Integral, consistente na responsabilização solidária para a efetivação dos direitos de crianças e adolescentes.

A comunidade, neste caso, é um importante agente para a proteção dos direitos desse público, a qual é formada por pessoas que tenham um vínculo de proximidade com a criança, a exemplo de vizinhos, membros da escola, conselheiros tutelares, de pessoas que compartilham o mesmo bairro. Ao mesmo tempo, estar na comunidade, conviver com ela e desenvolver relações é um importante direito que meninas e meninos detêm, incluso no texto constitucional e infraconstitucional.

A convivência comunitária foi eleita como direito fundamental da criança e do adolescente, com previsão estatutária (artigo 4º da Lei Federal nº 8.069/1990), mas também constitucional (artigo 227 da Constituição Federal de 1988). Tanto é assim que são consideradas como drásticas as medidas que determinam o afastamento temporário da criança de sua família e comunidade, devendo-se adotar a medida pelo menor período de tempo possível, assim como promover a capacidade de retorno.

Ângela Pinheiro (2006) considera que um dos elementos do reconhecimento da criança e do adolescente como sujeito de direitos está justamente na comunidade e nas práticas sociais que se dão dentro dela. Em decorrência disso, são preferidas atividades desenvolvidas por infantoadolescentes “em meio aberto e no interior de sua própria comunidade, ou seja, em seu contexto socio-histórico de origem. Essas práticas contrapõem-se, com efeito, às instituições fechadas [...]” (Pinheiro, 2006, p. 82).

Quando versamos sobre o desemparedamento da infância, da faceta ambiental de seus direitos e da importância das relações havidas fora do espaço fechado, doméstico e dos enclaves fortificados, estamos tratando, igualmente, da relação de crianças e adolescentes com a sua comunidade. Sem olvidar da extrema relevância que a escola possui, uma vez que acaba sendo o *locus* da convivência, é no espaço da comunidade, como nos parques e “pracinhas” que se revela a concretude do direito ao lazer, ao tempo livre, do lazer com a família e com a própria comunidade. Nesse sentido, o período de acesso à natureza pode fortalecer a convivência tanto com a comunidade quanto com a família, o que se revela indispensável para uma boa vida, especialmente após as experiências de afastamento durante a pandemia do novo coronavírus.

O contato e o cuidado também estimulam o aprendizado sobre processos, o tempo das coisas, das relações, as habilidades emocionais correlatas e o fortalecimento da saúde nesse sentido. São questões interessantes e imprescindíveis para se pensar sobre o bem-estar da criança, sobre a sua proteção integral. A aparência de bem-estar é um índice de cidadania, e crianças que não desfrutam de bem-estar dificilmente são vistas como sujeitos de direitos (Sierra; Mesquita, 2006). Trata-se, assim, de uma relação íntima entre a efetividade de direitos, da dignidade, de bem-estar e no tratamento dispensado a esse público. Na acepção de Sierra e Mesquita (2006), inclusive, um dos fatores de vulnerabilidade que ameaça a população infantoadolescente é a precariedade na oferta de instituições e serviços públicos, na indisponibilidade dos espaços destinados ao lazer e nas relações frágeis de vizinhança. A família, a sociedade, a comunidade e o Estado revelam-se, pois, novamente indeclináveis para o pleno e integral desenvolvimento da criança e do adolescente, o que objetivamos aqui demonstrar pelo viés ambiental, essa dimensão que se relaciona com muitas outras e que tem estado sob risco constante na contemporaneidade.

Considerações finais

As crianças são os sujeitos que mais sofrem com a falta de natureza no dia a dia e também são as maiores vítimas da degradação e dos desastres ambientais. São múltiplos os fatores que comprometem o seu desenvolvimento e que acentuam a sua vulnerabilidade, como a ausência de saneamento básico, acesso à educação de qualidade e de moradia digna. As crianças são, nesse sentido, o grupo mais vulnerável no que se refere aos fatores de risco ao bem-estar e de seus direitos. A presente análise contemplou uma dimensão para sua proteção e desenvolvimento, que se vincula com as demais, qual seja, a ambiental.

Neste estudo, abordamos a importância do contato e da experiência frequentes da criança com os espaços abertos; a necessidade e a relevância de um vínculo que se faz sentir, na prática, não apenas da criança na natureza, mas de encontrar a natureza dentro da criança. Quando não satisfeita essa necessidade, os sintomas refletem problemas de saúde física, emocional, de interação, de privação de habilidades para uma vida saudável, digna e feliz.

O questionamento que se buscou responder consistiu em: de que maneira a forma como crianças compreendem a natureza e com ela se relacionam interfere no seu desenvolvimento (à luz da Doutrina da Proteção Integral)? Inicialmente, a hipótese considerava que os benefícios alcançam as diferentes dimensões de desenvolvimento da criança, previstas normativamente no Estatuto da Criança e do Adolescente, o qual é fundamentado pela Doutrina da Proteção Integral, para todas as crianças. Compreende os aspectos físico, mental, moral, espiritual e social. A hipótese, agora confirmada, observa que, inobstante o termo “ambiental” ou de “relações com a natureza” não estejam expressos no texto legal, eles são imprescindíveis para que o desenvolvimento pleno da criança possa ser alcançado.

A relação infantil com a natureza é uma via de mão dupla. É o que se permite concluir das duas seções anteriores. Para a saúde de uma e de outra, este vínculo mostra-se necessário, porque inseparável. O desenvolvimento de relação, experiências, brincadeiras e aprendizados na natureza permite múltiplos benefícios à saúde infantil, cujos efeitos se manifestam nos sentidos físico e mental, além de outros. Promove confiança, criatividade, interação, redução de índices de violência, melhoras no processo de aprendizagem. Por outro aspecto, essas experiências possibilitam a construção de experiências amorosas com a natureza, de práticas de cuidado. É nesse sentir que o especialista Richard Louv (2021) afirma que crianças que vivem experiências positivas com o meio ambiente natural serão os guardiões da Terra no futuro próximo.

O acesso à natureza é um direito de todas as crianças e adolescentes, embora a vida contemporânea e os desafios por ela gerados criem obstáculos nesse sentir. Apresentamos de forma sintética a relevância de diferentes atores para efetivar esse direito. Cuida-se de uma responsabilidade compartilhada entre familiares, educadores, comunidade, sociedade e gestores públicos, para que a cidade se torne mais amigável da criança e com ambientes naturais.

Essa maior proximidade, interação e aprendizado na/com a natureza tem o condão de proteger a saúde infantil e, por efeito, o seu desenvolvimento, bem como assegurar que o futuro desta criança seja de zelo e cuidado pela casa natural em que reside. O objetivo foi salientar o quão relevante esse vínculo da natureza e da criança é significativo para ambos, especialmente pelas condições positivas de sua interação e as negativas de sua ausência. No afã de definir em palavras a sensação que desfrutamos, quando estamos em contato com a natureza e nos sentimos mais vivos, também é um objetivo que essas palavras, como dizia Manoel de Barros, possam encontrar todos os pássaros do mundo.

Referências

AMIN, Andréa Rodrigues. Princípios orientadores do direito da criança e do adolescente. *In*: MACIEL, Kátia Regina Ferreira Lobo Andrade (coord.). **Curso de direito da criança e do adolescente**: aspectos teóricos e práticos. 7. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2014. p. 59-72.

BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BARROS, Maria Isabel Amando de (org.). **Desemparedamento da infância**: a escola como lugar de encontro com a natureza. 2. ed. Rio de Janeiro: Instituto Alana; Criança e Natureza, 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: seção I, Brasília, DF, ano CXXVI, n. 191-A, p. 1-32, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>

gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 24 jan. 2021.

BUDÓ, Marília de Nardin. Vulnerabilidade, exclusão, seletividade: o menorismo vivo nas decisões do STJ sobre o ato infracional. *In: CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI*, 22., 2013, Curitiba. **Anais Sociologia, Antropologia e Cultura Jurídicas**. Florianópolis: FUNJAB, 2013. p. 291-314. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=faf02b2358de8933>. Acesso em: 24 jan. 2021.

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. Parte III. Segregação urbana, enclaves fortificados e espaço público. *In: CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo*. Tradução de Frank de Oliveira e Henrique Monteiro. São Paulo: Editora 34; Edusp- Editora da Universidade de São Paulo, 2000. p. 211-342.

CORTINA, Adela. **Aporofobia, a aversão ao pobre**: um desafio para a democracia. Tradução de Daniel Fabre. São Paulo: Contracorrente, 2020.

FLEURY, Laís. Apresentação. *In: BARROS, Maria Isabel Amando de (org.). Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza*. 2. ed. Rio de Janeiro: Instituto Alana; Criança e Natureza, 2018. p. 12-15.

IBGE. Conheça o Brasil – População – População rural e urbana. **IBGE Educa**. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18313-populacao-rural-e-urbana.html#:~:text=De%20acordo%20com%20dados%20da,brasileiros%20vivem%20em%20%C3%A1reas%20rurais>. Acesso em: 3 fev. 2021.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza**: resgatando nossas crianças do Transtorno do Deficit de Natureza. São Paulo: Aquariana, 2016(a).

LOUV, Richard. 'Pediatras estão começando a prescrever natureza'. [Entrevista cedida a] Camilla Hoshino. **Portal Lunetas**, [s. l.], 27 jun. 2016(b). Disponível em: <https://lunetas.com.br/richard-louv-pediatras-estao-comecando-prescrever-natureza/>. Acesso em: 25 jan. 2021.

LOUV, Richard. **Cidades mais ricas em natureza**. [Entrevista cedida a] Programa Criança e Natureza, do Instituto Alana, em parceria com o Grupo de Trabalho Criança e Adolescente da Rede Nossa São Paulo e o Programa Cidades Sustentáveis. Disponível em: https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2017/03/CN_RichardLouv_digital.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

NUSSBAUM, Martha C. **Sem fins lucrativos**: por que a democracia precisa das humanidades. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

O COMEÇO da vida 2: lá fora. Direção: Renata Terra. Produção: Maria Farinha Filmes, Instituto Alana, Fundação Grupo Boticário Marcos Nisti, Estela Renner e Luana Lobo. [S. l.]: Flow, 2020. (90 minutos).

O COMEÇO da vida 2: lá fora. Material de Apoio – Conservação da Natureza. Disponível em: <https://ocomecodavida2.com.br/wp-content/uploads/2020/11/ma-conservacao.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2021(a).

O COMEÇO da vida 2: lá fora. Material de Apoio – Saúde. <https://ocomecodavida2.com.br/wp-content/uploads/2020/11/ma-saude.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2021(b).

PINHEIRO, Ângela. **Criança e adolescente no Brasil**: porque o abismo entre a lei e a realidade. Fortaleza: UFC, 2006.

PRESTES, Fabiane da Silva. **A criança e o direito ao desenvolvimento**: interconexões entre proteção

integral e sociedade sustentável. 2014. 134 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2014.

RICHTER, Daniela; VERONESE, Josiane Rose Petry. Direito da criança e do adolescente e direito ambiental: um diálogo necessário - o compromisso com a sustentabilidade, com as presentes e futuras gerações. **Veredas do Direito**, Belo Horizonte, v. 10, n. 19, p. 223-245, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://revista.domholder.edu.br/index.php/veredas/article/view/297>. Acesso em: 24 jan. 2021.

RIZZINI, Irene. **O século perdido**: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SIERRA, Vânia Morales; MESQUITA, Wania Amélia. Vulnerabilidades e fatores de risco na vida de crianças e adolescentes. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 148-155, jan./mar. 2006.

SILVA, Heleno Florindo da; FABRIZ, Dauri Cesar. O meio ambiente natural e a proteção integral das crianças: a educação ambiental como dever fundamental dos pais para a preservação das presentes e futuras gerações. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Direito da UFC**, Fortaleza, v. 35, n. 2, p. 181-200, jul./dez. 2015.

TIRIBA, Lea. Prefácio. In: BARROS, Maria Isabel Amando de (org.). **Desemparedamento da infância**: a escola como lugar de encontro com a natureza. 2. ed. Rio de Janeiro: Instituto Alana; Criança e Natureza, 2018.

TIRIBA, Léa; PROFICE, Christiana Cabicieri. Crianças da Natureza: vivências, saberes e pertencimento. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e88370, p. 1-22, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623688370>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000200408&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 jan. 2021.

VERONESE, Josiane Rose Petry. **Das sombras à luz**: o percurso histórico-normativo do reconhecimento da criança e do adolescente como sujeitos de direitos – a Doutrina da Proteção Integral – sua incidência no Direito brasileiro e sua recepção na jurisprudência do Superior Tribunal de Justiça – período de junho de 2014 a maio de 2020. 2020. 352 f. Tese (Pós-Doutorado em Direito) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **História dos direitos da criança**. Brasil. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/historia-dos-direitos-da-crianca>. Acesso em: 24 out. 2020.

ZAPATER, Maíra. **Direito da criança e do adolescente**. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.

Recebido em 04 de março de 2022.

Aceito em 11 de agosto de 2023.

VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM BOA VISTA - RORAIMA: ESTUDO DE CASO SOBRE A OPERAÇÃO ARCANJO

SEXUAL VIOLENCE AGAINST CHILDREN AND ADOLESCENTS IN GOOD VIEW - RORAIMA: CASE STUDY ON THE ARCANGEL OPERATION

Márcio Vitor de Moura Ramos 1

Samuel Ferreira da Silva 2

Douglas Verbicaro Soares 3

Resumo: O presente artigo tem por objetivo examinar, mediante análise documental, o cenário nacional e do estado de Roraima acerca da violência sexual contra crianças e adolescentes, bem como o impacto causado pela Operação Arcanjo no contexto regional. A violência sexual contra crianças e adolescentes é um grave problema social que assola o Brasil. Diante desse cenário, esse artigo propõe uma discussão acerca da violência sexual contra criança e adolescente, tendo como pano de fundo a rede de exploração sexual de vulneráveis desmantelada pela Operação Arcanjo em 2008, que chocou o País ante a magnitude do problema e a projeção social dos envolvidos - ocupantes de cargos públicos de alto escalão e grandes empresários. Ao final, verificou-se que, apesar de todos os esforços de políticas públicas voltadas para coibir a exploração sexual de crianças e adolescentes, a violência sexual praticada contra vulneráveis ainda é uma realidade no estado de Roraima. A discussão será apresentada a partir de uma abordagem qualitativa em que se analisam dados a fim de dimensionar o problema, e de revisão bibliográfica, além da análise de fatos locais noticiados nos meios de comunicação no município de Boa Vista – Roraima. A investigação apontou a viabilidade de se desenvolver um estudo sobre o tema com o intuito de combater práticas questionáveis similares, que possam prejudicar crianças e adolescentes na região.

Palavras-chave: Violência Sexual. Criança e Adolescente. Roraima.

Abstract: This article aims to examine, through documentary analysis, the national scenario, and the state of Roraima about sexual violence against children and adolescents, as well as the impact caused by Operation Archangel in the regional context. Sexual violence against children and adolescents is a serious social problem that plagues Brazil. Against this background, this article proposes a discussion about sexual violence against children and adolescents, against the background of the network of sexual exploitation of vulnerable people dismantled by Operation Archangel in 2008, which shocked the country in the face of the magnitude of the problem and the social projection of those involved - occupants of high-ranking public positions and large businessmen. In the end, it was found that, despite all public policy efforts aimed at curbing the sexual exploitation of children and adolescents, sexual violence committed against vulnerable people is still a reality in the state of Roraima. The discussion will be presented from a qualitative approach in which data are analyzed to size the problem, and bibliographic review, in addition to the analysis of local facts reported in the media in the municipality of Boa Vista - Roraima. The research pointed out the feasibility of developing a study on the subject to combat similar questionable practices that may harm children and adolescents in the region.

Keywords: Sexual Violence. Child and Adolescent. Roraima.

- 1** Graduado em Direito pela Universidade Federal de Roraima, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/674151590931946>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8745-8724>. E-mail: mar_vit10@hotmail.com
- 2** Graduado em Direito pela Universidade Federal de Roraima, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8425141343800627>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6101-6220>. E-mail: samuel-ferreira.sfs@hotmail.com
- 3** Graduado em Direito pela Universidade Federal do Pará. Mestre em Direito em Estudos Interdisciplinares de Gênero e Políticas de Igualdade pela Universidade de Salamanca (Espanha). Doutor em Direito em Passado e Presente dos Direitos Humanos pela Universidade de Salamanca. Pós-Doutor em Direito pela Universidade de Brasília. Atualmente é professor adjunto no Curso de Direito e no programa de pós-graduação em Sociedade e Fronteiras (PPGSOF) da UFRR. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0323318580034437>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9242-9124>. E-mail: douglas_verbicaro@yahoo.com.br

Introdução

O abuso sexual de crianças e adolescentes é uma das formas mais perversas de violência, pois se caracteriza pelo uso da sexualidade desta população, de maneira a violar os seus direitos sexuais e sua intimidade. Esta faceta da violência apresenta-se de maneira desigual e é estabelecida pelas relações de poder, mando e obediência, principalmente quando a vítima é uma criança ou um adolescente.

Nesse sentido, o Atlas da Violência traz um conceito bastante amplo e completo do que vem a ser violência sexual, compreensão esta que se faz necessária para o desenvolvimento do tema proposto:

É qualquer ação na qual uma pessoa, valendo-se de sua posição de poder e fazendo uso de força física, coerção, intimidação ou influência psicológica, com uso ou não de armas ou drogas, obriga outra pessoa, de qualquer sexo e idade, a ter, presenciar ou participar de alguma maneira de interações sexuais, ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, com fins de lucro, vingança ou outra intenção. Incluem-se como violência sexual situações de estupro, abuso incestuoso, assédio sexual, sexo forçado no casamento, jogos sexuais e práticas eróticas não consentidas, impostas, pornografia infantil, pedofilia, voyeurismo, manuseio, penetração oral, anal ou genital, com pênis ou objetos, de forma forçada. Inclui, também, exposição coercitiva/constrangedora a atos libidinosos, exibicionismo, masturbação, linguagem erótica, interações sexuais de qualquer tipo e material pornográfico. Igualmente, caracterizam a violência sexual os atos que, mediante coerção, chantagem, suborno ou aliciamento, impeçam o uso de qualquer método contraceptivo ou forcem ao matrimônio, à gravidez, ao aborto, à prostituição; ou que limitem ou anulem em qualquer pessoa a autonomia e o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos. A violência sexual é crime, mesmo se exercida por um familiar, seja ele pai, mãe, padrasto, madrasta, companheiro(a), esposo(a) (Cerqueira, 2021, p. 76).

Ademais, a urgência e importância no tratamento do tema se revela nos dados alarmantes contidos no Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2022, no qual se constata a ocorrência de mais de meio milhão de registros policiais referentes a casos de estupro e estupro de vulnerável na última década:

Ao longo da última década (2012 a 2021), 583.156 pessoas foram vítimas de estupro 1 e estupro de vulnerável 2 no Brasil, segundo os registros policiais. Apenas no último ano, 66.020 boletins de ocorrência de estupro e estupro de vulnerável foram registrados no Brasil, taxa de 30,9 por 100 mil e crescimento de 4,2% em relação ao ano anterior. Estes dados correspondem ao total de vítimas que denunciaram o caso em uma delegacia de polícia e, portanto, a subnotificação é significativa (Bueno; Lima, 2022, p. 186).

Assim, o presente artigo tem por escopo uma análise panorâmica das espécies de violência sexual cometidas contra crianças e adolescente, tais como: violência sexual infantil, intrafamiliar, extrafamiliar e exploração sexual na internet; a fim de contextualizar e subsidiar a discussão acerca de uma extensa rede de exploração sexual de crianças e adolescentes implementada no estado de Roraima e desmantelada pela Operação Arcajão.

Durante as investigações do caso em comento, foi constatado que os aliciadores retiravam as crianças e adolescentes das casas dos pais e de escolas para submetê-las a abusos sexuais. Além

disso, parte dos participantes do esquema de exploração sexual pertencem à alta sociedade do estado de Roraima, o que contribuiu para que o caso ganhasse projeção a nível nacional.

Desse modo, a fim de abarcar os fatos que envolvem a Operação Arcanjo, mas sem qualquer intenção de esgotar o tema, dividiu-se o tópico pertinente em três partes: o contexto histórico dos fatos que desencadeou a operação arcanjo, os argumentos da acusação e os argumentos da defesa.

Após as referidas análises, será possível conjecturar os possíveis impactos causados na sociedade roraimense pela Operação Arcanjo e seus desdobramentos, bem como compreender como a problemática da exploração sexual de crianças e adolescentes no estado se apresenta nos tempos hodiernos.

Violência sexual infantil

Conceituar e aplicar medidas punitivas ao indivíduo que comete crime de estupro contra vulnerável é dever do Estado. Portanto, para a compreensão deste tema, é necessário o conceito de criança, adolescente, vulnerável, abuso sexual, exposição sexual respectivamente.

De acordo com o art. 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente, considera-se criança a pessoa até 12 anos incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade (Brasil, 1990). Em correlação, o legislador atribui o conceito de vulnerabilidade ao menor de 14 anos, nos termos do artigo 217-A, do Código Penal (Brasil, 1940).

Neste sentido, o abuso sexual é definido como o envolvimento de uma criança menor de 14 anos em atos sexuais, com ou sem contato físico, ao qual não pode livremente consentir, em razão da idade e da natureza do abusador, ocorrendo com ou sem violência física e/ou psicológica (Jesus, 2006; Malacrea, 2006).

O abuso ocorre quando um adulto ou adolescente de mais idade usa de crianças e adolescentes para satisfação de seus prazeres sexuais. Neste contexto, é considerado práticas de abuso sexual carícias, manipulação das genitálias, ânus e mama, ato sexual com ou sem penetração, entre outros. Os abusos são na maior parte presumidos com menores de quatorze anos (Pfeiffer; Salvagni, 2005).

Neste sentido, é importante destacar que os casos de abuso sexual têm ligações diretas com a imagem de “poder” que o agressor passa para as vítimas, por se tratar de ter algum grau de parentesco, sendo da família ou bem próximo da família. Logo, se torna um alvo difícil de suspeitar o que dificulta a necessidade de confirmação dos abusos sexuais infantis (Pfeiffer; Salvagni, 2005).

Destarte. A violência sexual, ou seja, o abuso sexual é considerado um sério problema de saúde pública. De acordo com Pfeiffer e Salvagni (2005, p. 198): “O abuso sexual infantil é considerado, pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Estudos realizados em diferentes partes do mundo sugerem que 7-36% das meninas e 3-29% dos meninos sofreram abuso sexual”. a caracterização desse problema de saúde pública reconhecido pela própria OMS acomete crianças de ambos os sexos, sejam eles, feminino ou masculino.

Portanto, ao tratar do tema violência sexual, encontramos dois conceitos se encaixam dentro do assunto sendo elas: exploração sexual e abuso sexual. A primeira, exploração sexual, tem ligação com a comercialização de corpos e sexos, o acesso à exploração se dá por meio de pornografia, prostituição, turismo sexual e tráfico. A segunda, abuso sexual, ocorre quando um adulto tem interesse sexual por crianças ou adolescentes tanto com pessoas de vínculo familiar quanto em pessoas que não são do vínculo familiar (Florentino, 2015). Realidades complexas presentes em ações criminosas que vitimam os maiores vulneráveis no país.

Violência sexual intrafamiliar

O abuso sexual contra crianças e adolescentes intrafamiliar, que se define pelo uso da sexualidade da criança e/ou do adolescente, por pessoas com vínculos de parentesco, que é o praticado pelo próprio pai ou por outro familiar, onde se dá pela sedução, pelo carinho disfarçado de cuidado e zelo, ou seja, a vítima não consegue demonstrar anormalidade no ato. a fato da criança

está em situação de vulnerabilidade e o grau de poder do agressor conseguem camuflar a situação de violência e convencer a vítima sobre a naturalização da circunstância imposta (Lamazon, 2021 p. 26). neste sentido, acontece de muitas das crianças e adolescentes violados não conseguirem assimilar uma relação de agressão. Com isso, há uma rotina perversa da violência, que pode prolongar-se por um longo período.

Stupiggia (2010), com relação ao conceito de abuso sexual pela ótica da psicologia, define:

[...] o abuso é em grande parte consumado entre as paredes domésticas, geralmente por pais ou parentes residindo no interior da família, e em boa porcentagem também por conhecidos e vizinhos [...] E sabemos, enfim, que entre as condições subjetivas de maior gravidade existe um fator que tem uma ligação significativa com o abusador, a repetição prolongada no tempo, a impossibilidade de contar o acontecido e o escárnio e a zombaria dos adultos ante a explicação dos fatos (Stupiggia, 2010, p. 37).

Nesse entendimento, pode-se tratar do abuso sexual como uma violência “intrafamiliar”. Logo, compreende que é na família que ocorre com mais frequência. Lirio (2017) enfatiza que, mesmo o agressor não fazendo parte da família, quase sempre a vítima o conhece, e sua figura exerce algum grau de influência e/ou poder sobre ela. Ou seja, o agressor pode ser um vizinho, um professor ou um parente próximo. Não existe um perfil específico definido dos agressores sexuais de crianças e adolescentes, porém, cerca de 80% dos casos registrados o agressor e a vítima são pessoas próximas da família.

O abuso sexual ocorre em qualquer classe social, mas é revelado mais/ entretanto, apresenta-se com mais predominância nas classes desprovidas de conhecimento/ com menos acesso à educação, na classe trabalhadora e que residem em áreas periféricas, conforme indicam os casos denunciados, que em sua maioria têm origem nessas regiões/ espelham tais características. As classes abastadas têm menor visibilidade nos registros oficiais de casos em suas portas de entrada, como os Conselhos Tutelares, Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), Núcleos e Delegacias da Infância e Juventude e rede de saúde e escolar (Brasil, 2020).

Neste entendimento, a violência sexual ocorre em diferentes classes sociais, e configura-se como um fenômeno que sempre existiu. Com base nisso, surge a interdição que é baseada no princípio de que os filhos e as crianças da comunidade da qual se faz parte devem ser respeitados e protegidos. o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA artigo 5º destaca: “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (Brasil, 2010, p. 11). Uma realidade complicada explicitada, inclusive, pelo ECA, um instrumento de proteção para crianças e adolescentes.

Violência sexual extrafamiliar

A violência sexual extrafamiliar, fica configurada enquanto exploração sexual infanto-juvenil. Geralmente essa prática envolve troca de dinheiro ou favores entre os abusadores e quase sempre tem um intermediário (agente, aliciador) e outro que obtém lucro com a compra e venda do uso do corpo de crianças e adolescentes, age como se uma mercadoria fosse usando de meios coercitivos ou usando o poder da persuasão.

A comercialização de meninas é comum acontecer no interior do Brasil, principalmente nas regiões Norte e Nordeste, elas são comercializadas como escravas sexuais, por meio das redes de tráfico de seres humanos (Leal, 1999). Devido a extrema pobreza, muitas dessas meninas são vendidas pelas próprias famílias, pois não têm condições de lhes prover o sustento.

Destarte, as desigualdades econômicas, tornam vulneráveis crianças e adolescentes à exploração sexual, em outras palavras, são submetidas a uma relação comercial por adultos. Para Faleiros, V. (1998), a pobreza apesar de não ser determinante nos casos de violência contra crianças e adolescentes se constitui em um aspecto de agravamento da vulnerabilidade social.

Neste sentido, outro fator a considerar na manifestação de certas modalidades de exploração sexual, como no caso das desigualdades regionais. Se pode citar a região nordeste que está mais propensa à exploração sexual no turismo e pornografia enquanto na região norte à exploração sexual, geralmente acontece nos garimpos, estradas e leilões de virgens (Leal, 1999, p. 8-9). Situações complicadas que marcam negativamente a realidade brasileira em distintas regiões.

Exploração sexual na internet

Importante destacar que uns dos impactos da globalização para o mundo moderno é a ampliação do acesso à informação. Com a chegada da inclusão digital, que passou a ser critério para uma inserção e interação social, principalmente entre os jovens. Isto é, através da internet se tem, em segundos, acessos às notícias, fotos, encontros. Assim sendo, o meio digital passou a ser um ambiente sem fronteiras, por ser fácil e rápido. Devido a isso, a pornografia infantil tem tomado proporções jamais vistas antes.

A pornografia infantil pode ser definida como o uso de todo material audiovisual que utiliza crianças e adolescentes num contexto sexual, comercialização/tráfico ou difusão, ou ainda a produção ou posse de quaisquer materiais que constituam representação de crianças e adolescentes realizando atos sexuais explícitos ou representando como participante (ou utilizando elas) em uma atividade sexual (explícita) ou qualquer representação (ilícita) do corpo ou de parte, cujo caráter dominante seja a exibição com fins sexuais (Leal, 1999, p. 12-13).

Neste sentido, os especialistas têm alertado para as armadilhas da internet, e os cuidados que pais devem ter ao permitir que a criança acesse alguns sites de internet que deixam as crianças e adolescentes vulneráveis. Landini (2018) afirma que houve um aumento considerável de troca de pornografia infantil via internet e alerta para dois riscos:

[...] A internet ao tornar público o privado, faz com que as pessoas sintam e ajam como se estivessem na esfera privada, isto é, fotos e imagens pornográficas com crianças antes trocadas apenas entre os clubes dos pedófilos passaram a ser trocadas entre vários internautas simultaneamente nas salas de bate papo (Landini, 2018, p.103).

Muitos sites internacionais, que são usados para obtenção de jogos infanto juvenis gratuitos, possuem links com imagens pornográficas que dão acesso direto a sites de conteúdo pornográfico e anúncios com telefones para programas sexuais. Isso pode expor essas crianças e adolescentes de forma involuntária ao conteúdo pornográfico, constituindo-se em isca para os exploradores sexuais, uma vez que para ter acesso aos jogos deve-se fazer um cadastro pessoal, assim alerta Landini (2004).

O crime de pornografia infantil quando cometido “via internet”, devido a sua especificidade, exige uma Polícia equipada tecnologicamente, composta por um aparato pessoal, tecnológico, técnico-administrativo especializado e levando-se em consideração as atuais situações em que se encontram a Política de Segurança Pública, torna-se ainda mais complicado a responsabilização dos culpados.

A Lei nº 11.829, de 2008, deu nova redação aos crimes definidos nos arts. 240 e 241 do ECA, e descreveu novas incriminações com a inserção dos arts. 241-A a 241-E no citado diploma, *in verbis*:

Art. 240. Produzir, reproduzir, dirigir, fotografar, filmar ou registrar, por qualquer meio, cena de sexo explícito ou pornográfica, envolvendo criança ou adolescente:

Pena – reclusão, de 4 (quatro) a 8 (oito) anos, e multa.

§ 1º Incorre nas mesmas penas quem agencia, facilita, recruta, coage, ou de qualquer modo intermedeia a participação de criança ou adolescente nas cenas referidas no caput deste artigo, ou ainda quem com esses contracena.

§ 2º Aumenta-se a pena de 1/3 (um terço) se o agente comete o crime:

I – no exercício de cargo ou função pública ou a pretexto de exercê-la

II – Prevalendo-se de relações domésticas, de coabitação ou de hospitalidade; ou

III – prevalecendo-se de relações de parentesco consanguíneo ou afim até o terceiro grau, ou por adoção, de tutor, curador, preceptor, empregador da vítima ou de quem, a qualquer outro título, tenha autoridade sobre ela, ou com seu consentimento.

Em sua nova redação, o artigo 240 aumentou o número de ações, isto é, fez o delito ganhar contornos mais específicos. O artigo, ora em análise, sofreu também um aumento nas penas mínima e máxima abstratas, passando de 2 (dois) a 6 (seis) anos de reclusão e multa, para a pena de 4 (quatro) a 8 (oito) anos de reclusão e multa.

Art. 241. Vender ou expor à venda fotografia, vídeo ou outro registro que contenha cena de sexo explícito ou pornográfica envolvendo criança ou adolescente:

Pena – reclusão, de 4 (quatro) a 8 (oito) anos, e multa.

Percebe que há expressiva distinção entre produzir fotografias ou imagens com pornografia ou cena de sexo explícito envolvendo crianças e adolescentes e produzir representação televisiva, cinematográfica, atividade fotográfica ou de qualquer outro meio visual utilizando-se de crianças ou de adolescentes em cena pornográfica ou de sexo explícito.

No mencionado artigo, entende-se que basta uma fotografia ou uma captação de uma imagem que tenha cena pornográfica ou de sexo explícito, ou seja, não é exigido que se tenha uma apresentação teatral para que haja a consumação.

Art. 241-A. Oferecer, trocar, disponibilizar, transmitir, distribuir, publicar ou divulgar por qualquer meio, inclusive por meio de sistema de informática ou telemático, fotografia, vídeo ou outro registro que contenha cena de sexo explícito ou pornográfica envolvendo criança ou adolescente:

Pena – reclusão, de 3 (três) a 6 (seis) anos, e multa.

Neste sentido, percebe-se que nesse tipo penal o legislador busca centrar a criminalização na conduta daqueles que divulgam o material pornográfico. Destaca-se que as penas são um pouco menores em relação aos crimes citados anteriormente. Entendeu o legislador que as condutas previstas nos artigos 241 e 241-A precedem um mal maior para a coletividade, portanto, para os crimes tipificados nesses artigos, os limites mínimos e máximos da pena são maiores.

Roraima: Operação Arcanjo

Contexto histórico

No dia 06 de junho de 2008 a Polícia Federal (PF) deu início à Operação Arcanjo que, no curso das investigações, viria a desarticular uma rede de exploração sexual de crianças e adolescentes que agia em Roraima e que envolvia pessoas da alta sociedade local e empresários. Conforme dados do processo, figuram como vítimas ao menos 19 crianças e adolescentes. No total, sete réus foram condenados. Tendo-se esgotado as possibilidades de recurso, as penas somaram 300 anos. Segundo o superintendente da PF no Estado, a quadrilha foi descoberta a partir de investigação de tráfico de drogas com base em relatório repassado pelo Conselho Tutelar de Boa Vista - RR.

Dada a repercussão a nível nacional o caso em questão foi investigado pela Comissão Parlamentar de Inquérito da Pedofilia, criada com base no Requerimento nº 200, de 4 de março de 2008 e “com o objetivo de investigar e apurar a utilização da internet para a prática de crime de ‘pedofilia’, bem como a relação desses crimes com o crime organizado” (Senado, 2010, p.5).

Apesar das quantidades de pena privativa de liberdade aplicadas serem bastante altas, no Brasil, o tempo máximo que uma pessoa pode ficar presa é de 30 anos. Entretanto, com a nova redação do artigo 75, do Código Penal, dada pela Lei nº 13.964, de 2019, o tempo aumentou para 40 anos.

Dentre as capitulações dos tipos penais violados, destaca-se: estupro, atentado violento ao pudor, exploração sexual de crianças e adolescentes e porte ilegal de arma de fogo.

A Justiça Estadual de Roraima determinou também que os réus pagassem cerca de R\$ 1,1 milhão de reais às famílias das crianças que foram abusadas sexualmente. Para o juiz, que presidiu o processo, a decisão “é uma resposta que o Poder Judiciário dá não só para Roraima, como também para a sociedade brasileira” (Conjur, 2009).

Na disputa de narrativas que envolviam o caso, um dos réus alegou ser inocente e que a prisão havia sido uma suposta represália da PF por sua atuação no caso da homologação da terra indígena Raposa/Serra do Sol, pois ele era contrário à realização da operação da PF para a retirada de não índios da terra indígena, o que veio a acontecer posteriormente.

Argumento da acusação

Uma vez que o segredo de justiça, por força do art. 234 - B, do Código Penal, recai sobre os processos que envolvam crimes contra a dignidade sexual - a fim de assegurar a intimidade tanto do acusado como da vítima - a coleta de dados referentes aos argumentos da acusação bem como os elementos de prova carreados aos autos que formaram o convencimento do magistrado torna-se especialmente desafiadora. Com isso, a análise pormenorizada das teses acusatória e defensiva resta obstaculizada pela legislação penal substantiva. Contudo, valendo-se de reportagens veiculadas nos meios midiáticos de expressão nacional, principalmente por se tratar de um caso de grande repercussão, torna-se possível traçar as linhas gerais que fundamentam a tese acusatória, sem, entretanto, penetrar nas discussões jurídicas mais aprofundadas.

Nesse sentido, o Ministério Público do Estado de Roraima (MP RR), em sua conta oficial no sítio eletrônico JusBrasil, divulgou reportagem acerca da Operação Arcanjo e seus desdobramentos jurídico-penais. Nesse ínterim, o promotor de justiça do *Parquet*, J. N., fez o seguinte apontamento a respeito da reprimenda imposta aos sentenciados: “Diante da quantidade de vítimas, de fatos por ele praticados e da gravidade dos fatos, com crianças de seis anos de idade sendo levadas ao motel para serem abusadas por ele, é uma pena justa que deve ser mantida pelos tribunais” (JusBrasil, 2009). Além do mais, a Folha de São Paulo (2008) afirma que o órgão ministerial possuía provas contundentes a respeito da autoria e materialidade dos crimes entabulados na exordial acusatória, visto que havia escutas telefônicas, fotos e até mesmo vídeos que ligavam os outrora réus à prática do crime.

Argumentos da defesa

O advogado do acusado, tentou anular o processo que tramitava no Supremo Tribunal Federal, onde foi condenado a pouco mais de 75 anos de prisão em regime inicialmente fechado, e entrou com pedido de *Habeas Corpus* (HC) 103803 dois anos depois de ter sido preso sob acusação dos crimes de estupro, atentado violento ao pudor e exploração sexual de menores de idade. O advogado do acusado tentava anular a ação penal no qual foi condenado, alegando incompetência do juízo que analisou a causa.

O advogado em defesa argumentou que seu cliente não poderia ter sido processado e julgado pelo juiz da 2ª Vara Criminal de Boa Vista, mas pelo Tribunal de Justiça de Roraima (TJ-RR), tendo em vista, que o cargo que exercia à época dos fatos lhe garantiria foro por prerrogativa

de função. Com base nesse argumento, solicitou a anulação do processo, conseqüentemente a revogação da prisão de seu cliente, condenado em primeira e segunda instâncias.

É importante destacar que em primeira instância, o acusado pegou mais de 247 anos de reclusão, mas que posteriormente o entendimento foi reformado pelo Tribunal de Justiça de Roraima, onde foi condenado a pouco mais de 75 anos de prisão em regime inicialmente fechado. Antes mesmo de ser condenado em primeira instância, ele foi exonerado do cargo de procurador-geral do Estado de Roraima.

Portanto, o ministro Eros Grau negou a liminar. Ele afirmou que só será possível decidir sobre o caso no julgamento do mérito porque o tema é complexo. Para pedir a anulação do processo, Eros Grau ressaltou que a questão referente à nulidade das decisões proferidas pelo juiz da 2ª Vara Criminal de Boa Vista “é complexa, e por isso mesmo, está a merecer um exame mais detido, o que somente será possível quando do julgamento do mérito desse writ”

No voto o ministro Teori Zavascki expôs em seu relatório a manifestação pela declaração incidental de inconstitucionalidade de expressão contida na Constituição de Roraima (alínea ‘a’ do inciso 10 do artigo 77) que garantiu a prerrogativa de função aos agentes públicos que eram equiparados a secretário de Estado. Isto é, a Lei Complementar estadual 71/2003, por sua vez, garantiu essa equiparação ao cargo de procurador-geral de Estado.

O relator do caso aplicou ao caso entendimento que já havia firmado pelo Supremo na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 3140, julgada em maio de 2007, quando foi declarada inconstitucional norma similar da Constituição do Estado do Ceará. Pelo entendimento do Supremo, a carta estadual não pode delegar ao legislador infraconstitucional estabelecer as competências do Tribunal de Justiça. “Realmente, apreciando caso análogo, o STF, na ADI 3140, julgou que compete à constituição do estado definir a atribuição do TJ, nos termos do artigo 125, parágrafo 1º, da Constituição da República. Essa competência não pode ser transferida ao legislador infraconstitucional”, observou o ministro Teori Zavascki (na época), na atualidade ex-ministro.

Segundo o ministro relator, “esse entendimento deve nortear a decisão do caso concreto”. Que explicou que “o constituinte do Estado de Roraima, ao promulgar a norma aberta referente à definição da competência do Tribunal de Justiça, delegou ao legislador infraconstitucional o poder de dispor sobre a matéria e de ampliar os seus limites, circunstância que, na linha jurisprudencial desta Corte, não se harmoniza com a Constituição da República”.

O ex-ministro destacou também que o argumento da defesa segundo o qual o cargo de procurador-geral de Estado equivaleria ao cargo de advogado-geral da União, isto é, tem prerrogativa de função no STF, o qual foi confirmado no julgamento do Inquérito (INQ) 1660 pelo Supremo. Por conta disso, a defesa alegou que o cargo de procurador-geral de Estado, por simetria, deveria ter garantida a prerrogativa no TJ.

Porém, Zavascki destacou que a prerrogativa do advogado-geral foi conferida por meio de medida provisória. Explicou também que, no julgado citado (INQ 1660), “o Supremo reconheceu sua competência originária tomando como premissa a existência de norma segundo a qual o advogado-geral da União é ministro de Estado”. Logo, o relator não deixou de observar que, ao contrário, “a norma estadual, em momento algum, afirma que o procurador-geral de Estado é secretário de Estado, mas dispensou a ele o mesmo tratamento dado aos secretários, equiparação que, na linha do entendimento desta Corte, não lhe confere o foro por prerrogativa de função no Tribunal de Justiça de Roraima”.

Neste sentido, o ex-ministro, com base no argumento exposto, negou o pedido de revogação da prisão cautelar com a seguinte fundamentação. “No caso, constata-se que a ordem de prisão preventiva está devidamente fundamentada de acordo com os pressupostos e requisitos do artigo 312 do Código de Processo Penal”, dispositivo que regulamenta a prisão preventiva. O voto do ministro foi seguido por unanimidade no Plenário do STF.

Considerações Finais

As informações coletadas a partir da análise do processo jurídico disponível no Tribunal de Justiça de Roraima e Supremo Tribunal Federal sobre o caso Operação Arcação, desencadeada pela

polícia federal em 2008 que envolveu a exploração sexual contra crianças e adolescentes permitiram a dimensão do problema que assola não só Roraima mais o Brasil e o mundo como um todo.

O resultado deste estudo revelou que grande maioria das crianças, principalmente meninas (6 a 14 anos) são vítimas de abuso sexual que ocorre dentro do ambiente doméstico, os perpetradores da violência sexual foram homens que conviviam no ambiente doméstico da criança e possuíam uma relação de confiança e cuidado com esta.

O estudo também apontou que o problema relacionado com desigualdades econômicas torna crianças e adolescentes vulneráveis à exploração sexual, em outras palavras, são submetidas a uma relação comercial por adultos, a pobreza apesar de não ser determinante nos casos de violência contra crianças e adolescentes se constitui em um aspecto de agravamento da vulnerabilidade social.

Portanto, conclui que necessário a capacitação de profissional para identificar e diagnosticar os casos de violência sexual, bem como promover políticas públicas e intervenções preventivas e terapêuticas dentro do contexto familiar.

Referências

BRASIL. **Guia escolar: rede de proteção à infância**. Brasília, DF: Secretaria Nacional de Direitos Humanos, Ministério da Educação, 2011.

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

BUENO, Samira; LIMA, Renato Sérgio de (coord.). **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2022**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2022. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/06/anuario-2022.pdf?v=5>. Acesso em: 25 out. 2023.

BUENO, Samira; LIMA, Renato Sérgio de (coord.). **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) 20 anos**. Paraíba, 2010.

FALEIROS, Vicente de Paula. A violência sexual contra crianças e adolescentes e a construção de indicadores: a crítica do poder, da desigualdade e do imaginário. In: **Oficina de Indicadores de Violência Intra-Familiar e da Exploração Sexual Comercial de crianças e adolescentes**. CECRIA-CESE, MS/ SNDH/ DCA. Brasília, 1997.

FLORENTINO, Bruno Ricardo Bérnago. As possíveis consequências do abuso sexual praticado contra crianças e adolescentes. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 27, n. 2, p. 139-144, maio-ago. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/fractal/v27n2/1984-0292-fractal-27-2-0139.pdf>. Acesso em: 27 out. 2023.

GODINHO, Almir. **A publicidade de atos do inquérito policial nos casos de estupro**. JusBrasil, 2019. Disponível em: <https://meusitejuridico.jusbrasil.com.br/artigos/720564212/a-publicidade-de-atos-do-inquerito-policial-nos-casos-de-estupro#:~:text=O%20art.,%C3%A0%20intimidade%20da%20pr%C3%B3pria%20v%C3%ADtima>. Acesso em: 23 out. 2023.

JESUS, Núbia Angélica. O círculo vicioso da violência sexual: do ofendido ao agressor. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 26, n. 4, p. 672-683, 2006.

LAMAZON, Vanessa Lima. **A educação e o entretenimento da violência sexual contra crianças e adolescentes: um balanço de dissertações e teses brasileiras no período de 2010 a 2020**. 2021. 86 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2021.

LEAL, Maria Lucia Pinto. (Org). **Exploração Sexual Comercial de Meninos, Meninas e de Adolescentes na América Latina e Caribe**. Relatório Final. Brasília: Cecria (Centro de Referência, Estudos e Ações sobre Crianças e Adolescentes), 1999.

LIRIO, Flávio Corsini. **Avaliação da implementação das ações de enfrentamento ao abuso sexual contra crianças e adolescentes em escolas públicas de ensino fundamental do bairro do Guamá – Belém/PA**. 2013. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de PósGraduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

MALACREA, Marinella. Caratteristiche, dinamiche ed effetti della violenza su bambini e bambine. *In*: CICCOTTI, Ermenegildo. **Vite in bilico**: Indagine retrospettiva su maltrattamenti e abusi in età infantile. Firenze: Istituto degli Innocenti, 2006.

OPERAÇÃO Arcanjo: Prisões por pedofilia completam 2 anos. **JusBrasil**, 2010. Disponível em: <https://tj-rr.jusbrasil.com.br/noticias/2222206/operacao-arcanjo-prisoes-por-pedofilia-completam-2-anos>. Acesso em: 22 de out. 2023.

OPERAÇÃO Arcanjo: processo termina e 7 réus por escândalo de pedofilia em RR têm penas que somam 300 anos, diz MP. **G1**, 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2019/08/23/operacao-arcanjo-processo-termina-e-7-reus-por-escandalo-de-pedofilia-em-rr-tem-penas-que-somam-300-anos-diz-mp.ghtml>. Acesso em: 22 out. 2023.

OPERAÇÃO Arcanjo. **JusBrasil**, 2009. Disponível em: <https://mp-rr.jusbrasil.com.br/noticias/1482578/operacao-arcanjo>. Acesso em: 22 out. 2023.

PFEIFFER, Luci. SALVAGNI, Edila Pizzato. Visão atual do abuso sexual na infância e adolescência – **Jornal de Pediatria**. 0021-7557/05/81-05-Supl/S197. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa10.pdf>. Acesso em: 25 out. 2023.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2004.

STUPIGGIA, Maurizio. **O corpo violado**: uma abordagem psicocorporal do trauma do abuso. Natal: EDUFRN, 2010.

STJ mantém prisão de procurador condenado por pedofilia. **JusBrasil**, 2009. Disponível em: <https://espaco-vital.jusbrasil.com.br/noticias/2133135/stj-mantem-prisao-de-procurador-condenado-por-pedofilia>. Acesso em: 24 out. 2023.

TRAJANO, Andrezza; RONDON, José Eduardo. Procurador é preso suspeito de pedofilia. **Folha de São Paulo**, 2008. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0706200814.htm>. Acesso em: 23 de out. 2023.

Recebido em 05 de junho de 2023.
Aceito em 11 de agosto de 2023.

IDENTIDADE E PROJETO DE VIDA: DILEMAS DAS JUVENTUDES

IDENTITY AND LIFE PROJECT: YOUTH DILEMMAS

Marinara Cabral dos Santos **1**

Vanessa Pereira Costa **2**

Roberta Pasqualli **3**

Resumo: Essa pesquisa tem como objetivo apresentar as nuances da construção da identidade dos jovens a partir de seus dilemas e, sobretudo, identificar e analisar o que projetam para o futuro, que denominamos como 'projetos de vida'. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa básica, descritiva e de estudo de caso instrumental, com procedimentos bibliográficos e de campo. Os dados foram coletados por meio de questionário on-line. Foram sujeitos da pesquisa 30 estudantes do Ensino Médio Integral de uma escola da Rede Estadual de Ensino do Município de Augustinópolis, Tocantins. Utilizou-se a técnica de análise de conteúdo para categorizar os dados. Como resultados, destaca-se o empoderamento dos estudantes colaboradores ao fazerem sua autodefinição e por relacionarem bem suas prospecções futuras, ora profissional, ora pessoal, demonstrando que a juventude não se trata apenas de mais uma fase da vida, mas sim um espaço de construção humana.

Palavras-chave: Juventudes. Identidades. Projetos de Vida.

Abstract: This research aims to present the nuances of the construction of the identity of young people from their dilemmas and, above all, to identify and analyze what they project for the future, which we call 'life projects'. Methodologically, it is a basic, descriptive research and an instrumental case study, with bibliographic and field procedures. Data were collected through an online questionnaire. The subjects of the research were 30 students of the Integral High School of a school of the State Education Network in the Municipality of Augustinópolis, Tocantins. The content analysis technique was used to categorize the data. As a result, the empowerment of collaborating students is highlighted by making their self-definition and by relating well their future prospects, sometimes professional, sometimes personal, demonstrating that youth is not just another phase of life, but a space for construction human.

Keywords: Youth. Identities. Life Projects.

-
- 1** Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (IFTO). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7352773169603489>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2741-3134>. E-mail: marinara.santos@estudante.ifto.edu.br
 - 2** Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (IFTO). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0612791788584910>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4907-4222>. E-mail: vanessa.costa6@estudante.ifto.edu.br
 - 3** Doutora em Educação (UFRGS). Pós-Doutora em Educação (UFRGS). É professora do ProfEPT IFSC. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6932842326580345>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8293-033X>. E-mail: roberta.pasqualli@ifsc.edu.br

Introdução

Inicia-se esse texto partindo do pressuposto de que a palavra diversidade, em seu conceito mais amplo, define a juventude brasileira. Para justificar tal afirmação, considera-se que, de acordo com Dayrell (2003, p. 42) “essa diversidade se concretiza com base nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero e, também, das regiões geográficas, dentre outros aspectos”.

A UNESCO (2004, p. 23-25) conceitua a juventude referindo-se “ao período do ciclo da vida em que as pessoas passam da infância à condição de adultos e, durante o qual, se produzem importantes mudanças biológicas, psicológicas, sociais e culturais, que variam segundo as sociedades, as culturas, as etnias, as classes sociais e o gênero.” A Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, que institui o Estatuto da Juventude e dispôs sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE) e, em seu § 1º destaca que “[...] são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade” (Brasil, 2013).

Sobre a leitura de tal artigo do Estatuto da Juventude, se considerarmos apenas o dado numérico, teríamos uma solução fácil de enquadramento. No entanto, a literatura, os estudos e a realidade nos mostram a complexidade inerente ao que vivem as pessoas nessa faixa etária, pois é um período de se compreender enquanto “sujeitos sociais” conforme discute Dayrell (2003).

Para Esteves e Abramovay (2007) o conceito de juventude carrega em si um emaranhado de significados que atravessam os conceitos lidos em dicionários, políticas públicas e teorias das ciências humanas. A juventude poderia ser concebida como ‘juventudes’, no plural, pois

perpassa a ideia de tempo, de idade, de condição ideológica, etc. e se aprofundar numa teia de significados, necessidades, dilemas, anseios, desafios, etc. Entre uma concepção e outra há uma diferenciação teórico-conceitual que atribui a cada uma noções e informações díspares que constituem seus valores e suas representações intrínsecas a cada termo (Sousa; Costa, 2019, p. 1).

Ainda, para Esteves e Abramovay (2007, p. 25),

existem muitos e diversos grupos juvenis, com características particulares e específicas, que sofrem influências multiculturais e que, de certa forma, são globalizados. Portanto, não há uma cultura juvenil unitária, um bloco monolítico, homogêneo, senão culturas juvenis, com pontos convergentes e divergentes, contraditórias entre si [...] Logo, a definição da categoria juventude em hipótese alguma pode ser a mesma para todos aqueles que nela estão enquadrados.

De acordo com Dayrell (2003, p. 40-41) os jovens convivem diariamente com o que ele chama de “a juventude vista na sua condição de transitoriedade”, ou seja, “[...] o jovem é um ‘vir a ser’, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente. Sob essa perspectiva, há uma tendência de encarar a juventude na sua negatividade”.

Concomitante a essa visão negativa, há ainda o que Dayrell define como

Uma outra imagem presente é uma visão romântica da juventude que veio se cristalizando a partir dos anos de 1960[...]. Nessa visão, a juventude seria um tempo de liberdade, de prazer, de expressão de comportamentos exóticos. A essa ideia se alia a noção de moratória, como um tempo para o ensaio e o erro, para experimentações, um período marcado pelo hedonismo e pela irresponsabilidade, com uma relativização da aplicação de sanções sobre o comportamento juvenil (Dayrell, 2003, p. 41).

Além das duas visões apontadas por Dayrell (2003, p. 41) anteriormente, ele acrescenta que “[...] a juventude vista como um momento de crise, uma fase difícil, dominada por conflitos com a autoestima e/ou com a personalidade”. Por décadas, os jovens têm lutado com estereótipos socialmente construídos por uma sociedade que, na maioria das vezes, não está disposta a contribuir com os jovens no processo de construção de sujeitos sociais, compreendendo as diversas relações sociais que os permeiam

Nesse sentido, certamente “a juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona”, conforme reafirma Dayrell (2003, p. 42).

É necessário ainda mencionar a cultura juvenil e considerar os jovens como produtores de cultura, discutir políticas públicas para a juventude brasileira e espaços de participação nos remetendo novamente o Estatuto da Juventude que traz a positivação de políticas públicas, direitos dos jovens incluindo a cidadania, a participação social e política e à representação juvenil, a educação, a profissionalização, ao trabalho e à renda e outros e, sobretudo, o direito à cultura.

Concorda-se com Oliveira e Rodrigues (2006, p. 63) quanto afirmam que “a juventude deve ser reconhecida e valorizada como produtora de cultura, mais do que como consumidora de bens culturais” e afirma-se que a identidade está intimamente relacionada a pertencimento e empoderamento. Sendo assim, o objetivo dessa pesquisa é apresentar as nuances da construção da identidade dos jovens a partir de seus dilemas e, sobretudo, identificar e analisar o que projetam para o futuro, que denominamos projetos de vida.

Considerando a perspectiva apontada, esse texto está dividido em 2 partes. Na primeira apresentam-se os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa e, a segunda, apresenta as análises e os resultados da pesquisa à luz do referencial teórico privilegiado. Por fim, divulgam-se as considerações finais e os referenciais teóricos.

Metodologia

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa básica e qualitativa que, conforme Gerhardt e Silveira (2009, p. 31) “[...] não se preocupa com representatividade numérica mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc”. É considerada de natureza básica porque “objetiva gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da Ciência, sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais” (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 35). Essa pesquisa também pode ser definida como descritiva pois, de acordo com Köche (2009), a pesquisa descritiva estuda a relação entre duas ou mais variáveis de um dado fenômeno. A execução da presente pesquisa foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica e de estudo de caso instrumental.

De acordo com Gil (2002, p. 44). “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Especificamente, neste artigo foram utilizadas as bibliografias elencadas a partir dos autores que militam em prol da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em forma de livros, artigos e periódicos. Esse tipo de metodologia destina-se “à contextualização teórica do problema e a seu relacionamento com o que tem sido investigado a seu respeito. Deve esclarecer, portanto, os pressupostos teóricos que dão fundamentação à pesquisa e as contribuições proporcionadas por investigações anteriores” (Gil, 2002, p. 162).

O estudo de caso instrumental caracteriza-se como aquele em que o pesquisador toma como referência um caso (instituição, pessoa, programa, etc.), quando temos um problema de investigação, uma hesitação, uma necessidade de compreensão do todo que pode ser alcançado, com um conhecimento mais profundo, estudando um caso particular (Stake, 1995).

Aplicou-se questionário on-line composto por 05 questões como técnica de coleta de dados. Segundo Gil (2002, p. 77) “por questionário entende-se um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado”. Os sujeitos respondentes da pesquisa foram nomeados com a letra ‘E’, de estudante, seguido de um número sequencial, por exemplo (E1).

Os 30 estudantes colaboradores compõem turmas da 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Médio

Integral de uma escola da rede estadual de ensino, localizada no município de Augustinópolis, Tocantins. O universo de estudantes de tal escola é de aproximadamente 390 estudantes. Foram considerados os aspectos éticos da pesquisa com seres humanos de acordo com a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e demais documentos oficiais vigentes. Na sequência, apresentam-se os resultados e as discussões referentes à pesquisa realizada.

Fundamentação Teórica

Considerando o jovem enquanto sujeito social é necessário que ele seja capaz de refletir e de se ver como um indivíduo que participa da sociedade, recebendo e exercendo influências. Desse modo, Leão, Dayrell e Reis (2011), apontam esse momento como de grande relevância por estar

permeado de descobertas, emoções, ambivalências e conflitos, o jovem se defronta com perguntas como: “Quem sou eu?”, “Para onde vou?”, “Qual rumo devo dar à minha vida?”. Afirmam que estes questionamentos estão relacionados ao que denominam “projeto de vida”, “[...] uma dimensão decisiva no seu processo de amadurecimento” (Leão; Dayrell; Reis, 2011, p. 1068).

Nesse sentido, considera-se que as escolas de Ensino Médio estão imbuídas, dentre outros, do desafio de auxiliar os jovens a refletir, obter informações, desenvolver habilidades e competências, dimensões importantes para a construção dos seus projetos de vida a partir das suas realidades cotidianas. Sendo assim, é necessário destacar o papel da escola, pois é a mesma por meio de seus educadores que subsidiarão os jovens na construção de seus projetos de vida. Estes mesmos autores trazem alguns questionamentos à reflexão, quais sejam:

Como a escola se coloca diante dessa realidade? Será que a instituição escolar, principalmente aquela do ensino médio, seus professores e os gestores buscam conhecer e refletir sobre a realidade dos alunos na sua dimensão de jovens? Será que dialogam com os projetos de vida que elaboram e as demandas e expectativas que colocam em relação à escola? (Leão; Dayrell; Reis, 2011, p. 1069).

Alves e Dayrell (2015) discutem as categorias juventude e projetos de vida. Os autores ampliam a abordagem sobre projeto de vida, pois para eles “a noção de projetos de vida é utilizada neste trabalho em uma perspectiva ampla, não se limitando às escolhas profissionais. Isso porque falar em projetos de vida não pode se limitar a falar em profissão. Afinal, a vida não se resume a trabalho”(Alves; Dayrell, 2015, p. 375).

Os autores fazem questão de afirmam que “projetos de vida não pode se limitar a falar em profissão”, sendo, portanto, necessário “problematizar outras dimensões da condição humana, como as escolhas afetivas, os projetos coletivos e as orientações subjetivas da vida individual” (Alves; Dayrell, 2015, p. 375). Projetos de vida, nessa perspectiva, são os modos como os jovens colaboradores pensa e organiza suas condutas futuras.

As visões estereotipadas e preconceituosas sobre os jovens e suas possibilidades de organização e participação relacionam-se diretamente à estrutura hierárquica característica do sistema escolar, que gera relações desiguais de poder. Martins e Dayrell (2013) associam essa desigualdade ao conflito intergeracional, a partir do qual os adultos enxergam, nos jovens, apenas imaturidade e, dessa forma, desconsideram-nos como sujeitos sociais. Zibas, Ferretti e Tartuce (2006), por sua vez, voltam a análise para a insegurança de docentes e gestores de terem sua autoridade questionada pelos estudantes, caso eles se organizem para participar, individual ou coletivamente (Pasqualli; Burmester, 2020, p. 5).

Em pesquisa desenvolvida por Alves e Dayrell em 2015 foram identificadas 4 categorias: (a) os jovens que elaboram seus projetos de forma mimética, ou seja, que tendem a imitar algo ou alguém que têm como referência positiva; (b) jovens com modelos de projetos que chamamos de hipomaniacos, ou seja, caracterizam-se pelo excesso de otimismo, euforia, mania de grandeza, projeções excessivas no futuro, desconhecimento do campo de possibilidades, quase uma fuga da realidade; (c) os projetos estratégicos, aqueles elaborados com base nesse modelo apresentam claramente alvo e seta, ou seja, os jovens sabem o que querem, evidenciam conhecimento suficiente do campo de possibilidades, de modo a avaliar e definir os fins e os meios possíveis para alcançá-los e, (e) sujeitos que não se encaixavam em nenhuma das categorias anteriores, por não vislumbrarem qualquer ação além do tempo presente.

Ser alguém na vida, como dizem Alves e Dayrell (2015), significa, portanto, “ser reconhecido, ter o respeito da sociedade, ser enxergado e conhecido. Ser ouvido e respeitado. Ser valorizado. Enfim, sair da condição de invisibilidade, deixar de ser um ‘João Ninguém’ (Alves; Dayrell, 2015, p. 387).

Nesse sentido, considera-se que a transformação, rumo ao alcance do projeto de vida perpassa pela educação e, conseqüentemente inserção profissional. Sendo assim, nossos projetos refletem nossos valores e os valores do grupo em que vivemos, como argumenta Machado (2004).

A escola, principalmente no Ensino Médio, necessita ter um olhar amplo voltado à formação humana em sua integralidade e permitir aos jovens sonhar, projetar e lutar para alcançar, pois apenas das condições sociais, estruturais e tantas outras a que são submetidos, é possível alcançar outras possibilidades senão aquela imposta por seu grupo familiar. Daí a importância de políticas públicas voltadas ao empoderamento e inclusão.

Na seqüência, apresenta-se os resultados da pesquisa considerando as 05 perguntas respondidas pelos estudantes. Os dados obtidos foram associados às discussões fundamentadas no referencial teórico e demonstraram o potencial que tem a formação do ser humano e, certamente confirmam o potencial da escola como diz Klein e Torres (2015, p.252), “dentre os papéis da escola, destaca-se a formação para a cidadania, tarefa política que se relaciona à participação das novas gerações na vida pública”.

Análises e Discussões

Quem sou eu? Traçando o perfil dos jovens

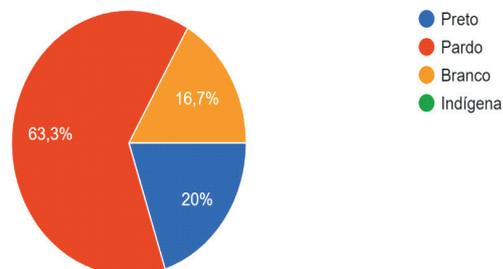
Por meio do questionário aplicado, obteve-se a resposta de 30 estudantes do Ensino Médio Integral de uma escola da rede estadual de ensino, localizada no município de Augustinópolis, Tocantins. Destes estudantes, 12 (36,7%) estudam a 1ª série, 7 (23,3%) estudam na 2ª série e 12 (40%) estudam a 3ª série do Ensino Médio. Quanto a faixa etária dos estudantes foi identificado que tinham entre 15 a maiores de 17 anos, sendo que 10 (15%) possuem 15 anos, 11 (36,7%) 16 anos, 8 (26,7%) 17 anos e 8 (26,7%) possuem mais de 17 anos.

Verifica-se que a maioria dos estudantes que colaboraram com a pesquisa possuem faixa etária adequada ao ano escolar. Apenas 8 estudantes que colaboraram com a pesquisa, representando 26,7% estão com distorção idade série, ou seja, não estão adequados em relação a faixa etária e matrícula escolar conforme as Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos, pois segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013, p.109) “O Ensino Fundamental com duração de 9 (nove) anos abrange a população na faixa etária dos 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos de idade e se estende, também, a todos os que, na idade própria, não tiveram condições de frequentá-lo” e, conseqüentemente, o Ensino Médio deveria ser cursado na faixa etária de 15 (quinze) aos 17 (dezessete) anos.

Com base nos dados apresentados pelo gráfico abaixo foi possível identificar que a maioria se autodeclara como pardos (63,3% dos estudantes), 20% se autodeclarou como preto e 16,7% como brancos, tais informações podem ser visualizadas no Gráfico 1.

Gráfico 1. Você se autodeclara

Você se autodeclara:
30 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Em seguida os estudantes foram convidados a se descreverem tendo como base o seguinte questionamento: ‘Quem é você? Como você se descreve?’. As informações coletadas estão apresentadas no quadro 1, apresentado abaixo.

Quadro 1. Quem é você? Como você se descreve?

Estudante (E)	Quem é você? Como você se descreve?
E1	Uma pessoa determinada, autodidata, que está em constantes mudanças sejam de hábitos ou ideologias, buscando sempre melhorar a cada dia.
E2	Uma pessoa simpática, que se importa com todo mundo, é fechada em relação de demonstrar o que sente por alguém, tímida porém sorridente e gosto de ficar na minha. Odeio injustiça, fico enjoada quando vejo uma injustiça e tudo que têm a ver com maldade.
E3	Eu sou uma menina muito quieta, educada, gentil e que gosta de desenhar, eu sou uma menina de cabelos cacheados, parda, mais ou menos alta, sou muito responsável, alegre e gosto de cantar.
E4	Eu sou uma menina que ainda não sabe bem o que quer, está em busca de metas e sonhos a serem alcançados.
E5	Eu sou uma adolescente, me considero inteligente, não gosto de sair e nem ter muitos amigos, acho que muitos amigos são muitas decepções pois não duram para sempre.
E6	Eu sou eu, são tantas qualidades sobre mim porém não irei citá-las, até por que não vejo necessidade e também não curto muito isso. No meu ponto de vista essa pergunta, todos deveriam fazer pra si mesmo, e nada mais.
E7	Sou uma pessoa calma, divertida companheiro e um bom conselheiro.
E8	Sou uma menina sonhadora, que se esforça e corre atrás do que quer, tem muitos sonhos e muita fé.
E9	Eu sou apenas um garoto normal que gosta de tudo relacionado a computador e gosta de coisas simples.
E10	Sou uma pessoa calma, divertida companheiro e um bom conselheiro.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Com base nesses apontamentos relacionados a identidade de cada jovem é possível perceber que cada descrição torna-se única e particular para cada jovem questionado, de modo que apresentam seus principais pontos positivos e alguns negativos e que também reconhecem que é uma fase de indecisões cheias de dilemas em que alguns não sabem, de fato, como se descrever. Entretanto, mostram-se determinados e em constante mudança para alcançar seus objetivos como destacado por Dayrell (2003, p. 42) “o sujeito é um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade”.

O que o jovem quer ser quando crescer?

A pergunta que intitulou esse tópico é conhecida por todos e trata-se de um dilema, pois aqueles que não a receberam já as fizeram para si mesmo, em uma determinada fase da vida, pois esse questionamento aparenta ser a decisão mais difícil já tomada. No entanto, trata-se do início de um processo e para que ela seja definida é relevante citar a influência do meio como destacado por Rego (1995) embasado em Vygotsky que afirma que as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo e que não são mero resultado das pressões do meio externo, pois resultam da interação dialética do homem e seu meio sócio-cultural. Destaca ainda que “Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo” (Rego, 1995, p. 41).

Como mencionado anteriormente, o meio tem grande influência e, assim como a família, a escola possui um papel de extrema relevância nessa decisão para que a criança mencionada como sujeito que ainda não cresceu assuma a grande responsabilidade de descobrir o que quer antes mesmo de ‘crescer’. Remete, primeiramente, a construção do ‘eu’ e da identidade, para que assim, possa ser tomada a grande decisão. Vale ressaltar que é necessário ter o conhecimento para se discutir sobre o assunto com crianças, jovens e até mesmo com adultos, pois é uma fase de descoberta que acarreta grandes responsabilidades ligadas ao psíquico tanto para quem deve tomar a decisão, como para os envolvidos em contribuir para a tão esperada ‘resposta’.

Leão, Dayrell e Reis (2011, p. 06) destacam que “relacionar projeto de vida e identidade significa expor as diversas relações estabelecidas pelo homem em sua trajetória de vida. Sendo assim, o passado e o presente são dimensões que preparam o futuro”. Dias e Soares (2012) ressaltam que o processo de direcionamento para as escolhas e planejamento está pautado em sentidos particulares e pessoais que se embasam em diferentes referências, vivências e contextos que influenciam e ressignificam decisões.

Marcelino, Catão e Lima (2009, p. 552) afirmam que “a construção do projeto de vida configura-se como um processo de viabilização da inclusão social, uma oportunidade de estar na sociedade, ter um lugar social, ou seja, participar, ser incluído socialmente”. De modo que, a intenção de mudar a realidade sempre está voltada para melhorá-la relacionando o projeto de vida à escolarização. Partindo desse contexto os estudantes foram questionados sobre o que gostariam de ser ao crescerem, resultando no quadro apresentado abaixo:

Quadro 2. O que você quer ser quando crescer? Por quê?

(E)	Estudante	O que você quer ser quando crescer? Por que?
E1		Eu quero ser veterinária para cuidar dos animais que estão abandonados e sem cuidados, e também para ajudar minha família nas condições financeiras.
E2		Quero ser policial. Por que quero fazer diferença quero ser uma pessoa que possa ajudar a sociedade
E3		Aeromoça, é meu sonho desde criança.
E4		Chefe de cozinha.

E5	Alguém melhor do que eu sou hoje e por que é o certo a ser fazer.
E6	Médico ou Engenheiro
E7	Quero ser uma pessoa independente de mim mesma. Porque eu creio que não tem a melhor coisa do que você ter seu próprio dinheiro e não depender de ninguém.
E8	Uma boa profissional
E9	Médico ou sla... Por que acho muito legal e essencial, ter alguém com quem as pessoas possam confiar, e sempre recorrer a mesma, para salvar vidas e/ou até mesmo, conversar. Também por que quero ser diferente de muitos “médicos” que já vi, e ouvi falarem por aí, só estão lá pelo cargo, e não exercem de maneira correta o mesmo, e também não fazem nada de acordo com o que realmente deve ser feito.
E10	Um fazendeiro rico

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

O quadro acima retrata os sonhos e planos dos estudantes, sendo perceptível que muitos apresentam uma razão para a escolha do que quer ser e que, em muitas das falas, é possível constatar a necessidade de mudança de vida como mencionado pelo “E1”, bem como a concretização de um sonho ligado ao fazer o bem e contribuir de alguma forma com a humanidade como o mencionado pelos estudantes “E9 e E2”. Entretanto, retratam também como razão a ‘tão sonhada independência’ e alguns não apresentam um porquê da escolha e apenas apresentam uma profissão como o que querem ser quando crescer o que propõe uma reflexão sobre esses estudantes que não sabem ou por alguma razão não conseguem informar a razão de suas escolhas.

Nesse sentido é que não se pode perder de vista a complexidade da constituição identitária dos jovens nem se deve relacionar a condição juvenil apenas ao papel de aluno, sob risco de diminuir a voz e a presença dos jovens em sociedade e nos espaços institucionais. Para além do entendimento biopsicológico, é preciso compreendê-la a partir do desejo de desenvolver uma identidade singular, em meio à relação com os outros e ao contexto vivido. Por isso, é sempre importante reafirmar a condição juvenil enquanto uma construção cultural e social, concepção teórica defendida por Dayrell (2007); Carrano; Dayrell (2014); Arroyo (2014) e Leccardi (2005) (Pasqualli; Burmester, 2021, p. 4).

Com base nessa perspectiva Arantes, Danza e Pinheiro (2016), enfatizam que tem sido recorrente com base em educadores e pesquisadores a postergação das escolhas que resulta na elaboração de projetos de vida, fenômeno esse que pode ser motivado pela indecisão, confusão ou reflexão, pois não sabem ao certo a razão, porém constatam que a elaboração do projeto de vida é o recurso mais satisfatório para lidar com essas instabilidades e adversidades e não comprometer a concretização dos projetos.

Araújo, Arantes e Pinheiro (2020), retratam ainda sobre a relevância do Projeto de vida que o engajamento dos jovens no Projeto de vida e em projetos está vinculado diretamente aos valores éticos, que integram a identidade dos adolescentes, bem como servem de base para os seus próprios projetos, ações, escolhas e seus planos e ressaltam que Projeto de vida pode contribuir tanto no presente quanto para o futuro dos adolescentes.

Considerações Finais

A título de conclusão, vale destacar que a presente pesquisa viabilizou uma reflexão sobre os grandes dilemas da juventude, discutindo sobre projeto de vida e identidade, de modo que foi perceptível a particularidade das respostas interligando-as aos contextos que estão inseridos

e realidades vivenciadas. Sendo assim, vale ressaltar que a identidade está ligada diretamente as escolhas de projeto de vida e que as escolhas e transformações surgem da constante necessidade de mudança e crescimento pessoal e profissional.

A construção de pesquisas como essa contribuem e instigam o estudo sobre os jovens e seus dilemas, bem como apresentam discussões pertinentes sobre questões relevantes para os jovens e os seus futuros. No entanto, muito ainda se tem para discutir sobre a identidade e projeto de vida da juventude considerada o futuro da nação.

Os jovens demonstram ter consciência de seu potencial de mudança na sociedade em que estão inseridos. A força dos jovens ao longo da história da humanidade é manifestada de diversas maneiras, mesmo tendo convivido com tantos preconceitos, indiferenças, discriminação e críticas. No entanto, as dificuldades enfrentadas são também impulsionadoras de mudanças e quebra de paradigma do modelo estereotipado por anos.

Finalmente, em relação aos projetos de vista é importante destacar que não basta apenas projetar é necessário ter atitudes para alcançar o que fora projetado de forma que os jovens sejam os protagonistas de suas histórias.

Referências

ALVES, Maria Zenaide; DAYRELL, Juarez. Ser alguém na vida: um estudo sobre jovens do meio rural e seus projetos de vida. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 375-390, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/zdrYMY7tZzdtfw7sTkPRNTD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 jun. 2023.

ARAÚJO, Ulisses. F.; ARANTES, Valéria; PINHEIRO, Viviane Potenza Guimarães. **Projetos de vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais**. 1. ed. São Paulo: Summus, 2020.

ARANTES, Valéria Amorin; DANZA, Hanna Cebel; PINHEIRO, Viviane Potenza Guimarães; PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira. Projetos de vida, juventude e educação moral. **International Studies on Law and Education**, São Paulo, n. 23, p. 77-94, 2016. Disponível em: <http://diretoriodepesquisasnj.ibict.br/vivo/display/n4101>. Acesso em: 14 jun. 2023.

BRASIL, Lei Federal 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: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/12852.htm. Acesso em: 26 novembro 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 17 jun. 2023.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 24. Set/Out/Nov/Dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jun. 2023.

DIAS, Maria Sara de Lima; SOARES, Dulce Helena Penna. A Escolha Profissional no Direcionamento da Carreira dos Universitários. **Rev. Psicologia: Ciência e Profissão**, v.32, n.2, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/33KF7yskTFtPcQpBDmX95Zg/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 24 maio 2023.

ESTEVES, Luiz Carlos Gil; ABRAMOVAY, Miriam. "Juventude, Juventudes: pelos outros e por elas mesmas". In: ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos (Org.). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco 2007.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e iniciação científica. Petrópolis: Vozes, 2009.

KLEIN, Ana Maria; TORRES, Julio Cesar. Educação, projetos de vida e participação política da juventude. **Ponto-e-vírgula**. v. 17, p. 251-269, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/download/25422/18133/66203>. Acesso em: 14 jun. 2023.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educ. Soc., Campinas**, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out.-dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Jr9sGWbKhNRCFwFBMzLg34v/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2022.

MARCELINO, Maria Quitéria dos Santos; CATÃO, Maria de Fátima Fernandes Martins; LIMA, Claudia Maria Pereira de. Representações sociais do projeto de vida entre adolescentes no ensino médio. **Psicologia: Ciência e Profissão [online]**. v. 29, n. 3, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/wdKqWDxzsZfmC9m4p33XFSh/?lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2023.

MACHADO, Nilson José. **Educação: projetos e valores**. São Paulo: Escrituras, 2004.

OLIVEIRA, Júlia Ribeiro de, RODRIGUES, Lúcia Isabel C. Silva; RODRIGUES, Solange S. Acesso, identidade e pertencimento: relações entre juventude e cultura. **Democracia ativa**. n. 30. jan/mar 2006. Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/documento/acesso-identidade-e-pertencimento-rela%C3%A7%C3%B5es-entre-juventude-e-cultura>. Acesso em: 14 jun. 2023.

PASQUALLI, Roberta; BURMESTER, Ana Cláudia. Currículo integrado, juventudes e espaços de participação. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 7, p. e165521, 2021. DOI: 10.31417/educitec.v7.1655. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1655>. Acesso em: 20 jun. 2023.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, Vozes, 1995.

SOUSA, Luciano de Melo; COSTA, Marcos Rangel de Sousa. **Juventude e juventudes: percebendo além do senso comum**. **Humanismo Caboclo**, maio, 2019. Disponível em: <https://www.humanismocaboclo.com/post/juventude-e-juventudes-percebendo-al%C3%A9m-do-senso-comum>. Acesso em: 20 jun. 2022.

STAKE, Robert E. **The art of case study research**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1995.

UNESCO. **Políticas públicas de/para/com as juventudes**. Brasília: Unesco, 2004. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000135923>. Acesso em: 14 jun. 2023.

Recebido em 20 de junho de 2022.

Aceito em 11 de agosto de 2023.

AS DESCONCERTANTES IDENTIDADES SURDAS

THE DISTURBING DEAF IDENTITIES

Nahla Yatim **1**

Filipe Augusto da Veiga **2**

Roselandia Maria Serra Coelho Rocha **3**

Resumo: A cultura surda proporciona um caminho para as pessoas com surdez se reinventarem e permearem o caminho da inclusão. Neste artigo, propomos apresentar os resultados de nossas buscas teóricas acerca da desconcertante “identidade surda”, algumas categorizações e a importância fundamental da língua de sinais como principal elemento da comunicação surda e de sua cultura. Tem como objetivo responder: é possível que as identidades categorizadas neste estudo situam os surdos como partícipes da sua construção de identidade étnico-linguística? Com ênfase na metodologia de estudo/análise bibliográfica, problematizamos qualitativamente esse processo de categorização identitária de pessoas surdas, tecendo paralelos da sua convivência com as pessoas ouvintes. Como a pesquisa está em andamento, não há dados conclusivos definitivos. Contudo, apresentamos conclusões parciais nas considerações.

Palavras-chave: Identidade. Surdos. Identidade Surda. Cultura Surda.

Abstract: Deaf culture provides a path for deaf people to reinvent themselves and permeate the path of inclusion. In this article, we propose to present the results of our theoretical investigations about the disconcerting “deaf identity”, some categorizations and the fundamental importance of sign language as the main element of deaf communication and culture. It aims to answer: is it possible that the identities categorized in this study place deaf people as participants of the construction of their ethno-linguistic identity? With a methodological emphasis on bibliographic analysis, we qualitatively problematize this process categorizing the identity of deaf people, drawing parallels to their coexistence with hearing people. As the present research is ongoing, there are no final conclusive data, nevertheless this article presents some partial conclusions.

Keywords: Identity. Deaf People. Deaf Identity. Deaf Culture.

- 1** Doutoranda do programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras na UNIOESTE. Mestra do programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução pela UFSC. Especialista em Educação de Surdos pelo IFSC. Graduada em Letras/LIBRAS pela UFSC. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7487301036205921>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8913-1944>. E-mail: nahlayatim@gmail.com
- 2** Mestrando do programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras na UNIOESTE. Especialista em Libras pela UNICENTRO. Graduação em Letras/Libras pela UFSC. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6179072225185610>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9144-0049>. E-mail: augustodaveigafilipe@gmail.com
- 3** Professora efetiva da UFBA. Pós- doutoranda pela UNIOESTE. Doutora em Ciências Sociais pela UNISINOS. Mestra em Práticas Sociais pela EST. Especialista em Metodologia do ensino superior e em educação, ética e cidadania. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9606831522434995>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0604-8334>. E-mail: roselandiac@yahoo.com.br

Introdução

Desde o século XV, algumas famílias de linhagem nobre passaram a fazer a educação oral de seus filhos surdos devido à declaração de São Paulo, na Carta aos Romanos, que versa: “a fé provém de ouvir”, a qual foi mal interpretada por muito tempo, no sentido de discriminar como incrédulos aqueles que não podiam ouvir. A decorrência dessa exortação levou Roma a não permitir que propriedades fossem herdadas ou concedidos títulos de posse se o titular não pudesse se confessar. Na época, a maioria dos surdos se valia para se comunicar dos sinais básicos que podiam formular. Em ambientes urbanos, essa forma de comunicação evoluiu para sistemas coerentes. Em meados do século XVIII, o abade De L'Épée buscou uma vocação entre os surdos pobres de Paris e foi uma das primeiras pessoas ouvintes a aprender essa língua. O abade valeu-se desse conhecimento para ensinar pessoas surdas a ler e escrever. Era a aurora da emancipação. L'Épée fundou o Instituto para Instrução de Surdos-Mudos, em 1755.

No início do século XIX, o reverendo Thomas Gallaudet, de Connecticut, interessou-se pela educação de uma criança surda. Foi para a Inglaterra a fim de obter informações sobre a pedagogia dos surdos. Os ingleses alegaram que o método oral que usavam era secreto. De temperamento determinado, o reverendo foi para França onde foi acolhido calorosamente pelo Instituto de Surdos e convidou o jovem Laurent Clerc a retornar com ele e fundar uma escola. Os cinquenta anos seguintes foram profícuos para a língua de sinais francesa que se misturou a sinais caseiros americanos, agregando o dialeto de sinais da ilha de Martha's Vineyard (onde havia uma linhagem de surdez hereditária) formando, assim, a língua de sinais americana (ASL).

Posteriormente, quando os surdos se tornaram amplamente funcionais, foram “instigados” a usar a voz. Alexander Graham Bell liderou o movimento oralista do século XIX, que culminou com o primeiro encontro internacional de educadores de surdos, o Congresso de Milão, de 1880, com um decreto proibindo o uso de “manualismos” (uma palavra depreciativa para a língua de sinais) para forçar a oralidade das crianças. Mais tarde, com o advento da Primeira Guerra Mundial, cerca de 80% das crianças surdas foram educadas sem a língua de sinais. Essa situação prevaleceu na América por meio século.

Uma declaração impactante foi feita por George Veditz, ex-presidente da Associação Americana Nacional de Surdos (ANS, 1913): “Uma nova raça de faraós que não conheceu José está tomando a terra. Inimigos da língua de sinais, eles são inimigos do verdadeiro bem-estar dos surdos. A minha esperança é que todos nós amemos e guardemos nossa bela língua de sinais como a mais nobre dádiva de Deus para as pessoas surdas”. Segundo Solomon (2013), os surdos eram considerados idiotas e, na língua inglesa, eram chamados de “dumb” [mudo] para descrever uma pessoa pateta, ainda que esse autor considerasse que tais limitações eram consequência de negar-lhes sua língua.

Solomon (2013) afirma: o fato é que os estudiosos não percebiam que a língua de sinais podia ser uma língua completa. Isso acontece, prossegue o autor, até o linguista William Stokoe publicar seu revolucionário livro, *Sign Language Structure (A estrutura da Língua Gestual)*, em 1960, demonstrando que aquilo considerado um sistema grosseiro de comunicação gestual tinha uma gramática própria, complexa e profunda com regras e sistemas lógicos.

Stokoe explica que a língua de sinais depende predominantemente do hemisfério esquerdo do cérebro (o hemisfério da linguagem que, em pessoas não surdas, processa a informação sonora e escrita) e, em um grau muito menor, do direito (que processa a informação visual e o conteúdo emocional dos gestos). Portanto, os surdos utilizam as mesmas faculdades essenciais que os ouvintes para aprender línguas como inglês, francês, chinês e outras.

Ao tratarmos de perspectivas teóricas e conceituais, é preciso ter em mente a inquietação com o ser humano. Um ser diferente que requer a atenção para despertar na intensidade de sua diferença, no vislumbre de seu outro lado vital. Desse modo, o objetivo desse artigo é discutir a identidade, a etnia e as categorizações da pessoa surda, evidenciando a importância da Língua Brasileira de Sinais – Libras – reconhecida pela Lei nº10.436/2002, regulamentada pelo Decreto Federal nº5.626/2005, como instrumento linguístico e cultural fundamental para a comunicação de pessoas surdas.

Nesse sentido, para uma mesma acepção, é possível termos múltiplas definições para

compreender a variação na categorização de identidades – neste caso, “identidades surdas” – uma vez que são estabelecidas de acordo com a língua e a cultura surda. É importante destacar que a maior motivação para esta investigação é o fato de eu ser uma pessoa surda e viver experiências cotidianas desafiadoras. A cada momento da pesquisa, descubro-me nas vitórias e nas frustrações das variadas pessoas surdas que estudo ou com quem compartilho as experiências sob o enfoque dos autores analisados. Suas lutas interiores e coletivas correm em minhas veias como o sangue que alimenta o meu corpo. Portanto, compreendo-me ocupando esse lugar de fala, no qual é possível emergir com maior profundidade nesta escrita. Afinal, eu não escrevo sobre os outros, expresso também meus sentimentos, desafios, desabafos e minhas indignações. Envolver-me, participo e descrevo experiências comuns.

Esse tema, que pode parecer desconcertante porque traz em seu cerne reflexões sobre as categorizações que hoje são buscadas pelo povo surdo, também indica para a sociedade a problemática que envolve o “ser surdo” em um contexto capacitista. Nesse contexto, procuro me afirmar como uma dessas identidades surdas que enfrenta desafios cotidianos pelo protagonismo social, político, laboral e cultural e construo este trabalho com uma pessoa ouvinte.

Ao pesquisar dados dos movimentos políticos e sociais da atualidade, percebemos que não ocorreram muitos avanços. Historicamente, as pessoas surdas têm as suas identidades e seu protagonismo negados. Daí a importância de evidenciar, em nosso estudo, a atuação das identidades surdas, trazendo a problemática de como tem evoluído a questão da diferença que leva à categorização com ênfase nos diferenciados grupos. Nesse recorte, também discutimos a questão da rejeição dos surdos à normatização da língua. Para além dos territórios, enfocamos a questão identitária nas fronteiras¹.

A investigação foi desenvolvida apoiando-se no levantamento de literatura sobre as categorizações das identidades surdas, com base em textos de Perlin (2016). Vale comentar tratar-se da primeira pesquisadora no Brasil a agrupar as identidades surdas (Perlin, 1998), cujo último trabalho com essa temática agrega outros autores, como Carvalho & Campello (2022), com a mesma ênfase. Os autores realizaram uma pesquisa em que categorizaram novas identidades surdas. Os textos foram selecionados como referências porque maturam discussões fundamentais para a base de demonstração das categorias de identidades surdas. É importante ressaltar que Perlin, Carvalho e Campello amadureceram sua pesquisa por seis anos.

Etnia surda e diferenciação social

Diante de uma cultura com maioria ouvinte, nossa cultura é denominada “étnica”. Convenhamos com Barth (1998) e Poutignat & Streiff-Fenart (1998) que a etnicidade existe como forma de organização social baseada na atribuição categorial que classifica as pessoas diferentes por raça ou língua. Tratamos aqui da “etnia linguística”, na perspectiva de Barth (1998), quando infere que todas as situações de enfrentamento social, como a discriminação e o preconceito, são circunstâncias bem comuns para essas etnias que transitam em um circuito que tem ampla influência para a construção de suas identidades, nesse caso, a “identidade surda”.

A problemática que se anuncia é: E se as pessoas surdas aceitassem a situação de invisibilidade e não criassem uma identidade contrária a tal situação? No entanto, sabemos que é da têmpera dos surdos de reagirem a fim de ter visibilidade e representatividade suficiente para ser “aquele que não tem voz”, mas se articulam política e socialmente para fazer-se ouvir. Considerando esse aspecto, vamos interpretar algumas situações cotidianas aflitivas para as pessoas surdas, colocando duas circunstâncias em evidência para melhor compreensão da dificuldade de comunicação entre surdos e ouvintes. Perlin categorizou a principal diferença dessas identidades surdas típicas: ‘identidade surda’ e a ‘identidade surda incompleta’:

I Identidade surda - são as pessoas surdas que usam o meio visual de comunicação, a língua de sinais e as formas diversificadas de usar a comunicação visual. Através de

¹ Ressaltamos tal questão por vivermos em Foz do Iguaçu, Paraná, na região da Trílice Fronteira Brasil-Paraguai-Argentina.

experiências visuais essa identidade cria um espaço cultural visual dentro de um espaço cultural diverso).

II *Identidade surda incompleta* - ocorre quando os surdos vivem a partir da ideologia de se tornarem ouvintes. Nessa circunstância há certa naturalização tendenciosa das pessoas ouvintes entrarem em contato com pessoas surdas, de forma a impor a cultura dominante dos que ouvem (Perlin, 2016, p. 63- 67).

No último caso efetivamente, ocorre a negação da identidade do surdo, prevalecendo a de pessoas ouvintes. Um exemplo comum é a existência de surdos com essas duas identidades no espaço escolar, em uma sala de aula, na qual um estudante tenta ser ouvinte e demonstrar para os outros que o surdo “oralizado”, possuidor, muitas vezes, da identidade incompleta, transmite a ideia de ser superior ao surdo sinalizante, que resiste à cultura homogênea e defende o seu direito de ser diferente, de “*ser surdo*”.

Locupletando as experiências expostas, emerge a questão da opressão como elemento coercitivo e constrangedor às pessoas surdas, em diversas situações, envolvendo os dois grupos (ouvintes e surdos). Nesse caso, há uma tentativa do grupo que representa a maioria de transformar os surdos em pessoas que ouvem, ignorando a identidade surda, sua linguagem e sua forma peculiar de comunicação. Pretende-se uma espécie de anulação à existência da língua de sinais e de sua aplicação para que se efetive a comunicação entre surdos e ouvintes.

Deslocando o exemplo: até mesmo no relacionamento afetivo ou amoroso, quando uma pessoa surda sinalizante que não gosta de oralizar aproxima-se de uma pessoa ouvinte que não sabe Libras e emergem conflitos comunicacionais. Situações domésticas como essas podem impulsionar outros processos de cunho positivo: a pessoa ouvinte tende a aprender Libras para melhor se comunicar e se aproximar da pessoa surda. Esse aspecto linguístico e convergente também promove a interação cultural: a pessoa ouvinte passa a adquirir aspectos da cultura surda e de sua identidade mutuamente.

Como afirma Perlin: “As identidades surdas estão aí, não se diluem totalmente no encontro ou na vivência em meios socioculturais ouvintes” (Perlin, 2016, p. 54). De um lado, é louvável que tal evento não aconteça, senão teríamos a extinção da cultura surda, como historicamente tantas vezes foi tentado. Por outro, a intersecção promove modificações que culmina no enriquecimento cultural diante das alterações. Contrariamente, também pode acontecer uma situação de cunho negativo e a pessoa surda se retrair ao convívio social e negar sua identidade.

De forma mais concisa, as identidades citadas por Perlin são as que coincidem com a identidade imposta sem rejeições, sem demonstração reativa ou tentativa de expansão e de resistência. Sob outra perspectiva, a autora também faz referência à identidade daqueles sujeitos que se constroem social e politicamente e conseguem alcançar seus objetivos enquanto cidadãos de direitos e deveres em uma culminância de inclusão social.

Além disso, somos levados a pensar na construção de identidades surdas em contexto de fronteiras territoriais. O mais comum na cultura surda é que pessoas com surdez ao entrarem em outro país necessitam saber o idioma oficial daquele país na sua modalidade escrita para facilitar a comunicação. Quando isso é inviável, elas buscam surdos nativos para poderem se comunicar em sinais internacionais. De acordo com Granado (2019, p. 159): “Sinais Internacionais” é considerado uma língua franca, e recentemente tem sido usada pelo mundo todo em eventos internacionais e nas viagens”.

Levantando as dificuldades próprias da situação de comunicação internacional, podemos citar o seguinte exemplo: há famílias que vivem em dois países, os pais no Paraguai e o filho(a) surdo(a) no Brasil. No caso de alguns surdos paraguaios, a decisão de morar longe da família é motivada pela opção de o sistema educacional brasileiro de surdos ser mais respeitado. Entretanto, morando no Brasil, o surdo estrangeiro tem o desafio de aprender e interagir com aspectos da cultura brasileira distinta daquela vivenciada em seu país, além da língua de sinais brasileira. Ainda

assim, são mantidos aspectos da sua identidade, *in casu*, da sua cultura paraguaia devido ao constante contato com a sua família.

Surdos no despertar da cultura e da identidade como grupo social étnico

Como afirma Silva (1998), só podemos construir uma identidade na medida da diferença em relação a um outro. Trata-se de um processo de inter-relação entre os grupos sociais e de relação construída com as diferentes culturas, bem como a identidade do grupo social culminando em diferentes identidades étnicas.

Com os estudos de Bhabha (1991), podemos perceber a dimensão da “alteridade cultural” para o movimento surdo. Ou seja, o que diferencia os grupos culturais na perspectiva desse autor culmina na teoria do *différence*. Isso significa que, na diferença, a alteridade é um símbolo e não um signo. É um ponto de equidade/igualdade. Daí sua ênfase: “Nega-se qualquer conhecimento da alteridade cultural enquanto um signo diferencial, implicando condições especificamente históricas e discursivas, solicitando uma construção de práticas e leituras diferentes” (Bhabha, 1991, p. 180). Fica explícita sua posição da inadequação histórica tipificada como “pessoa diferente” e que não basta a conquista de direitos, sobretudo espera-se a irrupção das barreiras atitudinais.

Sem dúvida, o discurso de Bhabha (1991) nos inspira a repensar sobre os significados de alteridade cultural para o “povo surdo”. Nessa perspectiva, agregamos a ideia de Derrida (2003), cujo entendimento é o da diferença pela diferença. Isto é, para os autores mencionados, cada cultura/cada identidade é marcada pela diferença. E conhecer esse outro lado é reconhecer que devemos perceber o mundo pelo ponto de vista do outro, entender certas inquietações, suas justificativas, seus modos de entender o mundo, suas lutas e seus pontos de vista e frustrações.

Diante disso, nossos apontamentos nos levam a refletir sobre os significados daquilo que somos levados a acreditar sob o mote da igualdade, na qual supostamente somos todos iguais. Essa é a teoria reproduzida pela globalização que, no dizer de Bhabha (1991, p. 180-181), “nega-se qualquer conhecimento da alteridade cultural”, o que implica abjurar as diferenças culturais e identitárias. Precisamos abordar e discutir a questão da globalização, seus efeitos e os aspectos de exclusão que estão em seu bojo.

O caráter globalizante não está na questão do bem ou do mal, pois aparentemente visa prestigiar a todos com o direito à igualdade. Entretanto, essa homogeneização social não favorece o signo diferencial como atributo cultural ou identitário. Bhabha (1991, p. 181) ensina, a nosso ver acertadamente, que devemos compreender o signo diferencial como um discurso a favor da diferença. Essa ideia vem reforçada por Strobel (2007), que enfatiza o caráter da diferença daqueles que ela denomina “povo surdo”². Essa expressão vai ser clivada neste artigo como um mote ao conjunto de pessoas com surdez.

Vale a pena transcrever o desabafo de Strobel, estamos cientes de que vivencia, na condição de pessoa surda, todas as dificuldades do cotidiano na convivência social:

A sociedade não conhece nada sobre povo surdo e, na maioria das vezes, fica com receio e apreensiva, sem saber como se relacionar com os sujeitos surdos, ou tratam-nos de forma paternal, como “coitadinhos”, “que pena”, ou lidam [conosco, os surdos] como se tivessem “uma doença contagiosa” ou de forma preconceituosa e outros estereótipos causados pela falta de conhecimento (Strobel, 2007, p. 21).

Reconhecemos com Strobel que há inúmeros motivos pelos quais a sociedade se nega a reconhecer a *différence* cultural e identitária (Bhabha, 1991) e, por conseguinte, nega, invisibiliza ou ignora a presença do surdo. Os surdos, como sujeitos de um grupo cultural e identitário diferente,

² Conforme Padden & Humpries (1988), denominamos “povo” quando nos referimos aos surdos unicamente. Também temos tendência a considerar o “povo surdo” como etnia. Os surdos são parte dos grupos considerados subalternos divididos entre etnias raciais ou linguísticas. Podemos, portanto, ser considerados uma etnia linguística.

obviamente se constituem como grupo étnico ou povo. Alusão bem apropriada fez Berthier (1803-1886). “Nós surdos somos um povo sim, claro! Temos cultura, identidade, história feita por nossos ancestrais³, temos também pedagogia, leis, língua, literatura. Isso tudo faz parte de nosso acervo cultural” (Informação verbal)⁴

Podemos debater dois pontos que interferem nessa aceitação prescrita por Berthier. O primeiro ponto seriam as dificuldades do contato com o sujeito surdo. Muitos ouvintes não sabem como interagir e qual deve ser a melhor estratégia para o primeiro contato. Inclusive é possível afirmar que o principal entrave é a diferença linguística, afinal, surdos e ouvintes possuem línguas diferentes, sendo de modalidades diferentes – o Português oral auditivo e a Libras visual espacial.

Um segundo ponto trata do estranhamento que essa diferença linguística causa, principalmente por usar as mãos, o corpo e as expressões faciais. Além disso, é fato que o processo de aprendizagem da língua de Libras é mais difícil para ouvintes, devido à distinção da modalidade não permitir aos aprendizes ter uma base linguística parecida como elemento facilitador do processo de aprendizagem.

Nessa dimensão, além de abarcar todo esse conhecimento descrito até aqui, o ouvinte da nossa tríplice fronteira precisa entender que lá, do outro lado da fronteira territorial de sua língua, também existem surdos com suas identidades, com sua cultura, com seus idiomas, com a própria língua de sinais. Como afirmam Quadros e Karnopp (2004, p. 33), “[...] cada país apresenta sua respectiva língua de sinais”. Esse também é um elemento diferencial e desafiador para o “povo surdo”. Compreendemos, como Gesser (2009), que não há uma universalidade linguística para surdos, o que de certa forma os aproxima de todos os formatos de línguas que conhecemos. O autor ainda enfatiza a “questão das influências de uso” (Gesser, 2009, p. 12). Assim sendo, não há uma generalização ou uniformidade. Cada fronteira, cada país terá sua variação de acordo com as suas influências socioculturais.

A problemática que se coloca diante da inconformidade linguística e a sua repercussão no contexto da globalização diz respeito à ideia da necessidade de uma normativa de padronização da língua de sinais para o “povo surdo”. Trata-se de uma proposta não aceitável. A altercação ocorre exatamente porque o movimento das pessoas surdas não quer o mesmo padrão da língua de sinais brasileira. A normativa nesse sentido se afigura inadmissível.

Se para as pessoas ouvintes esse não chega a ser, necessariamente, um empecilho, não podemos fazer a mesma afirmação quando se trata do “povo surdo” (Strobel, 2007) cuja culminância dos estereótipos originados pela padronização causa sofrimento. Na verdade, trata-se de ideias preconcebidas, como: “todo surdo é mudo”, “Libras é uma linguagem” (trata-se de uma língua!); “todo surdo consegue fazer leitura labial”, etc.

Cabe-nos questionar: Em que medida a normativa pode afetar o “povo surdo”? Acreditamos que a normativa leva os surdos a julgamentos negativos a respeito de suas ‘identidades surdas’. E como solução buscará o aceitável pela sociedade que é a padronização, a rotulagem, a normativa. Essa pseudo solução negacionista identitária, algumas vezes, conduz os surdos à solidão social.

Vivemos em uma sociedade majoritariamente ouvinte. Com isso, os próprios surdos, que pesquisam sobre as opressões constantes, trazem relatos como Perlin o fez: “O caso dos surdos dentro da cultura ouvinte é um caso em que a identidade é reprimida, se revela e se afirma em questão da original” (Perlin, 2016, p. 53). Isto é, se na primeira hipótese, deparamo-nos com a reatividade negacionista, outras experiências também emergem, conforme os estudos dessa autora: mostram os surdos na luta pelos seus direitos, reforçando suas identidades distintas, múltiplas e multifacetadas em sua forma de entrar no mundo, de pensar, agir e ver o mundo ao seu redor. Entretanto, essa reação do “povo surdo” não é pacífica para as pessoas ouvintes, muitas vezes, resultando em um choque relacional. Essa coalizão mostra um dos impactantes efeitos da globalização sobre o coletivo de pessoas excluídas.

3 Souza e Rodrigues (2021) atribuem a Berthier (1803-1886) o relato de que a história dos surdos se inicia na antiguidade com as conhecidas atrocidades realizadas contra eles pelos espartanos, que condenavam a criança a sofrer a mesma morte reservada ao retardado ou ao deformado. Esse autor também luta contra a imposição do oralismo e deixa o legado de uma pedagogia para os surdos cuja base é o ensino em língua de sinais.

4 Fala de Autora anotada em debate com outros autores.

Cultura e etnia do “povo surdo” por meio do empoderamento da língua de sinais

Uma das bases para identificar a cultura surda é a língua de sinais, língua materna dos surdos, embora esta erroneamente tem sido colocada em oposição às línguas orais. Em contrapartida, a língua de sinais não é ágrafa como muitas línguas. A atual escrita de língua de sinais se iniciou em 1974, a partir de um sistema desenvolvido por Valerie Sutton, dançarina estadunidense. A modalidade escrita de sinais contribui para registro da língua e, conforme Stumpf (2005) observou, o desenvolvimento dessa escrita ainda está em fase inicial no Brasil, ainda que alguns espaços venham se dedicando à pesquisa nesse campo como, por exemplo, instituições de Ensino Superior ou estudos de grupos de pesquisa em universidades.

Além disso, a língua de sinais é o elemento que identifica a etnia da pessoa surda. É possível perceber, em alguns autores, entre eles Barth (1998), a taxonomia que divide as etnias em raciais e linguísticas. De acordo com o autor, temos fronteiras sociais que merecem atenção, não havendo, porém, as chamadas contrapartidas territoriais.

Para Reis (2007), em relação à construção e vinculação de valores, “a cultura surda permite fazer emergir a identidade; permite vincular valores para se construir, ou seja, adquirir língua de sinais; permite identificar os valores surdos” (Reis, 2007, p. 91). Desse modo, o autor destaca a importância da identificação da pessoa surda que assume a postura ‘de ser quem é’ na diversidade das posições que venha a ocupar (pluralidades) e diante das antinomias que surjam. A autora constata que a cultura surda manifestada significa, para o sujeito surdo, não apenas um modo de entender e adaptar-se ao mundo, tornando-o acessível. Sobretudo, é a maneira de o sujeito surdo manifestar sua comunicação e a forma de se exprimir por meio do idioma e “valorizar o seu ser” (Reis, 2007, p. 91). Nesse sentido, a etnia se constitui em relação à diferença.

Portanto, quando uma criança é diagnosticada com surdez, os pais deveriam buscar o “povo surdo” ou a comunidade surda, ou etnia surda (são todas denominações em uso para o agrupamento dos surdos). Muitos filhos surdos de pais ouvintes, talvez porque os genitores estejam assustados ou em pânico, são impedidos ou não encontram seus pares étnicos culminando em um possível atraso cultural.

Outros pontos precisam ser examinados quanto à abordagem do comportamento dos familiares de pessoas surdas: em que medida esse ‘isolamento’ repercute na problemática da aquisição cultural dos surdos? É muito provável que a aquisição da identidade e da cultura seja tardia, principalmente em relação às crianças. Os adultos surdos também podem ficar ‘perdidos’ porque não se identificam e não conseguem se comunicar com os ouvintes.

Com essa preocupação, vários pesquisadores do “povo surdo” têm feito investigação de suas rotinas e cotidianidade. Algumas explicações encontradas em nosso acervo de busca mostram argumentos capazes de dar conta da amplitude e diversidade de problemas e experiências dos surdos. Nessa mesma linha de pensamento, é importante considerar a seguinte provocação: a identidade surda é plural? Como se constitui essa identidade?

Não é uma resposta objetivamente simples. Muitas vezes, quando se trata de crianças, pode haver uma característica inata ou mesmo adquirida, estranha aos pais, cuja orientação, tratando-se de surdez, é a de que se deve adquirir a identidade de um grupo de iguais. Acreditamos que Solomon (2013) e Santana & Santana (2020, p. 5) indicam esse caminho: “[...] a Identidade Surda consiste no conjunto de influências e experiências adquiridas pelo surdo na comunidade surda”. Percebemos que, embora a constatação desses autores revele a importância da cultura, da identidade e da língua de sinais para a (re)construção da subjetividade da pessoa surda, poucos são os surdos que conseguem se sobressair socialmente por meio de um trabalho de normalização realizado por uma pessoa de identidade ouvinte. Quando isso ocorre, são casos isolados.

Em nossa investigação, é possível inserir que os surdos vivem ocultando suas identidades. Conscientizar as pessoas surdas, em nosso entendimento, é um trabalho difícil, exige bastante esforço. Porém, aqueles que buscam a sua identidade junto à coletividade de pessoas surdas revelaram como se sentem melhor vivendo nessa cultura e identidade.

Retomando os fios da argumentação que viemos tecendo e diante das articulações com os

autores que confirmam nossas observações, ousamos constatar que a cultura surda e a identidade surda contribuem para o fortalecimento e reconhecimento dos sujeitos surdos para suas identidades múltiplas e multifacetadas categorizadas de várias formas. Também comungam essa experiência de aprendizagens quando passam a conviver em espaços comuns.

Categorizações sobre identidades surdas negadas

Ao nos depararmos com leituras sobre categorizações, elegemos a perspectiva de Hall (2000), a partir da crítica: “A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (Hall, 2000, p. 13). O autor está se referindo à multiplicidade dos sistemas de significação e representação cultural, capazes de passar por alterações ou modificações, e nos quais poderíamos nos identificar, mesmo que temporariamente, derrubando a ideia de segurança. Mesmo quando os surdos estão com seu grupo étnico, estes perpassam por mudanças e conflitos bem retratados por questões como: que identidade eu tenho? Qual identidade é a minha?

As pessoas surdas, em convivência na sociedade ouvinte, sempre precisam estar se fortalecendo, ocupando seu espaço de direito, ou seja, o surdo deve permanecer onde quiser estar. Por diversas vezes, ao utilizarem a língua de sinais em locais públicos, os surdos são zombados, ou pessoas riem dos surdos sinalizantes ou olham indiscretamente. Strobel (2008, p. 22) afirma que os sujeitos ouvintes presenciam “os sujeitos surdos com curiosidade e, às vezes, zombam por eles serem diferentes”. Diante disso, os surdos conseguem superar as asperezas e reagem a tais situações continuando a utilizar o seu idioma sinalizado. Isto é, a situação não causa desalento, contrariamente o “povo surdo” se fortalece.

Em decorrência desse movimento de resistência do “povo surdo”, foram criadas diversas associações de surdos, espalhadas por todo Brasil, como a ASSUFOZ⁵, ASGF⁶, dentre outras. A conexão política que articula o movimento dos surdos é motivada principalmente por situações em que sujeitos surdos provinham de famílias ouvintes. Essa premissa nos leva a sugerir que o único surdo de uma geração inteira e o único membro da família a ter uma cultura diferente, fazendo uso de um idioma diferente, tem a necessidade de encontrar seus pares, o seu nicho. Parece que Perlin nos apoia na condução do argumento, ao afirmar que a identidade surda sempre está em proximidade, em situação de necessidade, com o outro igual. O sujeito surdo, nas suas múltiplas identidades, sempre está em situação de necessidade diante da identidade surda (Perlin, 2016).

Com essas interações surdo-surdo, acontecendo principalmente dentro das associações, posteriormente com o fortalecimento de suas identidades em locais públicos, como shoppings, praças, ruas, bares, lanchonetes, restaurantes, ônibus, metrô, dentre outros, a comunidade surda foi desfazendo-se do seu medo de se comunicar em seu idioma, visibilizando-se para a sociedade ouvinte. Essas ações corroboram com a consolidação de suas identidades em caráter mais permanente.

Para Woodward (2014, p. 47), “uma identidade é sempre produzida em relação a uma outra”. Nesse sentido, a identidade dos sujeitos, sejam eles surdos ou não, vai se produzindo e reproduzindo, criando significados e ressignificando-os no constante contato entre os distintos. Colocando a questão em um cenário espacial, ao tratarmos da mesma situação de criação de identidade em uma cidade com uma população pequena ou alguma pequena cidade rural, emergem problemáticas específicas. Explicamos: em cidades com uma população menor, são estabelecidas relações proximais contínuas, em que quase todo mundo se conhece. Ao repensarmos a mesma ideia de construção de identidade no espaço de cidades grandes, entendemos que é preciso ampliar esse conceito.

Para compreendermos a situação, dialogamos com Perlin (2016), que elaborou um conjunto de categorias de pessoas com surdez a partir das múltiplas identidades surdas, cujas características eram diferentes. Esse estudo serviu para demonstrar, principalmente, a presença da heterogeneidade das identidades surdas. Nas páginas 63 a 67 do livro *A surdez: um olhar sobre as diferenças*, compilado por Carlos Skliar (2016), ficaram demonstradas as facetas diferentes desses

5 Associação de Surdos de Foz do Iguaçu.

6 Associação de Surdos da Grande Florianópolis.

sujeitos sociais. Tais categorizações feitas pela autora possuem nomenclaturas para diferenciá-las umas das outras, criando o seu próprio sistema de singularidade, embora, em alguns aspectos, tenham semelhanças.

A primeira identidade categorizada é a identidade surda que, segundo Perlin (2016), são as pessoas surdas que usam o meio visual de comunicação, a língua de sinais e as formas diversificadas de usar a comunicação visual. Por meio das experiências visuais, essa identidade cria um espaço cultural visual dentro de um espaço cultural diverso. Com isso, mantém intenso contato com outros surdos sinalizantes, fortalecendo sua identidade.

A segunda trata da identidade surda híbrida: são pessoas que nasceram ouvintes e, com o tempo, tornaram-se surdas. Há uma alternância no uso de diferentes identidades, em diferentes momentos. Esses surdos possuem a habilidade de alternar entre as identidades no momento da escrita da língua portuguesa e no momento da sinalização.

A terceira é a identidade surda de transição: são os surdos tratados como ouvintes para a reprodução de uma identidade ouvinte, passando pelo processo de transição de identidade surda quando os ouvintes entram em contato com surdos. É chamado de transição pelo fato de ocorrer uma passagem da representação ouvinte para a identidade surda de experiência visual. Isso acontece principalmente com os filhos surdos de pais ouvintes, em diferentes etapas de suas vidas.

A identidade surda incompleta é a quarta categoria. Tem tal nomenclatura porque esses surdos vivem a ideologia de se tornarem ouvintes e tendem, ao entrar em contato com outros surdos, impor a cultura dominante dos ouvintes que pensam fazer parte. Nesse processo, negam a identidade como 'ser surdo' e se assumem ouvinte. Certamente, com esse entendimento, assimilam a ideia de que a cultura ouvinte é superior à identidade surda.

A quinta e última categoria é da identidade surda flutuante: as pessoas surdas que vivem como ouvintes e querem ser ouvintes a todo custo. Repudiam a cultura surda, não possuem vínculo com a comunidade de surdos, outras pessoas com surdez são forçadas pelos familiares a viver assim. O mais controverso para aqueles que se encontram nessa situação é desconhecem a quais das comunidades pertencem: a surda ou a ouvinte?

É possível afirmar que as cinco identidades categorizadas por Perlin (2016) são diferenciadas, mas, em muitos momentos, parecem se fundir e se tornam fluidas, especialmente porque a sociedade tende a pensar que muitos surdos têm a mesma identidade. Para combater o preconceito, vale citar o caso dos surdos ativistas políticos, que assumem com plenitude a sua condição de surdez e encabeçam lutas importantes pelos direitos do "povo surdo".

É considerável a circunstância daquele que nasce surdo, tendo uma família ouvinte que não respeita a sua condição de surdez e não incentiva sua identidade. Notadamente, nessas famílias, há uma tendência a tentar modificar a pessoa surda para "se esforçar" e tornar-se ouvinte. No dizer de Strobel (2007), trata-se de "uma identidade surda mascarada", dependendo do momento e da situação em que essa pessoa se encontra.

Carvalho & Campello (2022) continuaram o debate em torno de outras categorizações de identidades surdas. É deles o estudo mais recente realizado no Brasil. Além destes, vários outros autores se debruçam sobre as categorizações do "povo surdo" e nosso esforço é no sentido de buscar mostrar alguns pontos de vista capazes de indicar a complexidade da problemática que envolve o "povo surdo". No caso das categorizações de Carvalho & Campello (2022, p. 147- 150), trata-se de sete categorias, expostas a seguir.

A primeira categoria é a Identidade Surda com AASI (1): a inserção de aparelhos auditivos que auxilia nas relações familiares, fazendo com que o surdo se aproxime mais da família, podendo obter com o aparelho meios para se comunicar de maneira mais próxima, expressando-se com mais eficiência e podendo interpretar mais acertadamente o que os familiares estão lhe falando. A Identidade Surda com IC (2) refere-se ao implante coclear, mais conhecido como ouvido biônico. O implante coclear permite que o surdo volte a ouvir sons, em diversos casos é possível compreender a fala das pessoas, porém não é considerada uma audição normal.

Em relação à abrangência da Identidade Étnica dos surdos (3), Wrigley (1996) apresenta que as causas da surdez têm várias origens: alguns nasceram surdos por causas genéticas, outros por problemas que as mães tiveram na gestação. Daí o autor descrever a percepção dos surdos e o ato politizado de alegar uma surdez "nativa", ou seja, uma surdez de nascença, relacionada

à identidade positiva de não estar “contaminado” pelo mundo dos que ouvem e suas limitações epistemológicas do som sequencial.

Para este artigo, trazemos também o caso da singularidade linguística da “Identidade Surda Urubu-Ká'apor” e sua língua de sinais emergentes (4). Em uma breve retrospectiva histórica: no sul do estado do Maranhão, existem cerca de 10 aldeias de uma etnia indígena chamada Urubu-Ká'apor, que existe há mais de 300 anos. Em 1949, Darcy Ribeiro, um dos maiores antropólogos brasileiros, visitou o povo e fez um dos primeiros documentários sobre uma tribo indígena no Brasil. Em algum momento de sua história, os Ká'apor foram atingidos por um surto de boubá neonatal, que durou muitos anos. A doença infecciosa chegou a desencadear quadros de surdez em cerca de 2% da população. Em 1968, o linguista Jim Kakumasu observou que 7 pessoas eram surdas das 500 da aldeia (Lobato, 2017). Emergiu, desse fato, a necessidade de criarem uma língua de sinais própria, sem influência externa e que não era usada em nenhum outro lugar.

Identidade Negra Surda (5): de acordo com Ferreira (2018, p. 13), paira uma discussão sobre as designações terminológicas identitárias “surdo negro”, “surdo preto” ou “negro surdo”. Nesse estudo, em primeiro lugar vem a discussão sobre ser negro; depois, sobre ser surdo. Ou seja, o autor aponta que é notório o fato de que a cor chama mais à atenção do que a surdez.

Identidade Surda Unilateral (6): destacam-se, nessa categoria, os efeitos da perda auditiva unilateral, menores do que os causados pela perda bilateral, mas também podem ocasionar problemas. O surdo, sensorialmente, é muito abalado. Em presença de ruído ambiental, indivíduos com perda unilateral encontram maiores dificuldades que os ouvintes normais para compreender a fala, mesmo quando a orelha melhor está posicionada em direção à fala. A perda auditiva unilateral pode ser responsável por dificuldades na aprendizagem, alteração de fala e linguagem, além das dificuldades socioemocionais.

Identidade surdacega (7): obviamente, a surdez associada à cegueira traz um desafio ainda maior para a pessoa com essa deficiência. Para Carvalho & Campello (2022), mesmo sendo verdadeiro que as pessoas cegas não percebem as informações visuais, isso é insuficiente para determinar se uma dessas pessoas, como indivíduo particular, sabe ou não escrever, ler, desenhar, usar o computador, comunicar-se em idiomas estrangeiros, escrever ou ler em Braille.

Analogamente, sabe-se que as pessoas surdas não compreendem as informações sonoras, entretanto não se pode generalizar o uso específico dos sistemas “Tadoma” ou “Brailletátil”. Esse conjunto integrado de componentes regularmente inter-relacionados e interdependentes criados para auxiliar a comunicação dessas pessoas significa um modo de interação em que se usam as mãos para sentir o movimento do maxilar da pessoa que fala e, assim, entender o que ela está dizendo. Esse formato de comunicação não pode ser uma receita universal. Cada identidade é singular e deverá ser tratada dessa forma.

Em busca da identidade

Elaborem uma conexão de ideias entre a categorização do “povo surdo”, na perspectiva de Carvalho & Campello (2022), e os estudos culturais de Hall (2006), com a proposição de que a identidade de um sujeito não é fixa. Ou seja, o autor afirma que a identidade está em constante processo de construção e resignificação. Considera que tal processo, por meio de nossas identidades culturais, tornou-se provisório, variável e problemático. Nossos tempos produzem um sujeito pós-moderno, não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. Tem-se uma identidade móvel que se articula no sistema cultural da sociedade, no seio da qual somos representados ou interpelados. Essa premissa estabelece relações e semelhanças exacerbadas pela própria surdez e evidenciadas nas categorizações de Carvalho & Campello (2022).

Além disso, aponta Castells (2018) que a identidade se refere a um processo móvel de construção de significados pessoais com o embasamento na cultura ou um conjunto cultural, reforçando a ideia inicial de categorias e de mobilidade. Em virtude desse processo, o autor relata a existência de três tipos de identidades: (I) a legitimadora, difundida pelas instituições dominantes da sociedade com o objetivo de expandir e controlar sua dominação em relação aos atores sociais; (II) a identidade de resistência, criada pelos atores que estão em condições desvalorizadas ou

estigmatizadas pela lógica da dominação, criando, assim, veredas de resistência e sobrevivências; e (III) a identidade de projeto, quando os atores sociais usufruem de qualquer tipo de material cultural que possa utilizar e constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição social.

Ao articularmos tais tipos às identidades surdas, consideramos sua multiplicidade e diversidade. Com essa interpretação, grupos étnicos migram da identidade de resistência para a identidade de projetos, dependendo do vínculo que venham a estabelecer. E isso ocorre porque possuem um elemento forte, a experiência visual. Esse tipo de bagagem que a visão proporciona dá origem à cultura surda que, por sua vez, dá início às línguas de sinais em contrapartida às culturas audistas⁷ e línguas orais. Explicando melhor: muitos surdos podem se reconhecer enquanto tais e expressar sua identidade surda, outros podem não se reconhecer e tentar reafirmar uma identidade ouvinte; e há outros que podem transitar nessas duas possibilidades ao interagirem com a comunidade surda e a comunidade ouvinte. Para além desse campo de transição entre o “povo surdo” e as pessoas ouvintes, as situações sociais diversas que ocorrem dentro desses dois grupos provocam constantes processos de resignificação de suas identidades, ora resistindo, ora criando projetos e enquadrando-se na base conceitual das três identidades propostas por Castells.

Complementarmente, aspectos importantes do cotidiano do “povo surdo” podem ser destacados na cultura surda, como, por exemplo: língua de sinais, história dos surdos, pedagogia dos surdos, educação bilíngue, esportes surdos, literatura surda, artes surdas. Em outro momento, sobressaem-se os modos de sentar-se, comer, enfrentar certas situações em público, reunir-se, prostrar, iluminar um ambiente⁸, montar suas casas, mesas, salas de aula⁹, etc.

Nessa perspectiva, Strobel (2008, p. 38) também traz alguns artefatos culturais, explicados pela autora como “artefatos mais importantes que ilustram a cultura do povo surdo, isto é, as suas atitudes de ser surdo, de ver, de perceber e de modificar o mundo”. Essa movimentação acontece ao longo da experiência de vida com surdez em situações do cotidiano. Muitas pessoas de relevância histórica na sociedade, tais como o ator Lou Ferrigno, de “O incrível Hulk”, o inventor Alexander Graham Bell e músicos como Beethoven e Evelyn Glennie, por exemplo, tiveram trabalhos muito valorizados, porém, com a condição humilhante da omissão da surdez. Nas palavras de Strobel:

Existe um tipo de “jogo de espelhos” nas representações do surdo que forma redes de forças e estratégias de poderes de ambos os lados, e se refere às práticas dos sujeitos famosos, sobre as suas percepções cotidianas nos vestígios históricos da sociedade, envolvendo identidades surdas camufladas, isto é, mascaradas (Strobel, 2007, p. 19).

Historicamente, era inconcebível o reconhecimento de talentos e habilidades de pessoas surdas. Era banida qualquer notoriedade de seu trabalho, de sua capacidade intelectual ou artística. Em nosso entendimento, isso soa como repressão ao reconhecimento da identidade surda. Nesse alinhamento é que Silva (1998) aponta que os grupos sociais entram em emancipação mediante aquilo que apreendemos com similaridades opostas:

A identidade cultural ou social é o conjunto dessas características pelas quais os grupos sociais se definem como grupos: aquilo que eles são, entretanto é inseparável daquilo que eles não são, daquelas características que os fazem diferentes de outros grupos (Silva, 1998, p. 58).

O medo da definição pejorativa existe no convívio social e está enraizado em todos os pequenos grupos que se percebem “diferentes” ou “anômalos”. Tal situação também ocorre com os surdos. É constatável que o medo de cenários vexatórios de enfrentamento social desastroso perpetua a discriminação e o preconceito arraigados fortemente contra o “povo surdo”, infelizmente, ainda naturalizado em nossos dias.

Nesse sentido, afirmamos que integrantes de minorias que desejam preservar sua

7 Culturas audistas são a cultura do som. Muitas vezes, o critério de normalização dos surdos é a necessidade de audição, daí, cultura audista.

8 Enquanto o ouvinte pode sentar-se em ambientes escuros, os surdos preferem ambientes iluminados.

9 Uso cadeiras em posição de círculos que favorece a posição de olhar uns para os outros.

identidade precisam definir-se em oposição à maioria. Quanto mais a coletividade nos aceita, mais vigorosamente precisamos encabeçar nossas lutas e conquistas, visto que a identidade separada desmorona se o pequeno grupo permitir sua integração no mundo da maioria.

Considerações finais

É sempre bom lembrar que o ser humano está em constante criação, reprodução ou alteração de sua identidade, seja qual for a sua origem ou causa, pode manifestar-se por uma escolha política, ideológica ou linguística. Por isso, as categorizações de identidade podem ser momentâneas, até mesmo fantasiadas. A identidade “plenamente unificada, completa, segura e coerente” é uma fantasia (Hall, 2015, p.12). Com a investigação que deu origem a esse artigo, pudemos constatar que, no processo identitário, as pessoas, muitas vezes, não percebem que estão em um processo contínuo e constante de construção/reconstrução das suas identidades.

Sem dúvida, entender uma pessoa surda em sua diferença e identidade é um processo complexo e laborioso, porque abrange inúmeras questões: sociais, familiares, políticas, linguísticas e culturais. Constatamos que existem identidades ricas em diversidade e multiplicidade, que sofrem variação de acordo com o contexto. Ocorre que não consideramos adequados os rótulos; assim sendo, em determinado grupo, por maior e extremo que seja o contato entre seus sujeitos, suas identidades podem ser diferenciadas.

Isso nos leva a acreditar que em cada ambiente, diante de um contexto cultural diferenciado, vai ser possível que sujeitos surdos construam a ‘identidade surda’, cujo emprego será alternado, dependendo de cada experiência que o provoque. As diversas identidades revelam seus processos de resignificação cultural quando se posicionam e se manifestam diante das pessoas ouvintes. A maioria dos surdos – condição com que pactuamos – quer construir suas identidades, quer a quebra de estereótipos que os vilipendiam todos os dias. Queremos mostrar à sociedade a capacidade que temos de estudar, trabalhar, nos divertir como qualquer outra pessoa. Embora longe do ideal, a cultura surda vem ganhando espaços e fortalecendo sua comunidade.

Nosso propósito, com esse estudo, vai além de buscar discutir e compreender a problemática identitária que envolve o “povo surdo”, almeja também sustentar que os ouvintes precisam aceitar que as pessoas surdas possuem identidades diferentes; por conseguinte, interação de forma diferente, usam um idioma diferente e reivindicam respeito.

O uso da língua de sinais para a comunidade surda é o passaporte primordial para a criação de sua identidade e a sociedade ouvinte deve aceitar isso como premissa. Algumas vezes, o contato entre a comunidade ouvinte e a comunidade surda sofre um choque cultural identitário e linguístico, devido às diferenças de cultura e de idioma. A Libras, na modalidade visual espacial, e o Português oral auditivo, em alguns casos, causam grande estranheza por parte dos ouvintes.

Nessa complexidade de relações, também ocorrem surpresas. Muitos sujeitos entendem e sabem a necessidade dos surdos e os acolhem. Esses sujeitos se dispõem a entender a cultura e a identidade surda e começam a vivenciar o desafio de conviver com essa comunidade singular. Retomando a noção de alteridade e seu importante papel no estudo da identidade do “povo surdo”, é indiscutível que, sem o contato constante com o contrário, com o outro, não é possível atingir o “eu”. A alteridade pode ser associada a um elo de corrente que une o “eu”, o “ser surdo”, a “identidade” própria do surdo, chamando para si todas as diferenças e fortalecendo-as, unindo-as aos demais, aos ouvintes.

Nesse sentido, as identidades surdas são, muitas vezes, desconcertantes devido à sua existência entre outras identidades, as quais pode pertencer. Isso implica assimilar que existe uma tendência à categorização para mostrar aos ouvintes que não somos todos iguais, somos singulares.

Referências

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. *In*: POUTIGANT, Philippe; STREIFFENART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. p. 185-228.

BHABHA, Homi Kharshedji. A questão do “outro”: diferença, discriminação e o discurso do colonialismo. In: HOLLANDA, H. B. de (Org.). **Pós-modernismo e política**. Rio de Janeiro: Rocco, 1991. p. 177-203.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm Acesso em: 01 maio 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Acesso em: 01 maio 2023.

CARVALHO, Vilmar Fernando; CAMPELLO, Ana Regina Souza. e. A existência de quatorze (14) identidades surdas. **Humanidades e Inovação**, Palmas -TO, v. 9, n. 14, p. 139-152, nov. 2022.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**: a era da informação. Tradução de Klaus Brandini Gerhardt. 9. ed., V. 2 rev. ampl. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

DERRIDA, Jacques. La différence. In: DERRIDA, Jacques. **Marges de la Philosophie**. Paris: Les Éditions de Minuit. Collection «Critique», 2003.

FERREIRA, Priscilla Leonnor Alencar. **O ensino de relações étnico-raciais nos percursos de escolarização de negros surdos na educação básica**. 2018. Dissertação (Mestrado), Pós-Graduação em Ensino, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, Bahia, 2018.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

GRANADO, Letícia Fernandes Garcia Wagatsuma. **Identificação de Estratégias de Interpretação Simultânea Intramodal – Sinais Internacionais para Libras**. Mestrado (Dissertação em Estudos da Tradução). Universidade Federal de Santa Catarina, 2019.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultura na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina. 2015.

LOBATO, Lodenir. **Kaapor**: a outra língua de sinais brasileira. Disponível em: <https://desculpenaoovi.com.br/kaapor-a-outra-lingua-de-sinais-brasileira>. Acesso em: 31 maio 2023.

PADDEN, Carol; HUMPHRIES, Tom. **O surdo na América**: vozes de uma cultura. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press, 1988.

PERLIN, Gladis. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos Bernardo (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998, p. 51-73.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos Bernardo (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016. p. 51-73.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF Fenart, Joceylyne. **Teorias da etnicidade seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredik Bhart**. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira**: estudos

linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

REIS, Flaviane. Professores Surdos: Identificação ou Modelo? *In*: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis (Org.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007. p. 86-99.

SANTANA, Araceli Catieli Ferreira de; SANTANA, Ericson Gustavo José de. A importância da comunidade surda, identidade surda e a cultura surda. *In*: VII Congresso Nacional de Educação (CONEDU). **Anais [...]** Maceió. 2020, p. 1-12. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA11_ID3508_29062020120959.pdf. Acesso em: 19 dez. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Contrabando, incidentes de fronteiras**: ensaios de estudos culturais em educação. Porto Alegre: Sulina, 1998.

SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

SOLOMON, Andrew. **Longe da árvore**: pais, filhos e a busca da identidade. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

SOUZA, Regina Maria de; RODRIGUES, José. Raimundo. **Ferdinand Berthier (1803-1886)**: erudito, professor, ativista surdo e suas contribuições para o nosso presente. Curitiba: Editora CRV, 2021.

STROBEL, Karin Lilian. História dos surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas. *In*: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis (Org.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007. p. 18-37.

STROBEL, Karin Lilian. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Universidade Federal Santa Catarina, 2008.

STUMPF, Marianne Rossi. **Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema SignWriting**: língua de sinais no papel e no computador. Tese (Doutorado em Informática na Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 7-72.

WRIGLEY, Owen. **The politics of deafness**. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

Recebido em 05 de junho de 2023.

Aceito em 11 de agosto de 2023.

COMPLIANCE DIGITAL NA RELAÇÃO JURÍDICO-TRIBUTÁRIA NO ESTADO DO MARANHÃO

DIGITAL COMPLIANCE IN THE LEGAL-TAX RELATIONSHIP IN THE STATE OF MARANHÃO

Fabrício Martins Cantanhede 1

Gisele Leite Padilha 2

Marcos Aurélio Cavalcante Ayres 3

Resumo: O objetivo do trabalho é identificar as atividades desenvolvidas pela Sefaz/MA para a construção de um ambiente efetivo de regularidade tributária. Os dados foram coletados por meio de pesquisa desenvolvida no site da Receita Estadual. Ao final, obtiveram-se dezoito notícias, que compuseram o corpus textual para análise lexical. No tratamento dos dados, foi empregada uma combinação de abordagens quantitativas e qualitativas. O software IRaMuTeQ foi utilizado para dar suporte às seguintes análises: lexicográfica, nuvem de palavras e similitude. As tecnologias da informação são essenciais para impulsionar a melhoria das atividades econômicas, e a obtenção desse resultado passa pela conformidade tributária. Há um conflito de interesses na relação de agência analisada, ou seja, entre o Estado e o contribuinte. Em geral, compete a este último apurar e recolher os tributos devidos. Ocorre que, no ordenamento jurídico brasileiro, as Fazendas Públicas dos entes federativos têm competência concorrente para legislar em matéria tributária, o que prejudica o cumprimento espontâneo das obrigações em razão do aumento dos custos da administração suportados pelos contribuintes. Uma breve análise da realidade do sistema tributário maranhense sugere certa demora na construção de um ambiente de compliance efetivo. Contudo, a Receita Estadual lançou um conjunto de ações para melhorar o relacionamento com os contribuintes. A contribuição que resultou deste trabalho foi apresentar um panorama a partir das notícias veiculadas no site da Sefaz/MA sobre a adoção de medidas que visam incentivar os contribuintes maranhenses à conformidade tributária.

Palavras-chave: Tecnologia da Informação. Conflito de Interesses. Sistema Tributário Maranhense.

Abstract: The objective of the work is to identify the activities developed by Sefaz/MA for the construction of an effective environment of tax regularity. Data were collected through research developed on the State Revenue website. In the end, eighteen news items were obtained, which composed the textual corpus for lexical analysis. In data processing, a combination of quantitative and qualitative approaches was used. The IRaMuTeQ software was used to support the following analyses: lexicographical, word cloud and similitude. Information technologies are essential to boost the improvement of economic activities, and achieving this result involves tax compliance. There is a conflict of interest in the analyzed agency relationship, that is, between the State and the taxpayer. In general, it is up to the latter to determine and collect the taxes due. It so happens that, in the Brazilian legal system, the Public Treasury of the federative entities have concurrent competence to legislate in tax matters, which jeopardizes the spontaneous fulfillment of obligations due to the increase in administration costs borne by taxpayers. A brief analysis of the reality of the Maranhão tax system suggests some delay in building an effective compliance environment. However, the State Revenue launched a set of actions to improve the relationship with taxpayers. The contribution that resulted from this work was to present an overview from the news published on the Sefaz/MA website about the adoption of measures that aim to encourage taxpayers from Maranhão to tax compliance.

Keywords: Information Technology. Conflict of Interests. Maranhão Tax System.

- 1 Especialista em Contabilidade e Direito Tributário pela Universidade Estadual do Tocantins (Unitins). Bacharel em Ciências Contábeis pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Contador (CRC-MA). E-mail : fabriciocantanhede@hotmail.com
- 2 Mestra em Gestão e Desenvolvimento Regional pela Universidade de Taubaté - UNITAU/SP (2013). Diretora do Câmpus de Augustinópolis da Universidade Estadual do Tocantins - Unitins. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2182719544801437>. ORCID: <http://orcid/0000-0001-6416-7801>. E-mail: giselepadilha4@hotmail.com
- 3 Mestre em Gestão e Desenvolvimento Regional pela Universidade de Taubaté - UNITAU/SP (2014). Professor da Universidade Estadual do Tocantins - UNITINS. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7724422854426775>. ORCID: <http://orcid/0000-0001-6422-460X>. E-mail: marcos.a@unitins.br

Introdução

As inovações tecnológicas estão revolucionando a forma como se desenvolvem as relações entre os agentes públicos, econômicos e sociais. Esse novo ambiente digital oferece oportunidades para relacionamentos mais colaborativos e participativos que geram serviços mais coerentes e soluções integradas para desafios complexos. Como resultado dessa transformação, os órgãos de receita são levados a revisar a maneira como operam, como gerenciam o serviço e os riscos de conformidade e como apoiam o desenvolvimento de ambientes e sistemas de *compliance* fiscal menos onerosos para os contribuintes (OECD, 2014).

O sistema tributário brasileiro é caracterizado por um alto grau de complexidade. Isso decorre principalmente da atribuição constitucional de competência legislativa plena em matéria tributária conferida à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (Camargo; Cirani, 2020). Essa descentralização aumentou significativamente os custos da administração e, conseqüentemente, os custos de cumprimento da legislação tributária pelos contribuintes (Lima *et al.*, 2016).

A Emenda Constitucional n. 42/2003 atendeu à exigência de modernização tributária, pois visava reduzir os custos burocráticos e, por outro lado, aumentar a eficiência arrecadatória do Estado. Essa norma garantiu a atuação integrada dos entes da Federação, inclusive com o compartilhamento de cadastros e informações fiscais (Lima *et al.*, 2016).

Posteriormente, as administrações tributárias — nacional e subnacionais — firmaram protocolos de cooperação entre si para construir um cadastro sincronizado de contribuintes e aprimorar métodos e instrumentos de gestão fiscal. Em meados de 2005 foram acordados o desenvolvimento do Sistema Público de Escrituração Digital (Sped) e da Nota Fiscal Eletrônica (NF-e) (Encontro Nacional De Administradores Tributários, 2004a, 2004b, 2005a, 2005b).

A regulamentação legal da NF-e (Ajuste SINIEF n. 7/2005) possibilitou melhorias no processo de compartilhamento de informações entre as administrações tributárias, reduzindo custos e impasses burocráticos e otimizando o controle e a fiscalização. Por outro lado, a do Sped (Decreto n. 6.022/2007) constituiu um marco na informatização da relação jurídico-tributária, na medida em que garantiu a modernização do sistema adotado no cumprimento das obrigações acessórias, inclusive quanto à autenticidade, integridade e validade jurídica dos documentos eletrônicos assinados com certificado digital.

No Maranhão, a adoção de novas tecnologias no âmbito da administração tributária passou a ser prioridade a partir da elaboração do planejamento estratégico da Receita Estadual para o ciclo 2007-2010. Entre os principais objetivos perseguidos com os investimentos tecnológicos, destacaram-se o incentivo ao cumprimento voluntário das obrigações tributárias, a intensa utilização de ferramentas de análise de risco e fiscalização, a disseminação tempestiva de informações e o desenvolvimento de ações de cooperação e integração dos Fiscos (Wakiyama, 2007).

Dessa forma, esta pesquisa é relevante porque demonstra que a organização de um ambiente tributário baseado na confiança e na cooperação contribui para o desenvolvimento de melhores relações entre Estado, contribuintes e consultores fiscais, o que se reflete na transformação digital de todo o sistema (Oecd, 2008, 2016; Rocha, 2018).

Embora não seja um problema tão recente no Brasil, o *compliance* tributário digital ainda é um desafio (Calza, 2019). Apesar disso, tem sido discutido sob o enfoque de diversos temas, como gestão pública e empresarial (Fritscher *et al.*, 2022), práticas contábeis e fiscais e questões de planejamento (Padilha; Moreira; Rodrigues, 2018), atributos de conformidade e eficiência econômico-fiscal (Mota; Lanz, 2021), constitucionalidade e legalidade das regras tributárias (Almeida; Przepiorka; Teodorovicz, 2022) e padrões de comportamento dos contribuintes (Silva Filho *et al.*, 2018).

Assim, esta investigação parte do seguinte questionamento: quais ações a Fazenda Pública maranhense implementou para melhorar seu relacionamento com os contribuintes? O objetivo do trabalho é identificar as atividades desenvolvidas pela Secretaria da Fazenda do Estado do Maranhão (Sefaz/MA) para a construção de um ambiente efetivo de regularidade tributária.

Após esta introdução, será revisitada a bibliografia selecionada sobre teoria da agência aplicada à relação jurídico-tributária e *compliance* digital. A seguir, será especificada a metodologia adotada na pesquisa, com ênfase nas técnicas de coleta e tratamento dos dados, bem como

os resultados obtidos. A última seção apresentará os achados e considerações, limitações ao desenvolvimento do trabalho e sugestões para pesquisas futuras.

Revisão da Literatura

Teoria da agência aplicada à relação jurídico-tributária

A teoria da agência tem como pressuposto básico um contrato que é estabelecido entre principal e agente, cuja relação resulta em uma organização efetiva das informações e dos custos de risco. Em outras palavras, o relacionamento de agência é caracterizado por contratos que se baseiam no comportamento cooperativo das partes, cada uma com seus objetivos e atitudes em relação ao risco (Eisenhardt, 1989).

Jensen e Meckling (2008) consideram que a relação entre os acionistas e o gestor de uma empresa corresponde à definição de uma relação de agência pura. Isso também significa que a aplicabilidade da teoria a diferentes contextos organizacionais pode ser facilmente percebida, inclusive entre o Estado (principal) e o contribuinte (agente). Nesse relacionamento, o principal espera que o agente cumpra as disposições estabelecidas na legislação tributária (Martinez, 1998, 2001).

Para Amaro (2006), a obrigação de pagar tributos independe da manifestação das partes em um contrato legal, pois só é necessária a ocorrência dos eventos previstos em lei. No entanto, esclarece que o efetivo cumprimento da obrigação está condicionado ao conhecimento da existência do vínculo estabelecido entre o Estado e o contribuinte. Portanto, entende-se que a relação tributária não é contratual, mas legal (Rocha, 2022).

Tal entendimento está de acordo com a Lei n. 5.172/1966 (Código Tributário Nacional), que define os polos da relação jurídico-tributária: sujeito ativo e sujeito passivo. Com base no art. 119, o sujeito ativo é a pessoa jurídica de direito público, titular da competência para exigir o pagamento de tributo ou penalidade pecuniária. O art. 121, por sua vez, estabelece que o sujeito passivo é aquele que tem o dever de pagar o tributo, de cumprir a obrigação tributária.

Segundo Hack (2008), a constituição de crédito tributário por homologação é o tipo de lançamento mais utilizado no Brasil. Esta forma constitutiva confere ao contribuinte a responsabilidade pelo cálculo e recolhimento do tributo sem qualquer interferência do Estado. Assim, na medida em que se dedicam ao estudo de meios capazes de estimular o cumprimento das normas tributárias, os órgãos de receita podem reduzir custos e aumentar a eficiência da arrecadação. Por outro lado, o contribuinte passa a buscar soluções adequadas para minimizar a carga tributária e, portanto, maximizar a utilidade dos recursos financeiros à sua disposição (Pohlmann, 2005).

No entanto, o problema de agência decorre justamente da confiança que o Estado deposita em um sistema tributário baseado no cumprimento voluntário (Siqueira; Ramos, 2005). Em outras palavras, o conflito de interesses surge da premissa de que cada contribuinte pode decidir a posição que deseja tomar em relação aos riscos tributários, que são definidos como o conjunto de fontes de risco que podem produzir um resultado inesperado (Neubig; Sangha, 2004). Diante disso, a teoria da agência institui um sistema de monitoramento e incentivo a fim de minimizar esse conflito e a consequente assimetria informacional (Anthony; Govindarajan, 2008).

Siqueira e Ramos (2005) asseguram que a regularidade fiscal está relacionada a três condições básicas: a) determinação da matéria tributável; b) cálculo do valor do tributo devido; e c) cumprimento da obrigação pecuniária. Neste sentido, a política de imposição tributária sobre a decisão de sonegar é essencialmente reduzida à probabilidade de auditorias e à aplicação de sanções. Para coibir a evasão fiscal, as auditorias deveriam ser mais frequentes e as multas aplicadas de forma mais severa.

Devido o aumento dos custos da administração tributária, torna-se inviável auditar todos os contribuintes. Por isso, as punições são essenciais para coibir a evasão fiscal, podendo também ser combinadas com outras abordagens alternativas, como o apelo à consciência

moral e o fortalecimento da coesão social (Siqueira; Ramos, 2005). Nesse sentido, o Estado tem a responsabilidade de usar seus recursos limitados da maneira mais econômica. No âmbito do *compliance* fiscal, o exercício desta responsabilidade exige uma abordagem sistemática da gestão de riscos, com o objetivo de assegurar que esses riscos sejam devidamente identificados, avaliados, priorizados e tratados (OCDE, 2010).

Compliance digital

Nos mercados desenvolvidos e em desenvolvimento, o ambiente de negócios em constante evolução aumentou a demanda do governo e da sociedade por questões de conformidade. Nesse sentido, leis, regulamentações e fiscalizações são cada vez mais rigorosas, o que resulta em sanções econômicas e financeiras gravíssimas, tanto para pessoas jurídicas quanto para pessoas físicas (IBGC, 2017).

O *compliance* se caracteriza como uma ferramenta que pode ser utilizada para melhor gerenciar os diversos riscos que estão envolvidos nas atividades das organizações, bem como para proteger gestores e colaboradores. Seu efeito imediato na maioria dos ordenamentos jurídicos é a redução das sanções administrativas decorrentes de práticas ilícitas (Miragem, 2022).

Incorporado ao vocabulário jurídico brasileiro (Veríssimo, 2017), *compliance* é um termo de origem inglesa que significa cumprir, obedecer e executar o que foi determinado. Em outras palavras, compreende a responsabilidade das organizações em promover uma cultura que estimule a ética e o exercício do objeto social de acordo com a lei (Assi, 2018). Além disso, *compliance* pode ser definido como sinônimo de conformidade em qualquer ambiente: legal, administrativo ou tecnológico (Lóssio, 2021).

O *compliance* advém da gestão de riscos e da boa governança, que é seu principal alicerce (Lóssio, 2021). Um sistema de gerenciamento de conformidade abrange todos os níveis de uma organização. Assim, propõe-se uma visão unificada desse sistema, que inclui a integração entre identidade organizacional, agentes de governança e demais elementos de *compliance*. Com base nos princípios de governança corporativa — transparência, equidade, prestação de contas e responsabilidade corporativa — esse sistema é projetado principalmente para os seguintes objetivos: prevenção, detecção e resposta (IBGC, 2017).

Em um ambiente tecnológico, o *compliance* é chamado de *compliance* digital. Essa expressão trata da adoção de mecanismos de tecnologia da informação para atender às exigências das normas legais. O *compliance* digital engloba essencialmente a tarefa de mudar as técnicas, processos e cultura das organizações por meio de sua própria reestruturação e das pessoas que a compõem (Lóssio, 2021).

Estado da arte

Considerada um campo de pesquisa interdisciplinar, a questão tributária é amplamente debatida pelas ciências sociais aplicadas e pelas ciências humanas, que utilizam o enfoque e a metodologia inerentes a cada uma de suas respectivas áreas de atuação (Pohlmann; Ludícibus, 2006).

Há trabalhos relacionados à gestão pública e empresarial (Fritscher *et al.*, 2022), outros que tratam de práticas contábeis e fiscais e questões de planejamento (Padilha; Moreira; Rodrigues, 2018), aqueles que se ocupam dos atributos de conformidade e eficiência econômico-fiscal (Mota; Lanz, 2021) e os dedicados à análise da constitucionalidade e legalidade das normas tributárias (Almeida; Przepiorka; Teodorovicz, 2022). Destacam-se também as contribuições que esclarecem os padrões de comportamento dos contribuintes (Silva Filho *et al.*, 2018).

Fritscher *et al.* (2022) avaliaram a efetividade do Programa de Apoio à Gestão dos Fiscos do Brasil (Profisco I) na arrecadação tributária e no desenvolvimento econômico dos estados brasileiros. Para isso, utilizou-se a técnica estatística diferenças em diferenças (DD) para processar dados estaduais dos anos de 2002 a 2019 relativos à arrecadação, ao número de unidades locais

das empresas formalmente registradas e à média salarial dos trabalhadores formais do setor privado. Os principais achados mostraram que o programa permitiu que os estados aumentassem sua arrecadação em 11,7%, o número de empresas registradas em 1,7% e o salário médio dos trabalhadores em 3,4%. A explicação para a obtenção destes resultados está associada à mudança de comportamento dos contribuintes face à simplificação das obrigações fiscais e ao aumento da capacidade fiscalizadora da autoridade administrativa.

Padilha, Moreira e Rodrigues (2018) buscaram compreender as transformações geradas pelo Sped nas rotinas da administração tributária, das empresas e dos profissionais contábeis. Os procedimentos técnicos adotados foram bibliográficos e documentais e analisaram tanto livros e publicações em periódicos e artigos científicos quanto documentos de uma indústria extrativa de calcário e dolomita sediada em Bandeirantes do Tocantins, município da mesorregião ocidental do Tocantins. Com base nos resultados encontrados, o Sped constitui um marco na construção de um *compliance* cooperativo entre o Fisco e o contribuinte. Além disso, contribuiu significativamente para a melhoria da atividade empresarial. Isso se deveu a investimentos em infraestrutura de tecnologia da informação adequada para atender às exigências fiscais, treinamento e desenvolvimento de pessoal e organizacional e racionalização de procedimentos operacionais e burocráticos.

Mota e Lanz (2021) avaliaram o Programa de Estímulo à Conformidade Tributária - “Nos Conformes” da Secretaria da Fazenda e Planejamento do Estado de São Paulo na perspectiva da elaboração, avaliação e comunicação de políticas públicas. A técnica de pesquisa utilizada foi o estudo de caso, que se baseou tanto na análise da legislação e nas constantes comunicações nos sites do governo estadual, quanto na aplicação de entrevistas semiestruturadas à diretoria do órgão de receita. Os resultados demonstraram que o estado de São Paulo tem implementado políticas públicas que visam melhorar a fiscalização, reduzir fraudes e desenvolver uma relação mais cooperativa com os contribuintes.

Almeida, Przepiorka e Teodorovicz (2022) investigaram os custos adicionais do *compliance* tributário decorrentes da própria complexidade da legislação e, conseqüentemente, das inseguranças relacionadas às multas aplicáveis ao descumprimento de obrigações acessórias, como a EFD-Contribuições. O estudo foi desenvolvido por meio de técnicas bibliográficas e documentais, e analisou em especial os dispositivos contidos na Lei n. 8.218/1991 e na Medida Provisória n. 2.158/2001. Os resultados mostraram que a multiplicidade de legislações sobre o mesmo assunto, imperfeições de redação e inúmeras alterações na aplicação das penalidades podem gerar conflitos interpretativos e divergências doutrinárias, bem como autuações fiscais que violam os princípios da segurança jurídica, legalidade, vedação ao confisco e proporcionalidade.

Por sua vez, Silva Filho *et al.* (2018) buscaram identificar quais fatores explicavam o comportamento dos contribuintes em relação à conformidade tributária com base na teoria do comportamento planejado (TCP). O procedimento técnico utilizado foi o *survey*, elaborado com base numa adaptação do modelo conceitual da TCP, que também considerou o sistema tributário, as autoridades administrativas e o regime de penalidades como preditores do cumprimento tributário. O questionário eletrônico foi aplicado a 264 profissionais de contabilidade dos estados da Paraíba e Santa Catarina, mas apenas 236 respostas compuseram a amostra. Os resultados mostraram que os construtos originais do modelo conceitual da TCP — atitudes, normas subjetivas e percepção de controle — são capazes de induzir os contribuintes à obediência tributária.

Procedimentos Metodológicos

A pesquisa desenvolvida é exploratória em relação aos fins, de acordo com a taxonomia proposta por Vergara (1998), isso porque permite maior aprofundamento sobre determinado assunto, neste caso o *compliance* tributário digital. É ainda descritiva, uma vez que apresenta as especificidades de um fenômeno por meio da aplicação de técnicas padronizadas de coleta de dados. Quanto aos meios, esta pesquisa é sobretudo documental por trabalhar com materiais publicados no portal da Sefaz/MA, dos quais se extraíram os dados analisados a seguir (Gil, 2008; Marconi; Lakatos, 2003; Prodanov; Freitas, 2013).

Os materiais disponibilizados no referido *site* governamental são de duas categorias: notícias

e documentos. Tal conclusão decorre dos critérios existentes no mecanismo de busca do portal, quais sejam, “Selecione a opção de Busca”, “Notícias”, “Documentos” e “Buscar Tudo”. Esses são, aliás, os únicos filtros que podem ser aplicados, razão pela qual não é possível coletar resultados, por exemplo, de acordo com um período de tempo específico. Inclusive, a título informativo, foram veiculadas entre 2003 e 2022 apenas 1.971 notícias, o que pode ser considerado irrisório para um espaço de aproximadamente vinte anos.

Diante de tais restrições, os dados foram coletados por meio da busca de materiais que mencionavam os termos “*compliance*” e “conformidade” (tradução do primeiro), sem nenhuma outra especificação. Optou-se por fazer a pesquisa pelo critério genérico “Selecione a opção de Busca”. O termo “*compliance*” retornou uma única “notícia”, ao passo que o termo “conformidade” retornou dezessete “notícias” e dois “documentos”. Estes consistiam em conjuntos de decretos estaduais sobre vários temas que, em sua maioria, não mantinham relação com o objeto do presente estudo. Os atos normativos que em alguma medida diziam respeito à temática, por outro lado, não permitiriam identificar as ações implementadas pelo órgão. Por isso, todos os “documentos” foram desconsiderados na análise; manteve-se o total de dezoito “notícias” como amostra. No fechamento da pesquisa, a última notícia havia sido publicada no dia 2 de setembro de 2021.

Com estas consultas, o propósito inicial consistiu em realizar um levantamento dos principais conteúdos das notícias sobre a temática do *compliance* tributário digital e, em seguida, caracterizá-los. Além disso, a pesquisa buscou observar em que contexto essas questões se aplicam. Outro objetivo estabelecido foi entender em quais aspectos as notícias se relacionam ou não.

Preparação e tratamento do *corpus* textual e análises aplicadas

No tratamento dos dados foi empregada uma combinação de abordagens quantitativas e qualitativas. Para tanto, utilizou-se o *software* aplicativo IRaMuTeQ, acrônimo da definição francesa *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*. Desenvolvido em 2008 por Pierre Ratinaud no *Laboratoire d'Études et de Recherches Appliquées en Sciences Sociales* (LERASS) da Universidade de Toulouse, o *software* utiliza as linguagens de programação R e Python e é distribuído sob os termos da licença *GNU General Public License* (Salviati, 2017).

Empregado nas pesquisas em ciências humanas e sociais, o IRaMuTeQ possibilita a realização de análises estatísticas simples e multivariadas em *corpus* textuais e tabelas de dados (Camargo; Justo, 2013; Salviati, 2017).

Para a formação do *corpus* textual, as notícias foram reunidas em documento no aplicativo Bloco de Notas, diferenciadas por linhas de comando monotemáticas. Estas trazem a identificação das notícias por meio de numeração, seguida pelas variáveis termo, ano e mês de publicação. Os quatro asteriscos que antecedem essas informações são necessários para o reconhecimento dos textos pelo *software*.

Além disso, a análise das formas compostas exige junção das palavras pelo caractere *underline*. Em razão disso, as formas são classificadas como não reconhecidas, uma vez que não estão no dicionário de formas reduzidas criado pelo *software* IRaMuTeQ. Veja-se:

```
**** *notícia_1 *termo_compliance *ano_2013 *mês_outubro
-*título
SEFAZ desenvolve modelo de governança de tecnologia_da_informação
-*lide
A SEFAZ inicia no próximo dia 21, segunda-feira, os trabalhos de consultoria para
implantação do modelo de governança de tecnologia_da_informação na administração
tributária.
-*corpo
A SEFAZ inicia no próximo dia 21, segunda-feira, os trabalhos de consultoria para
implantação do modelo de governança de tecnologia_da_informação na administração
tributária. As atividades de implantação do modelo de governança de tecnologia_da_
informação integram o Projeto de Fortalecimento da Gestão Fiscal do Estado do Maranhão,
```

PROFISCO_MA no seu componente IV. GESTÃO DE RECURSOS...

Para alcançar os objetivos propostos, foram realizadas as análises lexicográfica, nuvem de palavras e similitude.

A análise lexicográfica é uma técnica estatística clássica, cujas funcionalidades são: a) identificar e converter unidades textuais em segmentos de texto; b) quantificar as ocorrências e sua média por texto, formas e hápax (palavras não repetidas); c) examinar o vocabulário, reduzir palavras flexionadas à parte fundamental e criar um dicionário de formas reduzidas; d) distinguir formas ativas e suplementares (Camargo; Justo, 2013).

Já a nuvem de palavras é uma técnica de análise de dados que reúne e organiza graficamente palavras de um *corpus* textual conforme a frequência. Embora simples, é uma análise lexical relevante, pois permite reconhecer imediatamente as palavras-chave de um texto. As mais frequentes ficam centralizadas na nuvem em tamanho maior, enquanto as menos frequentes são encontradas nas regiões periféricas em tamanho menor (Camargo; Justo, 2013).

Por sua vez, a análise de similitude é uma técnica fundamentada na teoria dos grafos que descreve representações sociais e destaca dimensões, agrupamentos e subpopulações diferenciadas. Estuda a proximidade e as relações entre os elementos de um conjunto com base na identificação de coocorrências entre palavras. Tipifica as partes comuns e especificidades das variáveis codificadas e também representa graficamente a estrutura de um *corpus* textual (Camargo; Justo, 2013; Marchand; Ratinaud, 2012; Vergès; Bouriche, 2001).

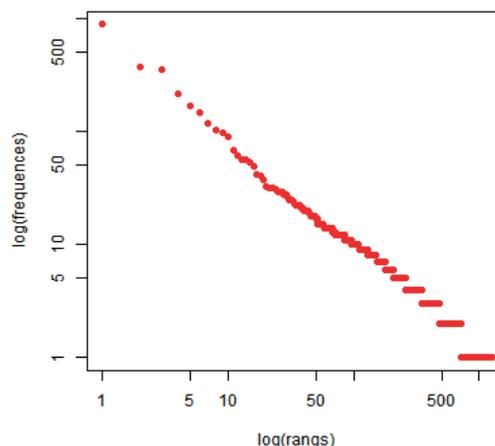
Resultados

Análise lexicográfica

O *corpus* textual é composto por dezoito unidades de texto, das quais foram extraídas 7.233 palavras, reduzidas em 1.259 vocábulos distintos. O número de hápax corresponde a 548, isto é, 7,58% das ocorrências e 43,53% das formas.

O diagrama de Zipf (Figura 1) representa o comportamento da frequência das palavras no *corpus* textual. Segundo Camargo e Justo (2013), o eixo das ordenadas expressa quantas vezes uma palavra ocorre, e o eixo das abscissas indica a quantidade de palavras. Nesta análise, o diagrama evidencia uma quantidade mínima de palavras com alto índice de representatividade, bem como que a maior parte das palavras teve menor nível de repetição.

Figura 1. Diagrama de Zipf do corpus textual “compliance tributário digital”



Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Na análise, foram consideradas ativas apenas as formas adjetivo (adj), nome (nom), não reconhecida (nr) e verbo (ver). Das 1.068 formas ativas, 172 são adjetivos, 501 são substantivos, 178 são formas não reconhecidas e 217 são verbos. A Tabela 1 apresenta as principais palavras e expressões presentes nas notícias com a respectiva frequência e categoria gramatical (tipo).

Tabela 1. Extrato de frequência de palavras e expressões

Forma	Freq.	Tipo	Forma	Freq.	Tipo
sefaz	69	nr	novo	21	adj
contribuinte	61	nom	dado	20	nom
arquivo	57	nom	dia	20	nom
dief	57	nr	gerar	20	ver
fiscal	54	adj	entrega	18	nom
sistema	33	nom	prazo	18	nom
efd	32	nr	realizar	18	ver
estado	31	nom	posto	17	nom
combustível	28	nom	acordo	15	nom
ipva	26	nr	maranhão	15	nom
fiscalização	25	nom	nfe	15	nr
informação	25	nom	obrigação	15	nom
versão	23	nom	ação	15	nom
icms	22	nr	caso	14	nom
pagamento	22	nr	forma	14	nom

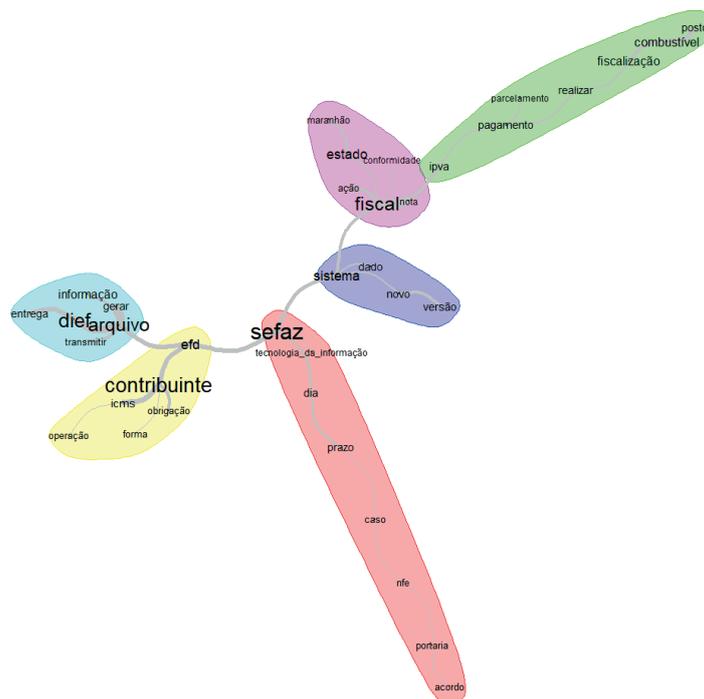
Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Os vocábulos mais repetidos foram “Sefaz”, “contribuinte”, “arquivo” e “DIEF”. O cálculo de frequência de palavras demonstra que a forma não reconhecida “Sefaz” foi mencionada 69 vezes. O nome “contribuinte” foi citado 61 vezes como forma reduzida das palavras “contribuintes” e “contribuinte”, repetidas 35 e 26 vezes, nesta ordem. O nome “arquivo”, com 57 ocorrências, representa a contração dos termos “arquivos” e “arquivo”, citados 31 e 26 vezes, respectivamente. A forma não reconhecida “DIEF” foi reproduzida 57 vezes.

Nuvem de palavras

A representação do *corpus* textual na nuvem de palavras (Figura 2) apresenta a palavra “Sefaz” como elemento central das notícias, seguida pelos termos “contribuinte”, “arquivo”, “DIEF”, “fiscal”, “sistema”, “EFD”, “Estado”, “combustível” e “IPVA”. Para configurá-la, foram consideradas apenas formas ativas com frequência igual ou superior a três.

Figura 3. Análise de similitude do corpus textual “compliance tributário digital”



Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

A análise de similitude expressa que a comunidade “Sefaz”, como núcleo central da representação, apresenta relações mais significativas com as comunidades periféricas “sistema” e “EFD”. Tais comunidades despontam como núcleos bastante expressivos, pois o primeiro constitui o elo entre as comunidades “Sefaz” e “fiscal”, enquanto a última se refere a uma das principais obrigações acessórias do Estado.

A comunidade “Sefaz” fala sobre alguns dos eventos que marcaram o desenvolvimento do *compliance* fiscal no Maranhão. Em 2013, a Receita Estadual inaugurou uma série de estudos para estabelecer um modelo de governança de tecnologia da informação na administração tributária. Cerca de quatro anos depois, buscou identificar inconsistências na escrituração de documentos fiscais cruzando as NF-es informadas na Declaração de Informações Econômico-Fiscais (DIEF) e as existentes em seu banco de dados. Por fim, o fato mais recente remonta a meados de 2021 e trata da simplificação das obrigações tributárias e consequente facilitação na identificação de não conformidades (ver Figura 3).

A comunidade “arquivo” trata da simplificação do cumprimento da legislação tributária resultante da escrituração digital. Além disso, fala sobre um seminário realizado em 2021 que teve como objetivo discutir as contas correntes geradas a partir dos registros do arquivo da Escrituração Fiscal Digital (EFD) e do sistema da Sefaz/MA, a fim de viabilizar sua autorregulação.

A comunidade “fiscal” fala especialmente sobre o GFIS, que é um sistema de monitoramento fiscal desenvolvido pela Fazenda Pública do Maranhão que garante maior eficiência na gestão da ação fiscal, como a adoção de critérios de seletividade, relevância, economia e tempestividade para identificar inconformidades no pagamento de tributos devidos ao Estado. Aliás, o GFIS despertou o interesse de sua utilização por órgãos de receita em diversos estados brasileiros, devido à sua capacidade inovadora de possibilitar um controle efetivo na gestão tributária, com base na engenharia da informação.

A comunidade “sistema” alude à modernização e simplificação da arrecadação tributária no estado do Maranhão por meio do estabelecimento de novos regimes e benefícios fiscais, especialmente sobre o Imposto sobre Operações relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS) e Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA).

A comunidade “EFD” reforça a discussão sobre o ideal de simplificar o cumprimento das obrigações acessórias. Em síntese, uma das transformações mais evidentes no sistema tributário maranhense foi a ocorrida em 2021 referente à dispensa da DIED e a adoção da EFD como declaração única de ICMS para empresas optantes pelo regime normal.

Considerações Finais

A presente investigação partiu da premissa de que a modernização do ambiente tributário cria condições favoráveis para o aprimoramento das relações entre os agentes públicos, econômicos e sociais. Portanto, estabeleceu-se como objetivo identificar as ações desenvolvidas pela Sefaz/MA em relação a esse problema, a fim de melhor compreender o contexto tributário maranhense e ter um mapeamento do ecossistema de inovação. O que justificou a elaboração do estudo foi a possibilidade de haver, em uma relação de agência entre Estado e contribuintes, problemas como conflito de interesses e assimetria de informação.

Os dados foram coletados por meio de pesquisa desenvolvida no site da Receita Estadual. Ao final, obtiveram-se dezoito notícias, que compuseram o *corpus* textual para análise lexical. No tratamento dos dados, foi empregada uma combinação de abordagens quantitativas e qualitativas. O *software* IRaMuTeQ foi utilizado para dar suporte às seguintes análises: lexicográfica, nuvem de palavras e similitude.

Entre os resultados da pesquisa, afirma-se inicialmente que as tecnologias da informação são essenciais para impulsionar a melhoria das atividades econômicas, e a obtenção desse resultado passa pela conformidade tributária.

Um dos achados mais interessantes representa um conflito de interesses na relação de agência analisada, ou seja, entre o Estado e o contribuinte. Em geral, compete a este último apurar e recolher os tributos devidos. Ocorre que, no ordenamento jurídico brasileiro, as Fazendas Públicas da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios têm competência concorrente para legislar em matéria tributária, o que prejudica o cumprimento espontâneo das obrigações em razão do aumento dos custos da administração suportados pelos contribuintes. Entende-se, no entanto, que o conflito é mitigado pela organização e funcionamento integrado dos Fiscos.

Uma breve análise da realidade do sistema tributário maranhense sugere certa demora na construção de um ambiente de *compliance* efetivo. Prova disso são os intervalos significativos entre a publicação de uma notícia e outra no portal da Sefaz/MA, bem como entre a elaboração do planejamento estratégico do órgão para o quadriênio 2007-2010, que tratou pela primeira vez sobre o cumprimento voluntário de obrigações, e a publicação da única notícia que até então faz referência à palavra *compliance*, que é datada de outubro de 2013.

Contudo, para melhorar o relacionamento com os contribuintes, a Receita Estadual lançou um conjunto de ações, dentre as quais se destacam: a) instituição de um modelo de governança tributária baseado no uso de tecnologias digitais; b) realização de reuniões técnicas com representantes de outras autoridades fiscais estaduais e seminários para profissionais de contabilidade; c) desenvolvimento do GFIS, sistema inovador que permite o controle efetivo na gestão de tributos por meio da engenharia da informação; d) aperfeiçoamento de *softwares* e simplificação de obrigações acessórias, como a dispensa da DIED e a adoção da EFD como declaração única de ICMS para empresas do regime normal.

A contribuição que resultou deste trabalho foi apresentar um panorama a partir das notícias veiculadas no *site* da Sefaz/MA sobre a adoção de medidas que visam incentivar os contribuintes maranhenses à conformidade tributária, o que, por sua vez, corresponde a um conjunto de práticas que buscam o cumprimento das normas fiscais que regulamentam determinado negócio.

Dentre as limitações encontradas, destacou-se a escassa publicação de notícias que continham as palavras *compliance* ou conformidade, bem como o baixo nível de profundidade de alguns conteúdos.

Para a realização de pesquisas futuras, sugere-se que sejam analisados os impactos das ações implementadas em prol do desenvolvimento de uma cultura de regularidade fiscal no estado do Maranhão, uma vez que o *corpus* textual utilizado se limita à identificação dessas atividades e,

portanto, não fornece material suficiente para avaliar os resultados.

Referências

ALMEIDA, D.; PRZEPIORKA, M.; TEODOROVICZ, J. O custo adicional do *compliance* tributário: as multas pelo descumprimento de obrigações acessórias. **Revista Direito Tributário Atual**, São Paulo, n. 50, p. 477-501, 2022.

AMARO, L. **Direito tributário brasileiro**. 12. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

ANTHONY, R. N.; GOVINDARAJAN, V. **Sistemas de controle gerencial**. 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2008.

ASSI, M. **Compliance: como implementar**. São Paulo: Trevisan Editora, 2018.

CALZA, B. A. **Caracterização de redes complexas de transações comerciais brasileiras construídas mediante notas fiscais eletrônicas**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática, Estatística e Computação Aplicadas à Indústria) - Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2019.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRaMuTeQ: um *software* gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.9788/TP2013.2-16>.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. **Tutorial para uso do software IRaMuTeQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires)**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição, 2021.

CAMARGO, G. B.; CIRANI, C. B. S. A percepção dos contribuintes das iniciativas de governo eletrônico: o impacto da inovação. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GESTÃO, PROJETOS, INOVAÇÃO E SUSTENTABILIDADE, 8.; CIK INTERNATIONAL CONFERENCE, 8., 2020, [S. l.]. **Anais [...]**. [S. l.]: [s. n.], 2020.

EISENHARDT, K. M. Agency theory: an assessment and review. **Academy of Management Review**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 57-74, 1989. DOI: <https://doi.org/10.5465/amr.1989.4279003>.

ENCONTRO NACIONAL DE ADMINISTRADORES TRIBUTÁRIOS, 1., 2004, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: [s. n.], 2004a. 7 p. Tema: Cadastro sincronizado.

ENCONTRO NACIONAL DE ADMINISTRADORES TRIBUTÁRIOS, 1., 2004, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: [s. n.], 2004b. 7 p. Tema: Cooperação prática.

ENCONTRO NACIONAL DE ADMINISTRADORES TRIBUTÁRIOS, 2., 2005, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: [s. n.], 2005a. 7 p. Tema: Sped.

ENCONTRO NACIONAL DE ADMINISTRADORES TRIBUTÁRIOS, 2., 2005, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: [s. n.], 2005b. 7 p. Tema: NF-e.

FRITSCHER, A. M.; MAC DOWELL, M. C.; FERREIRA, S. N.; GAZEL, R. A modernização fiscal dos estados brasileiros e seu impacto arrecadatório e econômico: o caso do Profisco. **Banco Interamericano de Desenvolvimento**, [S. l.], 2022.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HACK, É. **Noções preliminares de direito administrativo e direito tributário**. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

IBGC. **Compliance à luz da governança corporativa**. São Paulo: IBGC, 2017.

JENSEN, M. C.; MECKLING, W. H. Teoria da firma: comportamento dos administradores, custos de agência e estrutura de propriedade. **Revista de Administração de Empresas**, [S. l.], v. 48, n. 2, p. 87-125, 2008.

LIMA, E. S. de; GALEALE, N. V.; ARIMA, C. H.; CÔRTEZ, P. L. Redução nos custos de conformidade tributária e os investimentos no Sistema Público de Escrituração Digital - Sped no Brasil. **Journal of Information Systems and Technology Management**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 101-130, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.4301/S1807-17752016000100006>.

LÓSSIO, C. J. B. **Proteção de dados e compliance digital**. São Paulo: Almedina, 2021.

MARCHAND, P.; RATINAUD, P. L'analyse de similitude appliquée aux *corpus* textuels: les primaires socialistes pour l'élection présidentielle française (septembre-octobre 2011). **Lexicometrica**, [S. l.], p. 687-699, 2012.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINEZ, A. L. **"Gerenciamento" dos resultados contábeis: estudo empírico das companhias abertas brasileiras**. 2001. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis) - Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Atuária, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

MARTINEZ, A. L. Agency theory na pesquisa contábil. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 22., 1998, Foz do Iguaçu. **Anais [...]**. Foz do Iguaçu: [s. n.], 1998.

MIRAGEM, B. **Compliance e o direito do consumidor: aspectos conceituais**. In: MIRAGEM, B.; DENSA, R. (org.). **Compliance e relações de consumo**. Indaiatuba: Editora Foco, 2022.

MOTA, E. A.; LANZ, L. Q. Políticas públicas para maior eficácia e conformidade da administração tributária estadual: um estudo de caso. **Planejamento E Políticas Públicas**, [S. l.], n. 57, 2021. DOI: <https://doi.org/10.38116/ppp57art4>.

NEUBIG, T. S.; SANGHA, B. Tax risk and strong corporate governance. **The Tax Executive**, [S. l.], 2004.

OECD. **Co-operative tax compliance: building better tax control frameworks**. Paris: OECD Publishing, 2016.

OECD. **Evaluating the effectiveness of compliance risk treatment strategies**. Paris: OECD Publishing, 2010.

OECD. **Recommendation of the Council on Digital Government Strategies**. Paris: OECD Publishing, 2014.

OECD. **Study into the role of tax intermediaries**. Paris: OECD Publishing, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264041813-en>.

PADILHA, G. L.; MOREIRA, D. C. C.; RODRIGUES, T. A. Sped fiscal: impactos e reflexos. **Revista**

Humanidades e Inovação, Palmas, v. 5, n. 2, 2018.

POHLMANN, M. C. **Contribuição ao estudo da classificação interdisciplinar da pesquisa tributária e do impacto da tributação na estrutura de capital das empresas no Brasil**. 2005. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis) - Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Atuária, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

POHLMANN, M. C.; IUDÍCIBUS, S. de. Classificação da pesquisa tributária: uma abordagem interdisciplinar. **Enfoque: Reflexão Contábil**, [S. l.], v. 25, n. 3, p. 57-71, 2006. DOI: <https://doi.org/10.4025/enfoque.v25i3.3488>.

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

ROCHA, R. **Direito tributário**. 9. ed. Salvador: Editora JusPODIVM, 2022.

ROCHA, S. A. Reconstruindo a confiança na relação fisco-contribuinte. **Revista Direito Tributário Atual**, São Paulo, n. 39, p. 507-527, 2018.

SALVIATI, M. E. **Manual do aplicativo IRaMuTeQ**. [S. l.]: Planaltina, 2017.

SILVA FILHO, G. M. da; CAVALCANTE, P. R. N.; BOMFIM, E. T. do; LEITE FILHO, P. A. M. Conformidade tributária e comportamento do contribuinte: uma análise dos fatores que explicam a observância tributária à luz da teoria do comportamento planejado. **Revista de Contabilidade e Controladoria**, Curitiba, v. 10, n. 1, p. 54-70, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/rcc.v10i1.51458>.

SIQUEIRA, M. L.; RAMOS, F. S. A economia da sonegação: teorias e evidências empíricas. **Revista de Economia Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 555-581, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1415-98482005000300004>.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1998.

VERGÈS, P.; BOURICHE, B. **L'analyse des données par les graphes de similitude**. [S. l.]: Sciences Humaines, 2001.

VERÍSSIMO, C. **Compliance**: incentivo à adoção de medidas anticorrupção. São Paulo: Saraiva, 2017.

WAKIYAMA, A. V. As novas tecnologias e a administração pública. In: MARANHÃO. **Plano Estratégico 2007-2010**. São Luís: Sefaz, 2007. p. 51-56.

Recebido em 18 de outubro de 2022.

Aceito em 11 de agosto de 2023.

A SEGREGAÇÃO SOCIO-ESPACIAL, DIREITO A CIDADE E A ESTIGMATIZAÇÃO NOS BAIRROS: VILA SÃO JOSÉ, JARDIM DAS VIVENDAS E SÃO SEBASTIÃO NA CIDADE DE JARAGUÁ – GO

SOCIO-SPATIAL SEGREGATION, LAW TO THE CITY AND STIGMATIZATION IN THE NEIGHBORHOODS: VILA SÃO JOSÉ, JARDIM DAS VIVENDAS AND SÃO SEBASTIÃO IN THE CITY OF JARAGUÁ – GO

Caíque Peixoto Nunes dos Santos 1

Resumo: Esse estudo pautará na exploração e identificação da ausência do Estado nos bairros circunvizinhos do São José na cidade de Jaraguá (GO), bem como a verificação da falta de infraestrutura pública, lazer e habitações dignas, onde a precarização é observada através da paisagem. Demonstra que a cidade atual marcada pela desigualdade acentuada pelo capitalismo está longe de ser uma sociedade justa e democrática. Nessa perspectiva, o sujeito em questão fica inerente a violência, tráfico, habitações precárias e vulnerabilidade ambiental, já que o sujeito mora onde ele possui condições, e esses bairros são carentes das necessidades básicas para o indivíduo. Esses locais não dispõem de subsídios como: lazer, emprego, cursos profissionalizantes, cultura, e de fato, essas questões ampliam a vulnerabilidade social e econômica.

Palavras-chave: Segregação. Vulnerabilidade Social. Bairro.

Abstract: This study will be based on the exploration and identification of the absence of the State in the surrounding neighborhoods of São José in the city of Jaraguá (GO), as well as the verification of the lack of public infrastructure, leisure and decent housing, where the precariousness is observed through the landscape. By demonstrating that the current city marked by inequality accentuated by capitalism is far from being a fair and democratic society. From this perspective, the subject in question is inherent to violence, trafficking, precarious housing and environmental vulnerability, since the subject lives where he has conditions, and these neighborhoods lack the basic needs for the individual. These places do not have subsidies such as: leisure, employment, vocational courses, culture, and in fact, these issues increase social and economic vulnerability.

Keywords: Segregation. Social Vulnerability. Neighborhood.

Introdução

Apesar do conceito de periferia urbana estar passando por mudanças no Brasil ainda é nítido a relação entre o processo de segregação sócio espacial e as periferias das cidades. Problemas na infraestrutura e no acesso aos serviços públicos, bem como a violência, são comuns nas periferias das pequenas, médias e grandes cidades brasileiras. Diante de tais problemas, estigmas são construídos em torno de determinados bairros da cidade.

As cidades brasileiras são frutos da expulsão das pessoas que moravam no campo e, por consequência, impulsionadas pela industrialização, concentração fundiária e o resultado disso foi, conseqüentemente, a grande massa de população que as cidades não conseguiram absorver adequadamente.

Morar em bairros onde a pobreza prolifera é uma realidade que assola a vida de muitas pessoas no mundo, principalmente nas cidades brasileiras, onde essa condição de desigualdade afeta as pessoas de diferentes formas, acarretando um processo de segregação em diversos níveis e escalas.

A questão urbana, a segregação e a vulnerabilidade social são consideradas focos de diversos estudos que ocorrem nas áreas da Geografia, e ciências sociais e humanidades.

Diante do exposto, o presente trabalho tem como objetivo analisar aspectos da segregação sócio espacial e a construção de estigmas em torno dos bairros: Vila São José, Jardim das Vivendas e São Sebastião na cidade de Jaraguá – GO.

Apesar de haver outros bairros que também possuem essas realidades socioeconômicas optou-se por escolher os mais antigos para o recorte espacial, pois nestes bairros encontramos problemas que repercutem por há muitos anos e não foram sanados.

São problemas como a vulnerabilidade social, além dos vários estigmas, considerados mal vistos e violentos pelo restante da população da cidade. Assim os seguintes questionamentos nortearam o presente trabalho: Quais aspectos demonstram a segregação sócio-espacial em torno dos bairros estudados? Quais os estigmas existentes em relação aos bairros estudados?

Desta forma, foi feito uso da seguinte metodologia: levantamento bibliográfico acerca dos conceitos de segregação sócio-espacial, direito à cidade e estigma, considerando autores como Milton Santos, David Harvey, Henri Lefebvre, Ana Fani Carlos, entre outros. Foram realizados trabalhos de campo nos bairros estudados, a fim de verificar a realidade ali existente.

Durante os trabalhos de campo foram feitos registros fotográficos, que foram posteriormente analisados: bem como uma análise da paisagem de forma qualitativa, fazendo um diagnóstico da falta de equipamentos públicos. Também foi feita uma pesquisa documental junto ao cartório de Imóveis e a Prefeitura Municipal o que possibilitou o encontro de datas do início desses bairros e acesso ao Plano Diretor.

Assim, o presente trabalho está organizado em quatro partes: a introdução, a segunda parte que traz o levantamento bibliográfico acerca dos conceitos elencados, a terceira parte que traz a caracterização dos bairros e análise dos aspectos segregadores e estigmatizantes presentes nos bairros, por fim tecemos as considerações finais.

Desenvolvimento

Os Conceitos: direito à cidade, segregação sócio-espacial e estigma

O desenvolvimento industrial e econômico contribuiu para segregação e, conseqüentemente, a exclusão através da segregação residencial e das formações de realidades heterogêneas. Com isso, surgem disparidades econômicas, desigualdades que são percebidas no espaço urbano cotidianamente (Harvey, 2012).

Tais disparidades constroem um abismo socioeconômico entre os indivíduos e, em uma mesma cidade, seus habitantes vivem realidades completamente distintas, considerando aspectos socioeconômicos e socioespaciais. Em tese, as pessoas não têm o mesmo direito ao usufruir da cidade.

O direito à cidade é um direito difuso e coletivo, de natureza indivisível, de que são titulares todos os habitantes da cidade, das gerações presentes e futuras. Direito de habitar, usar e participar da produção de cidades justas, inclusivas, democráticas e sustentáveis. A interpretação do direito à cidade deve ocorrer à luz da garantia e da promoção dos direitos humanos, compreendendo os direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais reconhecidos internacionalmente a todos (Amanajás; Klug, 2018, p.29).

Percebe-se que há uma limitação de determinadas parcelas dos cidadãos em participar das decisões da cidade, desfrutando de equipamentos que o “Estado”, bem como os agentes produtores do espaço urbano, ofertam de maneira díspar em relação aos demais grupos.

Deve-se ter em mente que as ações dos agentes produtores do espaço urbano na cidade são intencionais, pois seguem determinações impostas pelo planejamento interno ou pelos interesses dos que investem no poder.

Com isso, no que tange a questão da localização, onde são estabelecidos os serviços, equipamentos e infraestrutura, por sua vez, é uma lógica segue o caminho de onde há maiores investimentos. Nesse aspecto Milton Santos afirma que: “os Estados nem sempre coincidem com a sociedade civil, mas ao contrário referiam-lhe os impulsos, e frequentemente desrespeitam os indivíduos, sob as justificativas e disfarces mais diversos” (Santos, 2000, p.20).

Lefebvre (1991) discute sobre o direito à cidade de usufruir igualmente dos meios públicos oferecidos, como moradias dignas, participações políticas, meios de transportes de qualidade, lazer enfim boas condições de sobrevivência. Nesse aspecto Lefebvre (1968, p.125) resume a noção do direito à cidade da seguinte forma.

O direito à cidade se manifesta como forma superior dos direitos: direito à liberdade, à individualização na socialização, ao habitat e ao habitar. O direito à obra (à atividade participante) e direito à apropriação (bem distinto do direito à propriedade) estão implicados no direito à cidade.

Diante disso, percebemos que a perversidade indicada pelo referido autor confirma que o estado possui as melhores escolhas e intenções para onde o julga mais interessante, algo que dê um retorno maior, e uma ampla visibilidade. Ainda no mesmo sentindo Milton Santos discute sobre ser mais ou menos cidadão com a seguinte frase “há cidadão de classes diversas; há os que são mais cidadãos, os que são menos cidadãos e os que nem mesmo ainda o são” (Santos, 2000, p. 24).

Nesse sentido o direito à cidade vai além do simples morar, mas sim de participar das decisões, opinar, vivenciar a cidade de forma justa e sem discriminação, sendo um indivíduo participante com opções de lazer, escola, segurança entre outros.

Ao considerar as questões que envolvem o direito à cidade na América latina, Duarte (2016) afirma que: de modo geral, os principais problemas relativos ao crescimento urbano na América latina são os relacionados à moradia, aos serviços públicos, ao emprego e ao desenvolvimento nacional. Nesse sentido o autor enfatiza que:

Além desses fatores, esses países possuem ainda problemas gritantes de diferença de renda, diferença de consumo, subemprego e desemprego. O endividamento da população para ter acesso aos bens de consumo proporcionados pela revolução tecnológica, ou para aceder como proprietário de uma casa ou na tentativa de montar um negócio para garantir uma renda é um dos fatores que agravam a precarização da condição da população de trabalhadores, além dos problemas relacionados à nutrição e à saúde da população, à inacessibilidade aos serviços públicos, à insegurança e ao isolamento (Duarte, 2016, p. 118).

Outrossim, vê-se a necessidade de uma análise acerca da falta de equipamentos públicos, das condições das moradias, asfalto, quadras, postos de saúde, iluminação entre outros. Ao considerar as questões que envolvem o direito à cidade, necessita-se compreender também o processo de segregação residencial e sócio espacial.

De acordo com Almeida:

A organização espacial de uma cidade é o resultado da forma diferenciada com que os agentes apropriam-se do espaço urbano, o que a torna fragmentada tanto em função dos usos do solo como também em relação às classes sociais, pois segundo as regras do jogo capitalista, a terra constitui-se numa mercadoria, e, assim, sua apropriação esta condicionada ao poder aquisitivo dos diferentes agentes (Almeida, 1996, p.31).

É o resultado da ação dos agentes produtores do espaço urbano que vai dar forma ao espaço da cidade um espaço segregado e segregador. Para Castells (2000) o conceito de segregação é definido como:

[...] a tendência à organização do espaço em zonas de forte homogeneidade social interna e com intensa disparidade social entre elas, sendo esta disparidade compreendida não só em termos de diferença, como também de hierarquia (Castells, 2000, p. 250).

Essa discrepância social reflete na condição de vida dos cidadãos espacialmente localizados. Nessa direção, a segregação socioespacial é um processo que envolve espaço e tempo e se realiza em várias escalas, sendo que a renda orienta a possibilidade de apropriação do espaço, no entanto essa apropriação se dá de forma desigual. Inclusive, conforme Carlos (2007):

[...] a prática social é especializada e a ação envolve espaço e tempo, realizando-se em várias escalas indissociáveis a partir do plano do lugar. Na cidade, revela-se como justaposição entre uma morfologia social (promovida pela diferenciação das classes na sociedade) e pela morfologia espacial (produzida pelas diferenças nas formas e modos de acesso aos espaços da vida, através do uso). O desenvolvimento histórico da propriedade no seio do processo de reprodução aponta a reprodução do valor de troca – e o que dela se diferencia, o que ela subordina e como orienta o uso como possibilidade de apropriação realizando-se como diferença (Carlos, 2007, p. 49).

Outro aspecto que deve ser analisado, e está diretamente ligado à segregação residencial é o descrédito, onde bairros são mal vistos e estigmatizados em decorrência dos problemas que enfrentam, principalmente com relação a violência e à infraestrutura.

Na atualidade, a palavra “estigma” representa algo de mal, que deve ser evitado, uma ameaça à sociedade, isto é, uma identidade deteriorada por uma ação social (Melo, 2000, p.1).

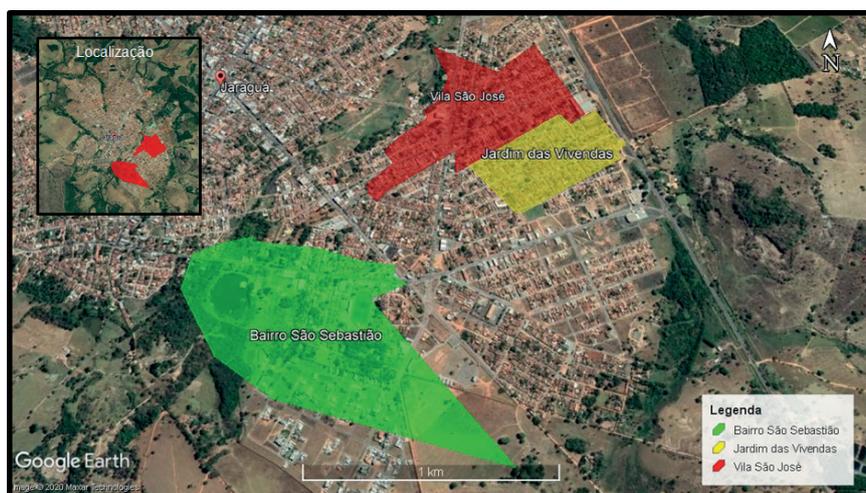
Isso ocorre porque a sociedade estabelece um modelo e tenta catalogar as coisas, as pessoas, os lugares de acordo com os atributos considerados comuns ou naturais pelos seus membros. Desta forma, cria-se um padrão que deve ser seguido e caso isso não ocorra tais pessoas, lugares e coisas que não se encaixam neste paradigma serão mal vistos, mal falados e até perseguidos, o que dá origem assim, aos estigmas sociais.

No próximo tópico nos dedicamos a entender a relação entre a segregação sócio espacial, residencial e, o direito à cidade e os estigmas evidenciados nos bairros Vila São José, Jardim das Vivendas e São Sebastião na cidade de Jaraguá – GO.

A segregação socio-espacial, direito a cidade e a estigmatização nos bairros: Vila São José, Jardim das Vivendas e São Sebastião na cidade de Jaraguá – Go

Diante do exposto, no item anterior há uma estreita relação entre o estigma e a pobreza, a violência e famílias de bairros sem nenhum tipo de estrutura. Verifica-se então, nesses locais, indivíduos sem condições, trabalhando muita das vezes em subempregos, sem algum direito, sem oportunidades.

Tornam-se vítimas da sociedade indo, para o mundo das drogas, onde a violência é notória nesses espaços. Tais aspectos serão analisados considerando a realidade dos bairros Vila São José, Jardim Das Vivendas e São Sebastião na cidade de Jaraguá – GO. (Ver figura 1).



Fonte: Google Earth Pró (2020).

Os bairros possuem as seguintes datações: O São José no ano de 1968, São Sebastião no ano de 1946 e Jardim das Vivendas entre os estudados o mais recente no fundado no ano de 2001 de acordo com o cartório de registro de imóveis.

Esses bairros são alvos de várias matérias nos jornais da cidade e de regiões circunvizinhas devido à violência, o tráfico e até mesmo a violência na escola como veremos numa matéria de jornal que relatou o seguinte: “Aluna é esfaqueada por colega durante briga em escola, em Jaraguá (GO)” (Santana, 2018).

Essa notícia evidencia apenas um dos problemas que a população destes bairros tem, decorrentes das desigualdades sociais e da segregação sócio espacial. Outra reportagem que chama atenção relata o seguinte: “Homem é atingido por golpe de facão durante briga no Jardim das Vivendas” (Folha de Jaraguá, 2020).

Assim pergunta-se até que ponto os moradores e estudantes possuem segurança dentro da escola e seus lares? Essas indagações nos permitem a reflexão de que os estereótipos criados trazem prejuízos para a própria população local.

As vulnerabilidades sociais e a segregação sócio espacial existentes nesses bairros são o cerne deste estudo, pois estes são afastados do centro da cidade, considerados periféricos, esses bairros surgiram através da expansão física da cidade de Jaraguá (GO). Tal fato se deu de forma desorganizada e com a ausência de um planejamento na organização, dificultando a vida dos cidadãos que residem e usufruem desse espaço.

Esses bairros são alvo de vários estereótipos e negação por parte de alguns moradores Jaraguenses. O intuito desse artigo é demonstrar que nem todas as pessoas vivenciam o direito à cidade, principalmente nestes três bairros da cidade em estudo, ao discutir a questão desse direito, ao que espera ao morador viver ou apenas sobre (viver) diante as exclusões vividas dos moradores desse bairro.

Falar do direito à cidade é relembrar dilemas da vida cotidiana, do que é morar e viver numa cidade, principalmente em bairros de periferia, estigmatizados, como esses em estudo que, conseqüentemente, são ausentes de equipamentos do poder público, decorrentes de uma urbanização e crescimento desigual. Nesse aspecto é percebido a luta de classes, a luta por espaço, direito de moradia digna que é previsto na constituição, mas não é obedecido pelo Estado. Nesse sentido Carlos (2014, p.476) afirma que:

Hoje as relações que se realizam nos espaços públicos da cidade são marcadas pelos contornos de uma crise urbana cujo conteúdo é a constituição da cidade como espaço de negócios, visando a reprodução econômica em detrimento das necessidades sociais que pontuam e explicitam a realização da vida urbana. Pela presença marcante e autoritária do Estado e de sua força de vigilância. Mas também por pequenas e múltiplas ações que resistem, a indicar sua potencialidade como espaço da presença daquilo que difere da norma e se impõe a ela.

Nesse sentido, a autora quis dizer que o estado impõe normas e regras que excluem, segregam parcela das populações que vivem em espaços diferentes daqueles privilegiados, não possuem participação e nem voz dentro do lugar que habita que é a cidade.

Essa normatização do Estado se dá, por exemplo, na acumulação de propriedades que servem apenas para especulação imobiliária, construção de moradias populares em áreas afastadas sem nenhuma condição digna.

Não há uma garantia para sobrevivência, pois o acesso à moradia é dificultado pelos juros exorbitantes para concessão da moradia própria e o salário mínimo que não dá opção para o trabalhador: ou ele se alimenta ou ele mora dignamente, enfim a desigualdade de acessos.

As classes segregadas tendem a morar em espaços pequenos, em bairros que são mal vistos por conterem o maior índice de violência, posto que são menos assistidos quanto à saúde, segurança, infraestrutura e educação.

A parcela da população que se encontra em estado de exclusão muitas das vezes não o reconhecem como cidadãos de direitos, oportunidades. Há cidadãos brasileiros que não possuem sequer os direitos básicos garantidos. Santos (2002) discute em seu livro O espaço do cidadão a dicotomia entre cidadãos que usufruem dos direitos e os que não os usufruem.

Nessa perspectiva, Santos faz uma análise na qual a população merece dispor de seus direitos a um teto, à comida, à educação, à saúde, a proteção contra o frio, a chuva, as intempéries, o direito ao trabalho, a justiça, a liberdade e a uma existência digna.

Assim foi feita uma análise sobre o que se tem e o que se espera do direito do cidadão. Foi realizado, através da observação de ruas, infraestrutura urbana, lazer, qualidade das escolas de cada um desses bairros.

A caracterização foi feita através da análise da paisagem, considerando a presença ou ausência de equipamentos públicos como postos de saúde, áreas de lazer, creche, posto policial, entre outros. Estes são indispensáveis para uma melhor qualidade de vida de uma população e lazer como (teatro, restaurantes, clubes, academias, praças, museus e campos de futebol).

Na figura 2 podemos observar problemas com os serviços necessários que deveriam ter para a população na Vila São José, nessa imagem nota-se uma rua onde há presença de lixo e entulho. Nesse bairro há muito mato e lotes baldios, muitas casas estão com placas de venda, o que indica que os moradores podem estar tentando fugir dos problemas existentes no bairro.

Figura 2. Rua com lixo e entulho na Vila São José



Fonte: Santos (2020).

Vila São José é um dos bairros mais antigos da cidade, possui duas escolas públicas: Centro de Ensino em Período Integral São José e a Escola Municipal Pequeno príncipe, ambas as escolas possuem alunos de famílias vulneráveis socialmente onde, frequentemente, vão para a escola pelo lanche, ou para fugir da violência que existe dentro da casa. Geralmente, o primeiro dia de aula eles estão sem material, mochila, até mesmo desistem de estudar por conta de vários fatores.

O bairro conta também com uma feira ao ar livre que acontece nas sextas feiras, onde é ponto de encontro das pessoas e uma das formas de lazer que acontece nessa região. Há um posto de saúde, que atende cerca de 1.500, famílias segundo a enfermeira responsável pelo posto.

A figura 3 retrata casas na Vila São José, são casas pequenas, algumas estão por terminar, estão próximas a uma área vazia, nota-se a ausência de lixeiras nas calçadas o que pode se tornar um problema pois, o lixo pode ficar pelas calçadas nos dias de coleta.

Figura 3. Casas e área vazia na Vila São José



Fonte: Santos (2020).

A sociedade contemporânea é caracterizada por diferentes formas de desigualdades, principalmente no que tange a questão do uso do solo urbano. A habitação e a ausência de moradia é algo cada vez mais discutido.

Este é um problema que ocorre, na maioria dos espaços urbanos, processo denominado, segregação sócio espacial, essa exclusão, portanto é um conceito que vai além de não se ter acesso à moradia, mas também à precariedade no acesso ao lazer, cultura, mobilidade e educação de qualidade.

Há, então, uma distinção nos serviços oferecidos, e essa má distribuição da infraestrutura pública se faz presente no espaço urbano da cidade de Jaraguá (GO). As consequências da segregação não são positivas para parte da população, principalmente a que dispõe de pouco ou quase nenhum poder aquisitivo.

O bairro Jardim das Vivendas é um bairro onde há um alto índice de violência, muitos barracões, onde há um esquecimento do poder público principalmente no que tange a infraestrutura urbana, não há escolas neste bairro, nem um posto de saúde, há uma praça que recebe o nome de praça das mães.

A falta de equipamentos públicos por parte do Estado contribui para o aumento da vulnerabilidade social vivenciada pelos moradores, onde há uma acentuação da desigualdade, a criação de estereótipos onde esses moradores recebem o termo de moradores “da vila”.

No Jardim das Vivendas chamou a atenção sobre barracos (Ver figura 4) que são construídos em apenas um lote, onde nota-se as dificuldades de uma moradia digna, a ausência das calçadas, sinalizações e identificação de quadras e lotes. Como podemos observar na imagem abaixo, a placa está ilegível.

Figura 4. Barracão autoconstruído no Jardim das Vivendas, Jaraguá - GO



Fonte: Santos (2020).

Percebe-se a ausência de uma escola de ensino gratuito próxima, isso faz com que os alunos tenham que se deslocar para escolas do bairro São José. As casas também são pequenas e inacabadas (Ver figura 5) proporcionando o mínimo de conforto aos seus moradores, o que também gera estigmas em relação ao lugar e as pessoas que ali habitam. Para Melo (2000):

O estigma é um atributo que produz um amplo descrédito na vida do sujeito; em situações extremas, é nomeado como “de feito”, “falha” ou desvantagem em relação ao outro; isso constitui uma discrepância entre a identidade social virtual e a identidade real. Para os estigmatizados, a sociedade reduz as oportunidades, esforços e movimentos, não atribui valor, impõe a perda da identidade social e determina uma imagem deteriorada, de acordo com o modelo que convém à sociedade (Melo, 2000, p.2).

Figura 5. Casa no Jardim das vivendas



Fonte: Santos, (2020).

Também existem casas com placas de vende-se (Ver Figura 6), o que pode evidenciar a insatisfação dos moradores com o bairro. Para Marisco (2020):

A exclusão social se traduz na negação ao indivíduo do acesso à educação, à saúde, ao lazer, a segurança, a cidadania, aos direitos políticos, a habitação, a ambientes salubres, a moradias que atendam os requisitos mínimos de conforto, higiene e segurança, previstos nas normativas urbanísticas, [...] (Marisco, 2020, p. 46).

Figura 6. Casa com placa de vende-se no Jardim das vivendas



Fonte: Santos (2020).

O bairro são Sebastião traz consigo alguns problemas, como asfalto de má qualidade, (Ver Figura 7).

Em momentos chuvosos esse bairro fica cheio de buracos. Percebe-se também uma má gestão. Pois há uma necessidade de uma limpeza urbana, esses lotes vazios são alvo de acúmulo de lixo.

Figura 7. Rua do bairro São Sebastião



Fonte: Santos (2020).

A ausência de infraestrutura de equipamentos públicos e de acesso da população às melhores oportunidades levam ao crescimento contínuo da violência. Para Amanajás e Klug (2018):

A sensação de insegurança leva à restrição do exercício do direito à cidade, dada a percepção da falta de segurança construída no imaginário dos habitantes. A utilização do espaço público por toda a população gera equidade de acesso e permite o usufruto de direitos coletivos (Amanajás; Klug, 2018, p.35).

Na figura 8, pode-se observar um lote baldio, com muito mato próximo as casas no Bairro São Sebastião. Este bairro também sofre constantemente com a violência. “Os dados de violência observados no Brasil explicitam a concentração de eventos sobre os jovens negros de famílias de baixa renda, comprometendo sobremaneira o cumprimento do direito à cidade” (Amanajás; Klug, 2018, p.35).

São inúmeros os fatores que contribuem para a não efetivação do direito a cidade, tais fatores acentuam processo como o de segregação sócio espacial, dentre eles fatores o principal é a ausência do poder público.

Figura 8. Lote baldio no bairro São Sebastião



Fonte: Santos (2020).

Nas imagens registradas nota-se uma deficiência muito grande na infraestrutura desses bairros afastados da cidade, onde a maior frequência da coleta de lixo, da limpeza urbana acontece próximo a áreas centrais, que são áreas mais frequentadas. Para (Carmo; Porto; Dell'Aquila, 2019):

A cidade em sua complexa formação e habitação é o lugar de todos, ao mesmo tempo que é destinada e setorizada, e ainda que existam e resistam pessoas e lugares que remontam às histórias e paisagens formadas por uma história social complexa que de alguma forma marcam alguns locais (Carmo; Porto; Dell'aquila, 2019, p. 3851).

A seguir apresentam-se algumas considerações, tendo em mente que este é um estudo inicial que deve ser considerado na sua importância e por isso aprofundado de maneira a buscar a compreensão desta realidade tão complexa.

Considerações Finais

A ausência de infraestrutura e serviços essenciais básicos e as condições socioeconômicas fazem com que a população migre em busca de melhores locais, onde são ofertados empregos. Porém nota-se também que a moradia se tornou uma mercadoria, nem todos possuem condições para morar próximo as áreas centrais, com mais conforto, com escolas, creches, praças, postos de saúde e hospitais.

A percepção da segregação residencial e sócio espacial são perceptíveis pela paisagem da cidade de Jaraguá, quando se percorre os bairros em estudo. Porém, as áreas valorizadas pelo poder público e quem detêm o capital, possuem os problemas citados pelos jovens da pesquisa, mas com menor intensidade

Os fatos que ocorrem nesses locais, vistos nos jornais eletrônicos e sites de notícias da cidade e bairros, correspondem há um índice grande de mortes e violências. Isso aumenta ainda mais o preconceito por parte da sociedade jaraguense. Esse fator da violência prejudica inclusive a venda de casas ou lotes nesses bairros, gerando a estigmatização dos referidos.

A utopia de uma cidade melhor fica nos sonhos dos moradores, que nem se quer, sabem se são cidadãos ou não; na busca incessante de uma vida melhor, vivem esperando dias melhores num mundo tão desigual e excludente. Portanto, é necessária uma política abrangente de programas sociais, como atividades culturais, práticas de esportes nas praças, aumentarem a quantidade de campos de futebol e quadras e a reforma das já existentes

A melhor opção para a superação dessas desigualdades é fornecer políticas públicas que atuem de forma direta na formação do espaço urbano, estudos concretos sobre a vida desses moradores que vivenciam as diversas vulnerabilidades que ocorrem nesse mundo capitalista.

Referências

ALMEIDA, Maria Aparecida. **Uberlândia: as periferias e o mito do oásis social**. 1996. Monografia (Bacharelado em Geografia), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 1996.

AMANAJÁS; Klug. *Direito à Cidade, Cidades Para Todos E Estrutura Sociocultural Urbana*. In: COSTA, M. A.; QUEIROZ, M. T.; MAGALHÃES, C. B. F. (orgs.). **A nova agenda urbana e o Brasil: insumos para sua construção e desafios a sua implementação**. Brasília: Ipea, 2018.

CARLOS, A. F. A. O poder do corpo no espaço público: o urbano como privação e o direito à cidade. **GEOUSP – Espaço e Tempo**, São Paulo v. 18 n. 3 p. 472-486, 2014.

CARLOS, A. F. A. Diferenciação sócio-espacial. **Cidades**, Presidente Prudente, v.4, n.6, p.45-60, 2007.

CARMO, T. V.; PORTO, M. M.; DELL'AQUILA, G. R. Segregação Socioespacial na Periferia de São Paulo: Análise da vulnerabilidade social em enclave fortificado por meio de geotecnologias. In: XVI Simpurb, Simpósio Nacional de Geografia Urbana. **Anais [...]**, Vitória, 2019.

CASTELLS, M. **A questão urbana**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

DUARTE, A. J. O processo de segregação socioespacial dos jovens pobres nas periferias de Goiânia. **Fragmentos de Cultura**. Goiânia, v. 26, n. 1., p. 115-125, jan./mar. 2016.

FOLHA de Jaraguá. **Homem é atingido por golpe de facão durante briga no Jardim das vivendas**. Folha de Jaraguá, Jaraguá, 2020. Disponível em: <https://www.folhadejaragua.com.br/post/homem-e-atingido-por-golpe-de-facao-durante-briga-no-jardim-das-vivendas>. Acesso em: 07 dez. 2020.

LEFEBVRE, H. **Le Droit à la Ville**. 3. ed. Paris: Economica, 2009.

LEFEVRE, H. **O Direito à Cidade**. São Paulo: Ed. Moraes, 1991.

LOPES, M. L.; RAMIRES, J. C. L. Uma Caracterização Sócio-Espacial Da Periferia Urbana De Uberlândia-MG. In: XII Encuentro de geógrafos de América Latina. **Anais [...]**, Montivideo, 2019. Disponível em: <https://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Geografiasocioeconomica/Geografiaurbana/99.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

HARVEY, D. **O Direito a Cidade**. Lutas Sociais, São Paulo, 2012.

MELO, Z. M. **Os estigmas**: a deterioração da identidade social. PUC-MG. 2000. Disponível em: <http://proex.pucminas.br/sociedadeinclusiva/anaispdf/estigmas.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2007.

MARISCO, L. M. Revisitando Autores Sobre Os Conceitos De Segregação Socioespacial E Exclusão Social Na Análise Da Produção Desigual Do Espaço Urbano. **Revista Contexto Geográfico**, [S.l.], v. 5, n. 9, p. 45 - 56, jul. 2020. ISSN 2595-7236. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/contextogeografico/article/view/9998>. Acesso em: 12 dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.28998/contegeo.v5i9.9998>.

SANTOS, M. **O Espaço do Cidadão**. 7 ed. São Paulo: Stúdio Nobel. (Coleção espaços) 2000.

SANTANA, V. **Aluna é esfaqueada por colega durante briga em escola, em Jaraguá (GO)**. G1 GO, Jaraguá, 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/aluna-e-esfaqueada-por-colega-durante-briga-em-escola-em-jaragua-veja-video.ghtml>. Acesso em: 10 nov. 2020.

Recebido em 22 de outubro de 2022.

Aceito em 11 de agosto de 2023.

ONDE ESTÁ A AGRICULTORA FAMILIAR? UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DOS ESTUDOS SOBRE O PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR E PROGRAMA DE AQUISIÇÃO DE ALIMENTOS

WHERE IS THE FAMILY FARM? A BIBLIOGRAFIC REVIEW OF STUDIES ON THE NACIONAL SCHOOL FOOD PROGRAM AND FOOD ACQUISITION PROGRAM

Renata Rauta Petarly **1**
Welison Portugal de Souza **2**

Resumo: A pesquisa teve o objetivo de identificar as ausências existentes na bibliografia sobre o Programa Nacional de Alimentação Escolar e o Programa de Aquisição de Alimentos. A revisão bibliográfica foi realizada nas plataformas Periódicos da CAPES e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, durante os anos de 2019 e 2020. Foram analisados 98 artigos científicos e 83 teses sobre os programas. Foram identificados dois principais fossos na bibliografia: a incipiência de estudos sobre a região Norte do país e a incipiência de estudos com traços de gênero que identifiquem as alterações sofridas pelas famílias rurais a partir do acesso aos programas.

Palavras-chave: Revisão Bibliográfica. Agricultura Familiar. Programa de Aquisição de Alimentos. Programa Nacional de Alimentação Escolar.

Abstract: The research aimed to identify the existing absences in the bibliography about the National School Feeding Program and the Food Acquisition Program. The literature review was carried out on the platforms Periodicos da CAPES and Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, during the years 2019 and 2020. It was analyzed 98 scientific articles and 83 theses about the programs. Two main gaps were identified in the bibliography: the lack of studies on the North region of the country and the lack of studies with gender traits that identify the changes suffered by rural families as a result of access to the programs.

Keywords: Bibliographic Review. Family Farm. Food Acquisition Program. Nacional School Food Program.

-
- 1** Doutora em Desenvolvimento Regional (pela UFT), Mestre em Extensão Rural (pela UFV) e graduada em Gestão de Cooperativas (pela UFV). Atualmente é professora da Universidade Federal do Norte do Tocantins, no curso de Tecnologia em Gestão de Cooperativas e no Programa de Pós Graduação em Estudos de Cultura e Território. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3902290233345225>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5491-4567>. E-mail: renata.petarly@ufnt.edu.br
 - 2** Especialista em Educação em Direitos Humanos (pela UFT) e graduado em Tecnologia em Gestão de Cooperativas (pela UFT). Atualmente é Analista de Desenvolvimento de Cooperativas na Organização das Cooperativas Brasileiras do Estado de Goiás. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3132001687605204>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3449-9826> E-mail: Welison_portugal@hotmail.com

Introdução

Até meados da década de 1980, os estudos que se debruçavam sobre o universo do meio rural se dedicavam a compreender aquele espaço unicamente como um local de produção agrícola. A partir de diversas articulações entre os movimentos sociais rurais organizados, pesquisadores das universidades e centros de pesquisas, os estudos passaram a observar aquele espaço como um local de residência, de relações sociais, de cultura e de manutenção da vida humana (Wanderley, 2009).

Paralelamente a esse momento, esses mesmos atores sociais se voltam a exigir que a atuação governamental se dirija à toda diversidade de públicos que coabitam o meio rural e que direcione políticas públicas produtivas, de concessão de crédito e de assistência técnica não só para os proprietários de grandes extensões de terra, mas também para os agricultores de pequeno porte. É nesse sentido que os agricultores familiares surgem como categoria de análise e como beneficiários de políticas públicas governamentais (Wanderley, 2009; Grisa, 2012; Grisa; Schneider, 2015). Além das pautas de reconhecimento dos agricultores familiares, as mulheres envolvidas nos movimentos sociais rurais da mesma forma disputam espaço e reconhecimento de seus direitos como trabalhadoras rurais e como beneficiárias independentes de políticas públicas, sendo igualmente consideradas como agricultoras e não apenas como esposas ou filhas de agricultores (Brumer, 2002).

Durante a década de 1990 e início dos anos 2000, uma gama de políticas públicas são criadas para atender esse público. Elas se inserem, principalmente, no hall do Programa Fome Zero que se direcionou a erradicar a fome e a miséria no território brasileiro e que, ao mesmo tempo, possibilitou a inclusão produtiva das famílias da agricultura familiar aos mercados institucionais (Grisa; Schneider, 2015; Silva; Del Grossi; França, 2010). Dentre essas políticas podemos listar o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), que compra produtos diretamente da agricultura familiar com licença de processos licitatórios e faz a doação simultânea dos alimentos para entidades que atendem pessoas em situação de vulnerabilidade social e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que ao ser reformulado em 2009, obriga que os municípios adquiram, no mínimo, 30% dos produtos da merenda escolar de agricultores familiares ou seus empreendimentos coletivos. Anteriormente, por haver entraves burocráticos que inviabilizavam a participação dos agricultores, como emissão de nota fiscal, possuir CNPJ e atender critérios rígidos de inserção ao mercado, os principais fornecedores da merenda escolar eram os grandes empresários e redes supermercadistas. Aos agricultores familiares eram direcionadas apenas as feiras municipais, o comércio nas ruas e a comercialização via atravessadores.

Ao longo de seus anos de implantação, diversos estudos se debruçaram para compreender a realidade e as características que perpassam a execução desses programas. No entanto, uma questão norteia esse trabalho: do que se tratam os estudos que se dedicam a compreender o PNAE e o PAA? Esses estudos apontam novos caminhos para os agricultores acessarem as políticas públicas, norteiam novos estudos rurais e se dedicam a estudar todo território nacional?

Nesse sentido, esse artigo tem o objetivo de apresentar uma revisão bibliográfica sobre o PNAE e sobre o PAA e buscar apontar alguns fossos ainda existente na literatura dos estudos rurais, sistematizando, para isso, os objetivos das pesquisas e os seus locais de estudo.

Metodologia

Ao realizar uma revisão bibliográfica sobre os PAA e o PNAE, foi possível identificar algumas características e ausências nos estudos sobre esses programas no Brasil. A revisão bibliográfica consiste em um método de estudo controlado de busca na literatura já existente sobre um tema para que se compreenda o que já existe sobre o assunto nos estudos já realizados e publicados.

O procedimento utilizado para essa revisão bibliográfica foi o seguinte: utilizou-se a plataforma Periódicos CAPES durante os dias 20, 24 e 25 de junho de 2019 e 29 de setembro de 2020, optou-se por selecionar apenas os artigos de Periódicos revisados por pares e o termo exato de busca utilizado foi “Programa Nacional de Alimentação Escolar” no título e outra busca de termo

exato no título com “Programa de Aquisição de Alimentos”.

Quantitativamente foram encontrados 82 (78 na primeira busca e 4 na segunda busca) artigos para a busca do PNAE e 37 (32 na primeira busca e 5 na segunda busca) para o PAA. Devido ao número de trabalhos repetidos que surgiram, o total de resumos de artigos analisados foram 67 e 31, respectivamente.

Ao realizar busca semelhante na plataforma *Catálogo de teses e dissertações da CAPES*, no dia 04 de novembro de 2020, foram identificados 441 documentos para o termo “Programa Nacional de Alimentação Escolar” e 247 para o termo “Programa de Aquisição de Alimentos”. Foram realizados dois recortes para as buscas: o primeiro é para que fossem analisados apenas os trabalhos publicados a partir de 2011, ano em que a plataforma passou a disponibilizar seus documentos em formato digital; e o segundo, que fossem analisadas apenas teses de doutorado. Após esse recorte, foram selecionadas 49 teses sobre o PNAE e 34 sobre o PAA.

Mapeamento dos estudos

A partir da metodologia descrita anteriormente, a leitura dos artigos e teses ocorreu orientada pelos objetivos dessa pesquisa. Assim, as principais informações mapeadas na análise dos resumos foram as seguintes:

Quadro 1. Localidades estudadas pelos artigos selecionados

REGIÃO	PNAE	PAA
Norte	2	3
Nordeste	11	7
Centro Oeste	2	3
Sul	14	2
Sudeste	9	9
Nacional	7	3
Mais de uma região	1	1
Artigo Teórico/Bibliográfico	11	2
Sem identificação de localidade	10	1
TOTAL DE ARTIGOS	67	31

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Nota-se que, das regiões analisadas, as regiões norte e centro oeste são as que possuem menor número de estudos realizados. Apenas 3% dos artigos sobre o PNAE foram realizados na região norte do país, sendo que dentre eles, apenas um analisou o estado do Tocantins. Já em relação aos artigos sobre o PAA, apenas 9% se voltaram para a realidade da região norte, também sendo apenas um artigo sobre o estado do Tocantins. Os principais temas abordados nos artigos são os demonstrados no Quadro 02 e Quadro 03.

Quadro 2. Principais temas abordados pelos artigos selecionados sobre o PNAE

TEMAS PRINCIPAIS	PNAE
Produção de alimentos	5
Avaliação do programa sob a ótica escolar	8
Política pública de alimentação	1
Atuação dos nutricionistas	7
Elaboração dos cardápios	2

Gestão pública	17
Marco Jurídico	2
Perfil das compras institucionais	5
Atuação das merendeiras	1
Processo de funcionamento do PNAE	5
Análise sob a ótica dos agricultores familiares	8
Sem tema identificado no título/sem resumo	6
TOTAL DE ARTIGOS	67

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Quadro 3. Principais temas abordados pelos artigos selecionados sobre o PAA

TEMAS PRINCIPAIS	PAA
Acesso ao PAA realizado pelas mulheres	2
Análise sob a ótica dos agricultores familiares	7
Análise sob a ótica do desenvolvimento	4
Questões relativas aos empreendimentos que acessam	2
Gestão Pública	8
Análise dos mercados institucionais	1
Produção de alimentos	3
Análise do PAA	4
TOTAL DE ARTIGOS	31

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Observa-se que o principal foco dos artigos que estudam ambos os programas (25% no PNAE e 26% no PAA) está direcionado à análise da governança envolvida na gestão pública dos programas. No caso específico dos artigos sobre o PNAE, também é notório o alto índice de estudos (12%) que analisam o programa sobre a ótica dos escolares (alunos, diretores, professores etc.). Em relação ao caso específico dos artigos sobre o PAA, o foco na análise sob a ótica dos agricultores familiares representou 23% dos artigos selecionados. Nos artigos sobre o PNAE 12% se voltaram para a análise sob a ótica dos agricultores familiares. Essas informações nos permitem identificar que ainda são incipientes os estudos que desvendam as mudanças que ocorrem no interior das famílias a partir do acesso a esses programas. Em relação às análises sob a ótica de gênero, apenas 2 artigos sobre o PAA desvendam o acesso ao programa no que diz respeito à vida das mulheres. Os dois artigos sobre o PAA que objetivam analisar o acesso realizado pelas mulheres, analisam o trabalho das mulheres do Movimento de Catadoras de Mangaba no estado de Sergipe. As informações observadas pelos autores destacam que o PAA dinamiza a vida econômica das famílias, possibilitando que essas mulheres saiam da extrema pobreza e dinamiza a vida social das mulheres, visto que a entrega dos produtos se tornou um momento de socialização e reencontros (Mota *et al.*, 2014). O segundo artigo também analisa as extrativistas do Movimento de Catadoras de Mangaba de Sergipe, mas seu objetivo é o de compreender quais as mudanças ocorreram para essas mulheres com o fim do acesso ao PAA. Os resultados obtidos pelo estudo indicam que as mulheres voltaram a ficar dependentes dos atravessadores e passaram a comercializar em quantidades menores devido às barreiras para a coleta da mangaba, que acarretaram o retorno à situação de incertezas vivenciadas no período anterior ao acesso ao PAA (Schmitz; Mota; Souza, 2016).

Como um dos objetivos do levantamento bibliográfico é de identificar o que os estudos ainda não abrangem, nota-se que ainda é incipiente a dedicação das pesquisas para o interior das famílias no que diz respeito ao acesso a esses programas. Mais reduzido ainda são os estudos que

buscam identificar as alterações promovidas por esses programas no interior das famílias a partir da ótica das relações de gênero.

Os quinze artigos que abordam ambos programas pela óticas dos agricultores analisam os seguintes temas: a) a compreensão dos agricultores do município de Ubá, em Minas Gerais, sobre conceitos de alimentação e saúde nutricional (Batista *et al.*, 2016); b) os procedimentos acionados para implantação dos projetos do PAA por uma associação de produtores rurais de Dracena, em São Paulo (Hespanhol, 2013), c) o acesso municipal na região do Território da Cidadania do sertão do Apodi levando em consideração os recursos financeiros destinados por município e as dificuldades enfrentadas pelas organizações coletivas dos agricultores familiares para se relacionarem com o programa (Dias *et al.*, 2013), d) o aumento da rentabilidade e a diminuição do tempo de retorno do capital em agricultores familiares de Ibicaraí, na Bahia (Santos; Soares; Benevides, 2015); e) avaliação dos fornecedores na cadeia de suprimentos do PAA em São Carlos, SP (Tanaka; Filho; Ganga, 2014); f) a construção da ideia da segurança alimentar na elaboração da legislação específica do PNAE (Burlandy; Carvalhosa, 2017); g) necessidade de incentivo à inovação para manutenção das propriedades da agricultura familiar (Guterres *et al.*, 2013); h) o fortalecimento da união comunitária, o aumento da produtividade e a permanência dos jovens no campo como resultado da execução do PNAE por uma cooperativa agropecuária de Boa Vista, em Roraima (Medeiros *et al.*, 2016); i) comparação entre o PAA e PNAE no acesso dos agricultores familiares de Ubá, em Minas Gerais (Oliveira; Batalha; Pettan, 2017); j) necessidade de mudanças significativas nos procedimentos técnico gerenciais de um empreendimento da agricultura familiar de Espera Feliz, em Minas Gerais, para acesso e permanência ao PNAE (Silva; Dias; Amorim Junior, 2015); k) indicadores de insegurança alimentar contrapostos à execução do PNAE por agricultores familiares de Goiás (Souza; Almeida, 2017); e l) a consolidação de benefícios para os agricultores familiares que acessam ao PNAE que vão além do acesso ao mercado, como alteração nas formas produtivas, conquista de nova cidadania e reconhecimento como agente social (Silva, Gehlen; Schultz, 2016); m) a relação do PAA com a produção, comercialização dos produtos e renda das famílias (Modense; Sant'ana, 2019); n) a representação social que as lideranças dos agricultores familiares possuem do processo de execução do PAA (Souza; Loureto, 2019); o) a organização dos agricultores para acesso ao PNAE como possibilidade de superação de dificuldades relacionadas à escala e à continuidade do abastecimento às escolas (Elias *et al.*, 2019).

Nota-se que nesses estudos não é possível identificar alguns pontos, como por exemplo, a divisão sexual do trabalho no interior das famílias; identificar se o acesso ao aumento do recurso financeiro possibilitou mudanças nos meios de vida familiar e não nos possibilita compreender se a necessidade de se relacionar com as instituições financeiras, políticas e de mercado alterou a divisão sexual do trabalho ou os meios de vida no interior das famílias. Também não é possível identificar se houveram momentos de disjunção para alteração nas estratégias de reprodução social das famílias.

Das 49 teses sobre o PNAE, 12 não possuíam divulgação autorizada e 5 não foram disponibilizadas pela plataforma, o que resulta na análise dos resumos de 32 teses. Para as 34 teses sobre o PAA, 12 não possuíam divulgação autorizada e 2 não foram disponibilizadas pela plataforma, resultando em 20 resumos de teses a serem analisados. Desses 52 resumos, 8 teses se repetiram em ambas as buscas, o que totalizou em 44 teses a serem analisadas. A título de informação e para organização dos dados, essas 8 teses repetidas foram excluídas da contagem dos trabalhos referentes ao PNAE. O exercício semelhante ao realizado com os artigos publicados na plataforma periódicos da CAPES, resulta nas seguintes informações para as teses:

Quadro 4. Localidades estudadas nas teses selecionadas

Região	PNAE	PAA
Sul	5	1
Sudeste	6	5
Centro Oeste	2	2
Norte	0	1
Nordeste	4	3

Nacional	5	4
Internacional	1	4
Pesquisa Laboratorial	1	0
Total	24	20

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Para ambos programas, destaca-se o alto índice de estudos sobre as experiências na região Sudeste do país, enquanto a região que possui menor número de teses publicadas é a região norte, com apenas uma tese sobre a capital do estado de Roraima. Esse dado nos aponta que ainda são incipientes os estudos sobre nosso objeto na região norte do país. Ao analisar a localidade dos programas de pós-graduação, têm-se a seguinte distribuição pelas regiões do país: 52% estão no Sudeste (SP, RJ e MG), 23% na região Sul (RS, PR e SC), 14% no Nordeste (CE, BA, PB e PI), 11% na região Centro Oeste (GO, MS e DF). Nenhuma das pesquisas foram realizadas por programas de pós-graduação na região Norte do país. Esse levantamento pode auxiliar a análise do baixo índice de estudos direcionados à essa região.

Quadro 5. Principais temas abordados pelas teses selecionadas

Temas	PNAE	PAA
Organizações coletivas da agricultura familiar	2	4
Segurança alimentar e nutricional	10	1
Cooperação internacional	0	1
Impactos do Programa na esfera local	4	4
Gestão Pública	6	6
Mais de um desses temas	2	4
Total	24	20

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

O quadro 05 nos permite observar que o tema que mais se repetiu nas teses sobre o PNAE foi relacionado às questões relativas à segurança alimentar e nutricional, que apareceram em 41,6% dos trabalhos analisados. Em relação aos trabalhos sobre o PAA, o foco nos temas se manteve nas questões relativas à gestão pública, totalizando em 30% dos trabalhos analisados. Já os estudos que se dedicaram aos impactos locais e familiares de ambos programas, totalizaram em 17% para as teses sobre o PNAE e em 20% para as teses sobre o PAA. Das teses que envolveram mais de uma temática (8% do total das teses sobre o PNAE), todas abordaram os impactos do Programa na esfera local e familiar (uma tese relacionou esse tema ao tema das organizações coletivas dos agricultores familiares e a outra tese relacionou esse tema ao da gestão pública e à segurança alimentar e nutricional). Em relação às teses sobre o PAA que abordaram mais de um tema (30% do total de teses sobre o PAA), foram duas que abordaram os impactos do PAA na esfera local e familiar, sendo que uma dessas relacionou o tema às organizações coletivas dos agricultores e a outra tese relacionou o tema à segurança alimentar e nutricional. Nesse sentido, pode-se afirmar que das teses analisadas, doze delas abordaram os impactos dos programas na esfera local e familiar.

De maneira descritiva, essas doze teses trataram sobre: a) como as ações políticas locais envolvidas no processo de implantação de políticas públicas exercem mudanças no comportamento das famílias que participam dessas ações (Agne, 2014); b) o PNAE sob a ótica do controle social local no processo de implantação dessa política (Kraemer, 2018); c) as potencialidades e limitações do acesso ao PAA e ao PNAE na construção da territorialidade camponesa mato-grossense (Mendes, 2017); d) como a implantação do PNAE leva em conta a cultura social local para interlocução com os agricultores familiares (Santos, 2016); e) as possíveis modificações nos padrões de produção

e comercialização de agricultores familiares paulistas durante o período de acesso ao PNAE (Schwartzan, 2015); f) a importância do PAA e do PNAE no fortalecimento da agricultura familiar e na promoção do acesso à alimentação saudável (Sícoli, 2017); g) as estratégias de reprodução social da agricultura familiar em um município de Goiás (Silva, 2015); h) os impactos sócio territoriais do acesso ao PAA e ao PNAE em dois municípios paulistas (Silva, 2019); i) as características econômicas da agricultura familiar na demanda de acesso ao PNAE (Souza, 2017); j) os impactos e desdobramentos do acesso ao PAA no interior de assentamentos da reforma agrária (Facco, 2019); k) como o acesso a uma multiplicidade de políticas públicas contribui para o desenvolvimento de um território da cidadania no norte de Minas Gerais (Garlipp, 2015) e; l) os efeitos do PAA para um assentamento da reforma agrária mato-grossense (Rambo, 2016).

Desses estudos, alguns nos apontam algumas dicas sobre as mudanças que ocorreram nos meios de vidas dos agricultores familiares a partir do acesso ao programa. No estudo de Schwartzman (2015) foi identificadas alterações nos padrões produtivos e nos canais de comercialização das famílias paulistas, ou seja, passaram a utilizar mais infraestrutura produtiva (realizando investimentos em maquinários, irrigação e adubos químicos), iniciaram um processo de planejamento produtivo para atendimento às demandas das chamadas públicas, foi identificado o aumento na renda de 76,4% das famílias entrevistadas e uma redução nas vendas por outros canais de comercialização, como em feiras, atravessadores, quitandas e CEASA.

Nessa mesma direção também se encaminham o estudo de Facco (2019), que ao pesquisar os assentados da reforma agrária do assentamento Contestado, no Paraná, identificou que as principais vantagens que o PAA oferece aos que o acessam é o estímulo à diversidade produtiva para venda e autoconsumo das famílias e ao aumento da renda familiar em um contexto local de dependência ao mercado de grãos. O autor também relata a importância desses dois aspectos para manutenção da autonomia nos meios de vida dos assentados (Facco, 2019).

A pesquisa em municípios do estado de Goiás, realizada por Silva (2015) aponta que o PNAE é uma importante ferramenta para a reprodução social da agricultura familiar goiana por se tornar um incentivo à produção, visto que possibilita um novo canal de comercialização de suas produções, o que resulta na geração de renda.

Com o objetivo de compreender as mudanças no processamento de alimentos vivenciados pelos agricultores familiares que acessavam o PNAE no Rio Grande do Sul, Agne (2014) identificou que não se pode afirmar que o acesso às políticas públicas de inclusão produtiva é o único elemento que influenciou as famílias a alterarem seus métodos produtivos. A autora afirma que o fator de maior influência nessas alterações está relacionado às trajetórias de vida dessas famílias que fizeram pequenas e diversas alterações nos métodos produtivos ao longo do tempo. O Programa de Geração de emprego e renda (PROGER) é um exemplo de acesso ao crédito produtivo que esteve presente na trajetória de famílias que inseriram novas técnicas de produção ao longo de 20 anos. As alterações visualizadas pela autora a partir das contribuições do PNAE dizem respeito ao caráter de compra garantida da produção pelos órgãos públicos. Essa situação tem permitido que algumas famílias intensifiquem sua produção e alcancem, por meio das organizações coletivas, as estruturas físicas necessárias para a obtenção e manutenção dos registros sanitários (Agne, 2014).

Kraemer (2018) aponta que para os agricultores familiares dos municípios da Baía de Ilha Grande, no estado do Rio de Janeiro, o principal benefício do acesso ao PNAE é a geração de renda de maneira regular. O autor também elenca que o acesso ao programa de maneira coletiva promoveu avanços na inclusão social local resultando em um maior conhecimento de seus direitos e uma maior capacidade organizativa para pressão junto ao poder público (Kraemer, 2018).

O estudo realizado por Rambo (2016) em um assentamento da reforma agrária no estado do Mato Grosso, aponta para os mesmos direcionamentos que os anteriores. Das famílias entrevistadas, 92,86% indicaram que alcançaram aumento na renda familiar e 78,58% afirmaram terem obtido melhorias na comercialização da produção, devido à venda garantida dos produtos. O autor também identificou que 57,14% das famílias entrevistadas afirmaram melhorias nos aspectos produtivos, por meio da aquisição de equipamentos, maquinários e infraestrutura para produção agrícola. No que diz respeito às condições de moradia/lar/vida, 78,54% das famílias indicaram diversos aspectos em que o PAA possibilitou melhorias, como: aquisição de veículo, reformas nas residências, aquisição de eletrodomésticos, realização de viagens e pagamento de dívidas anteriores

(Rambo, 2016).

Ao analisar os arranjos locais estabelecidos para implantação do PAA e do PNAE em dois municípios do estado de São Paulo, Silva (2019) apresenta essas mesmas alterações na vida dos agricultores familiares (aumento na renda, criação de um canal de comercialização, compra garantida), além de permitir a fixação das famílias no campo. No entanto, a autora apresenta os dados a partir do enfoque de gênero, o que nos permite compreender melhor como as mulheres foram afetadas por essas políticas. De acordo com seus dados de pesquisa, a autora aponta que as mulheres, ao acessarem os programas conseguiram aumentar suas rendas individuais, o que ocasionou em suas autonomias econômicas (Silva, 2019). Apesar da autora se diferenciar dos demais estudos analisados, ainda não foi possível identificar se houveram alterações na divisão sexual do trabalho familiar a partir do acesso a esses programas.

Um avanço promovido pela pesquisa de Sícoli (2018) em relação às alterações no cotidiano da agricultura familiar é a afirmação de que o acesso aos programas PAA e PNAE permitem a recuperação do valor do trabalho da terra e o aumento do poder de negociação dos agricultores familiares, inclusive dos mais descapitalizados. Essa situação, de acordo com a autora, faz com que o acesso aos programas reduza as assimetrias de poder nas relações comerciais (Sícoli, 2018).

Ao apontar diversos desafios para implantação dos programas, principalmente por não ter se tornado uma política de Estado, Mendes (2017) aponta em sua pesquisa que o acesso a esses programas possibilitou um maior enraizamento social, com a criação e o fortalecimento de cooperativas e associações como estratégia para que os assentados da reforma agrária mato-grossense acessarem ao PAA e ao PNAE.

Ao realizar um estudo de caráter econométrico em sua pesquisa, Souza (2017) aponta que nos municípios pernambucanos analisados o aumento das aquisições de alimentos por meio do PNAE conseguiu promover melhora nas condições socioeconômicas dos municípios estudados. A autora aponta alguns elementos que contribuem para esse resultado: renda per capita municipal; existências de organizações coletivas de representação dos agricultores familiares, como cooperativas, associações e sindicatos; atuação de instituições públicas de assistência técnica e vigilância sanitária vegetal e animal; relações contratuais de confiança entre agricultores e órgãos públicos municipais e que estejam comprometidos com a execução do PNAE; e a existência de uma produção agrícola anterior à implantação do programa (Souza, 2017).

Em um movimento contrário às demais teses, Garlipp (2015) ao estudar o Território da Cidadania das Serras Gerais, na região norte de Minas Gerais, demonstra que o PAA foi implantado de maneira incipiente, fortalecendo apenas os municípios com maior estrutura produtiva e com maior capacidade de organização social. Apesar de serem informações relevantes, a autora não aprofunda nas mudanças promovidas pelo PAA na região estudada.

Situação semelhante foi identificada por Santos (2016) que, ao analisar a implantação do PNAE no município de Canindé, no estado do Ceará, constatou que a falta de diálogo entre gestão pública municipal e agricultores familiares foi determinante na inviabilidade de implantação do programa no âmbito local. A autora complementa essa inviabilidade com outros fatores: manutenção de velhos hábitos políticos que distanciam ainda mais ambos os lados; incompreensão dos meios de vida dos agricultores familiares e a falta de compreensão dos agentes públicos e lideranças locais sobre o programa. Ao concluir seus achados de pesquisa, a autora ainda afirma que essa situação mantenha “o risco à segurança alimentar e nutricional da região e não só dos escolares beneficiados pelo PNAE” (Santos, 2016, p. 130).

Considerações finais

Após a realização dessa revisão bibliográfica, é possível afirmar que a mesma cumpriu com os objetivos desse artigo. O intuito da revisão proposta era a de identificar os objetivos das pesquisas sobre o PNAE e o PAA e os seus locais de realização.

Tanto os artigos científicos, quanto as teses apontam alguns fossos que ainda precisam de dedicação dos estudos sociais e rurais para sua redução.

Foi possível identificar que ainda é incipiente a dedicação das pesquisas para o interior das famílias no que diz respeito ao acesso a esses programas. Mais reduzido ainda são os estudos

que buscam identificar as alterações promovidas por esses programas no interior das famílias a partir da ótica das relações de gênero. Nesse sentido, é necessário que os estudos se dediquem à compreensão das dinâmicas familiares a partir do acesso a essas políticas e a forma que as mesmas têm alterado suas estruturas.

Também foi possível identificar a quantidade reduzida de estudos dedicados à região norte do país, possivelmente devido a reduzidos recursos financeiros para pesquisas nessa região.

Finalmente, considera-se a necessidade de estudos realizados na região norte do país, principalmente por pesquisadores da própria região, o que facilitaria o acesso aos espaços domésticos e familiares de agricultores dessa região. Assim, seria possível aumentar a capilaridade das pesquisas e a compreensão mais aprofundada das alterações de meios de vida provocadas pelo acesso às essas políticas públicas.

Referências

AGNE, C. L. **Mudanças institucionais na agricultura familiar**: as políticas locais e as políticas públicas nas trajetórias das famílias nas atividades de processamento de alimentos no Rio Grande do Sul. 2014. 260 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Rural) – Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BATISTA, L. M. G.; RIBEIRO, S. M. R.; SANTOS, R. H. S.; ARAÚJO, R. M. A.; RIBEIRO, A. Q.; PRIORE, S. E.; LUCIA, C. M. D.; LANA, R. P.; GASPARONI, G. P. Percepção de agricultores familiares do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) sobre o significado de fazer parte do PAA e a sua compreensão sobre conceitos relacionados à alimentação, nutrição e saúde. **Revista Saúde Soc.**, v. 25, n. 2, p. 494-504, 2016.

BRUMER, A. Previdência social rural e gênero. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 7, jan./jun, p. 50-81, 2002.

BURLANDY, L.; CARVALHOSA, C. S. Conexões entre agricultura familiar e o Programa Nacional de Alimentação Escolar no Brasil: reflexões sobre o artigo de Schwartzman *et al.* **Cadernos de Saúde Pública**, v. 33, n.12, dez. 2017.

DIAS, T. F.; NUNES, E. M.; TORRES, F. L.; TORRES, C. M. O Programa de Aquisição de Alimentos da agricultura familiar (PAA) como estratégia de inserção socioeconômica: o caso do Território da Cidadania Setão do Apodi (RN). **Revista Brasileira de gestão e desenvolvimento regional**, Taubaté, v. 9, n. 3, p. 100-129, set/dez, 2013.

ELIAS, L. P.; BELIK, W.; CUNHA, M. P.; GUILHOTO, J. J. M. Impactos socioeconômicos do Programa Nacional de Alimentação Escolar na agricultura familiar de Santa Catarina. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, v. 57, n. 2, p. 215-233, 2019.

FACCO, V. A. B. **Contribuição ao estudo da reforma agrária brasileira**: as contradições do Programa de Aquisição de Alimentos em assentamentos de reforma agrária. 2019. 324 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Setor de Ciências da Terra da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

GARLIPP, A. A. B. P. D. **Políticas públicas e contribuições socioespaciais no norte de Minas Gerais**: um estudo do Território da Cidadania Serra Geral. 2015. 249 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

GRISA, C. **Políticas públicas para agricultura familiar no Brasil: produção e institucionalização das ideias**. Tese (Doutorado) Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2012.

GRISA, C.; SCHNEIDER, S. Três gerações de políticas públicas para a agricultura familiar e formas de interação entre sociedade e Estado no Brasil. **RESR**, v. 52, supl. 1, p. s125-s146, 2014 – impressa em fevereiro de 2015.

HESPANHOL, R. A. M. Programa de Aquisição de Alimentos: limites e potencialidades de políticas de segurança alimentar para agricultura familiar. **Revista Sociedade e Natureza**, Uberlândia, v. 25, n. 3, p. 469-483, set/dez., 2013.

KRAEMER, C. F. B. **Gestão e controle social no Programa Nacional de Alimentação Escolar: casos no Território Rural da Baía da Ilha Grande – RJ**. 2018. 212 f. Tese (Doutorado em Ciência, Tecnologia e Inovação em Agropecuária) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018.

MENDES, M. F. **Políticas Públicas em assentamentos rurais: potencialidades e limitações do PAA e do PNAE em Mato Grosso**. 2017. 235 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

MODENESE, V. S.; SANT’ANA, A. L. **Diversificação produtiva e de comercialização de agricultores familiares assentados de Mirandópolis (SP): contribuições do Programa de Aquisição de Alimentos**. *Revista de Economia e Sociologia Rural*, v. 57, n. 4, p. 636-655, 2019.

MOTA, D. M.; SCHMITZ, H.; JÚNIOR, J. F. S.; PORRO, N. M.; OLIVEIRA, T. C. V. As catadoras de mangaba no Programa de Aquisição de Alimentos – PAA: um estudo de caso em Sergipe. **Revista RESR**, Piracicaba-SP, v. 52, n. 3, p. 449-470, jul/set. 2014.

RAMBO, J. R. **Produzir e vender? O caso do Programa de Aquisição de Alimentos de agricultores familiares assentados da reforma agrária em Tangará da Serra – MT**. 2016. 180 f. Tese (Doutorado em Agronomia) – Faculdade de Engenharia da Universidade Estadual Paulista, Ilha Solteira, 2016.

SANTOS, A. N. **Quando o agricultor não chega à escola: Programa Nacional de Alimentação Escolar e agricultura familiar**. 2016. 141 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

SCHMITZ, H.; MOTA, D. M.; SOUZA, G. M. O fim do Programa de Aquisição de Alimentos: reviravoltas para mulheres extrativistas em Sergipe. **Revista Política e Sociedade**, Florianópolis, v. 15, 2016.

SCHWARTZMAN, F. **Vinculação do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) com a agricultura familiar: caracterização da venda direta e das mudanças para os agricultores familiares no estado de São Paulo**. 2015. 165 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

SÍCOLI, L. **As contribuições do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) para o fortalecimento da agricultura familiar e a promoção do direito humano à alimentação adequada e saudável**. 2017. 172 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SILVA, J. G.; DEL GROSSI, M. E.; FRANÇA, C. G. **Fome zero: a experiência brasileira**. Brasília: MDA, 2010.

SILVA, J. M. **As estratégias de reprodução social dos agricultores familiares das comunidades rurais do município de Catalão (GO)**. 2015. 276 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade Federal de Goiás, 2015.

SILVA, M. G.; DIAS, M. M.; AMORIM JUNIOR, P. C. G. **Mudanças Organizacionais em Empreendimentos**

de Agricultura Familiar a partir do Acesso ao Programa Nacional de Alimentação Escolar. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, v. 53, n. 2, p.289-304. 2015.

SILVA, D. W.; GEHLEN, I.; SCHULTZ, G. Agricultura Familiar, Políticas Públicas e Cidadania: conexões construídas a partir da operacionalização do Programa Nacional de Alimentação Escolar. **Redes**, v. 21, n. 3, p.121-145, out. 2016.

SILVA, E. R. F. **Agentes territoriais na implementação do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) nos municípios de Mirante do Paranapanema e Rosana (SP)**. 2019. 484 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2019.

SOUZA, P. R. **Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) em Pernambuco: determinantes de sucesso e insucesso**. 2017. 134 f. Tese (Doutorado em Economia) – Faculdade de Economia da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2017.

SOUZA, A. F.; LORETO, M. D. S. Representações sociais de lideranças institucionais brasileiras sobre o programa de aquisição de alimentos (PAA): uma análise lexográfica. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 5, n. 7, p. 7808-7822, jul. 2019.

TANACA, E. K. T.; SOUZA FILHO, H. M.; GANGA, G. M. D. Proposta de um modelo de avaliação dos fornecedores do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA): o caso do município de São Carlos – SP. **Gestão & Produção**, v. 21, n. 4, p.781-792, nov. 2014.

WANDERLEY, M. N. B. **O mundo rural como espaço de vida: reflexos sobre a propriedade da terra, agricultura familiar e ruralidade**. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2009.

Recebido em 27 de julho de 2022.

Aceito em 11 de agosto de 2023.

A COMUNICAÇÃO DE RISCOS DA VARIÓLA DO MACACO PELO ESTADO DO TOCANTINS

RISK COMMUNICATION OF MONKEYPOX BY THE STATE OF TOCANTINS

Daniela de Ulysséa Leal **1**
Márcia Faria e Silva **2**

Resumo: A Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou emergência global de saúde devido à Monkeypox, uma zoonose viral endêmica. Na mesma época, a Secretaria Estadual da Saúde do Tocantins (SESAU), por meio do Centro de Informações Estratégicas de Vigilância em Saúde do Tocantins (CIEVS-TO), divulgou seu plano de contingência. O objetivo deste artigo é analisar, sob a perspectiva teórica da comunicação de riscos (CR), as estratégias de comunicação produzida pelo CIEVS-TO sobre a Variola do Macaco, considerando a atual conjuntura que tem propiciado o surgimento de novas doenças contagiosas. Entre os resultados, está o alinhamento desta comunicação com o referencial teórico, assim como a adoção de uma abordagem proativa.

Palavras-chave: Comunicação de Riscos. Variola do Macaco. Comunicação e Saúde. Tocantins.

Abstract: The World Health Organization (WHO) declared a global health emergency due to Monkeypox, an endemic viral zoonosis. At the same time, the State Health Secretariat of Tocantins (SESAU), through the Strategic Information Center for Health Surveillance in Tocantins (CIEVS-TO), released its contingency plan. The objective of this article is to analyze, under the theoretical perspective of risk communication (CR), the communication strategies produced by CIEVS-TO about Monkey Pox, considering the current conjuncture that has propitiated the emergence of new contagious diseases. Among the results is the alignment of this communication with the theoretical referential, as well as the adoption of a proactive approach.

Keywords: Risk Communication. Monkey Pox. Communication and Health. Tocantins.

-
- 1** Graduada em Comunicação Social (pela IEPO), especialização em Marketing Estratégico (UFT) Mestre e Doutora em Economia Rural (pela UFV). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5496505040162599>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7865-3296>. E-mail: danielaulyssea@ufv.br
 - 2** Graduada em Biologia (pela UCG), Mestre em Ciências em Saúde (UFT). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8523107739883736>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3882-385X>. E-mail: fariamarcia713@gmail.com

Introdução

O Tocantins, o mais novo estado brasileiro, confirmou o primeiro caso de paciente infectado pelo vírus Monkeypox, uma zoonose viral endêmica na África Central e Ocidental, em 25/07/2022, um homem de 32 anos, residente da região do Bico do Papagaio, extremo norte do estado. Na data, no Brasil, já havia registrado 696 casos, poucos dias depois da Organização Mundial da Saúde (OMS) decretar emergência global de saúde por conta da doença.

O Monkeypox (MPX) vírus pertence ao gênero Orthopoxvirus, e tem este nome devido a descoberta inicial do vírus em macacos, em 1958, em um laboratório dinamarquês. Todavia, a denominação Monkeypox, não se faz adequada uma vez que o macaco não é o seu principal reservatório viral, tem-se como principais animais suscetíveis, pequenos roedores naturais das florestas tropicais da África Ocidental e Central, sendo este vírus comumente encontrado nessas regiões. O primeiro caso entre humanos, foi identificado em 1970, em uma criança na República Democrática do Congo (Finger-Jardim, 2022).

Esta não é uma doença infecciosa sexualmente transmissível (IST), embora possa se espalhar através do contato íntimo durante as relações sexuais, quando existe erupção cutânea ativa. Com uma incubação média entre seis e 13 dias, caracteriza-se por um período que pode ir de zero a cinco dias de febre, cefaleias, linfadenopatia, astenia e mialgias, seguido de erupções cutâneas cerca de um a três dias após o aparecimento de febre e, normalmente autolimitada, tende à resolução em duas a quatro semanas (Sousa *et al.*, 2022)

Desde o início do século XX, as doenças transmissíveis têm preocupado a saúde pública, como a varíola humana, doença infecciosa altamente contagiosa causada por vírus, combatida no Brasil com a vacinação, declarada obrigatória desde 1846 (Fernandes; Chagas; Souza, 2011). Como esta doença, que se assemelha à Monkeypox, foi erradicada em 1980, a vacinação foi retirada do Programa Nacional de Imunização (PNI).

No entanto, a postura do Governo Federal de Jair Bolsonaro (2019-2022) frente à Varíola do Macaco foi mais reativa que proativa, por não perseguir uma ferramenta de diagnóstico disponível de maneira ampla no país, permitindo a subnotificação, o que pode repetir falhas cometidas na gestão dos riscos da Covid-19 (Araújo, 2022). Neste sentido, encontra-se falta de estrutura laboratorial para diagnóstico rápido da doença, desestruturação dos serviços de vigilância, além de limitações de se estabelecer um sistema de informação em saúde transparente, ágil e apto para registrar e disseminar dados em tempo real, acarretando insuficientes iniciativas de comunicação adequada para a população e de combate ao estigma (Boing *et al.*, 2022).

Este quadro faz com que recaia sobre os sistemas de governança locais, a responsabilidade de comunicar à população os riscos da doença, assim como monitorar seu percurso. O Estado do Tocantins, o mais jovem do Brasil, com população de 1.383.445 habitantes, os casos suspeitos¹ estão espalhados em dez municípios, todavia, a maior parte concentra-se na capital Palmas. Este estado, que está localizado no centro geográfico do Brasil e integra a Região Norte do território nacional, possui 139 municípios e sua população é composta por imigrantes de várias partes do Brasil, além de indígenas (aproximadamente 10 mil, distribuídos em 82 aldeias de sete etnias -Karajá, Xambioá, Javáé, Xerente, Krahô Canela, Apinajé e Pankararú).

A Secretaria de Estado da Saúde (SESAU), por meio do Centro de Informações Estratégicas de Vigilância em Saúde do Tocantins (CIEVS-TO), divulgou seu plano de contingência para o vírus Monkeypox, a primeira versão em julho de 2022, sendo atualizado no início de agosto. Diante de uma conjuntura que tem propiciado o surgimento de novas doenças contagiosas, que acarretam pandemias, as agências de saúde de todas esferas precisam estar aptas a produzir material que promova o engajamento da população na prevenção e gestão do risco em saúde. Neste sentido, o objetivo deste artigo é analisar, sob a perspectiva teórica da comunicação de riscos, as estratégias de comunicação produzida pelo Centro de Informações Estratégicas de Vigilância em Saúde do Tocantins (CIEVS-TO) sobre a Varíola do Macaco.

1 40 casos suspeitos em 16/08/2022

O direito à comunicação e a necessidade da gestão do risco em emergências de saúde

Desde a Conferência Internacional sobre Cuidados Primários de Saúde, organizada pela Organização Mundial de Saúde em 1978, a saúde deixa de ser compreendida como a mera ausência de doença, sendo definida como um completo estado de bem estar físico, mental e social e adquire um sentido equivalente à qualidade de vida, além de ser relacionada às desigualdades sociais (Araújo, 2013). Nesta concepção, o amplo direito à saúde está vinculado ao exercício da cidadania, incluindo o acesso à terra, à água potável, à moradia, trabalho, educação, ao meio ambiente e um modo de vida livre de violência física e psicológica (Stevanim; Murtinho, 2021). Só neste contexto pode-se conceber um ser humano plenamente saudável.

A saúde plena de uma população está ligada à sua democracia, assim como ao seu direito à comunicação, condicionado à democratização da comunicação, a políticas públicas que promovam a participação social e ao enfrentamento de modelos e práticas neoliberais. Por estas razões, Araújo e Cordeiro (2020) afirmam que o direito à comunicação é desigualmente distribuído, se concentrando nas camadas sociais mais privilegiadas, de maneira que são negligenciadas as informações relativas às “doenças de pobreza”, que não despertam interesse para pesquisa e produção de fármacos por atingirem grupos sociais sem expressividade econômica.

Cidadania pode ser compreendida como uma forma institucionalizada de afiliação, constituindo uma expressão de pertença plena e formal, e engloba uma gama de trocas que tecem laços entre o indivíduo e o Estado. Desta forma, é a percepção de pertencimento a um Estado, legitimada pelo reconhecimento público desses laços, que confere a identidade de cidadão (Costa; Ianni, 2018). Para as autoras, a cidadania também pode ser um instrumento institucional através do qual os Estados incluem ou excluem indivíduos.

Para além de um conceito ligada apenas à ideia de identidade nacional, a cidadania está vinculada à práxis com que os cidadãos exercem seus direitos civis e políticos, não sendo apenas um critério passivo de pertença, é também uma prática social. Cidadania compreende conquista popular, com anseios e esforços para democratizar as relações de poder e acesso a bens simbólicos e materiais (Stevanim; Murtinho, 2021). A trajetória da luta por direitos tem sido marcada pelas mudanças na busca da liberdade, indo para além da defesa da liberdade negativa, ou seja, a liberdade do indivíduo contra o Estado (desejo de que o Estado não oprima), abrangendo a garantia de que o Estado tenha uma ação positiva, efetivando direitos como o de representação política e da participação na riqueza coletiva (Costa; Ianni, 2018).

Entretanto, as abordagens reativas das situações de risco são comumente observadas, especialmente quando os governos não fazem ou não são capazes de promover uma governança e coerente comunicação de risco. As abordagens reativas de risco são focadas nas consequências ou efeitos colaterais da crise, em detrimento de esforços coordenados para promoverem sistemas coerentes de planejamento de governança de risco (Waltner-Toews *et al.*, 2020). Na dimensão da saúde, o desenvolvimento da capacidade de proatividade faz-se fundamental, especialmente frente a situações de emergência sanitária. A proatividade em saúde orienta o profissional a buscar oportunidades em prol de melhores práticas, não se limitando a adequar acriticamente a uma situação. Deste modo, a proatividade demanda condições institucionais para ser fomentada (Ferreira, *et al.*, 2016).

Órgãos de saúde ocupam um papel relevante como fonte de informação nas crises sanitárias. Segundo a perspectiva de Giddens (1991), os sistemas especializados ou sistemas peritos são sistemas de excelência técnica ou de competência profissional que organizam os ambientes material e social, definindo grande parte das ações do cotidiano. De acordo com este autor, a confiança da população leiga nestes sistemas independe de alguma iniciação nos processos ou de qualquer domínio de conhecimento, ela se dá por elementos pragmáticos de fé, “baseado na experiência que tais sistemas geralmente funcionam como se espera que eles façam” (1991, p.38). Desta forma, espera-se destes sistemas, principalmente em meio a uma pandemia, respostas para governança de enfrentamento de risco (Fiocruz 2020).

No tocante ao caso das secretarias estaduais de saúde, estas agências operam com

estruturas administrativas que variam de acordo com características internas de cada unidade federativa, podendo, também, se articular com consórcios intermunicipais de saúde. Entretanto, a relação das gestões estaduais com o Ministério da Saúde (MS) perpassa obstáculos no tocante à dificuldade do MS em considerar as diferenças regionais, devido a uma condução ministerial excessivamente normativa, uniforme, rígida e burocrática, que trata de modo indistinto as situações complexas e condições diversas (Lotufo; Miranda, 2007).

Uma questão central no debate na área de saúde diz respeito à gestão do sistema e gerência das unidades de prestação de serviços, haja visto que a descentralização na política de saúde no Brasil acarretou aumento no número e responsabilidades dos gestores, em meio a mudanças jurídicas, institucionais, gerenciais e organizacionais (Zemuner; Souza, 2020). Neste sentido, os autores destacam que esta gestão envolve uma enorme complexidade, exigindo conhecimentos sobre a situação sanitária, sobre práticas administrativas e financeiras, sobre legislação, sobre relações interpessoais, sobre negociação etc.

Sobre a Comunicação de Riscos

A relação entre Comunicação e Saúde tem um papel que vai além do informar a sociedade sobre o tema saúde ou apenas prevenir de doenças, esta relação constitui um universo multidimensional no qual agentes e instituições desenvolvem estratégias, tecem alianças, antagonismos e negociações (Cardoso; Araújo, 2014). Em tempos de crises de saúde pública, as agências de saúde precisam ampliar suas estratégias de comunicação em saúde pela necessidade de se criar normas e mecanismos de práticas próprios para se comunicar riscos e responder a emergências (Glik, 2007). A comunicação de risco (CR) pode ser compreendida enquanto uma troca de informações e opiniões sobre determinado risco. É definida pela Organização Mundial de Saúde - OMS (2018) como a troca de informações, conselhos e opiniões em tempo real entre peritos ou funcionários e pessoas que enfrentam ameaças à sua sobrevivência, saúde ou bem-estar econômico ou social.

Os estudos sobre a CR consideram desde a elaboração de mensagens sobre a natureza do risco até as preocupações, opiniões e reações resultantes da divulgação das mensagens, além das questões legais que abordam o processo de gestão do risco (Lofsted, 2012; Heydari *et al.*, 2021). Neste sentido, a CR desempenha um papel fundamental em termos de enquadramento do risco, que são estruturas inconscientes que organizam e traduzem as experiências de vida e aplicam esquemas interpretativos sobre os riscos (Silva, Fra-Paleo, Ferreira Neto, 2019), facilitando o consenso social sobre a construção e distribuição do risco. Estudos recentes já apontaram que indivíduos expostos a informações precisas e confiáveis tendem a adotar comportamentos mais preventivos durante o surto de uma epidemia (Wang *et al.*, 2020).

Como os riscos são variados e as populações também, esta comunicação tem um caráter dinâmico, já que precisa ser ajustada a cada situação (Glik, 2007). A adequação da CR para os diferentes públicos é outro aspecto relevante, e concerne sobre a adaptação das mensagens para diferentes grupos, considerando as distintas estruturas sociais, culturas, estilos de vida, educação, classe social e outros aspectos demográficos como gênero e pertencimento racial (Lopes; Leal, 2020). É preciso lembrar que as experiências dos riscos, sejam elas individuais ou sociais, atravessam as dimensões culturais, sociais e psicológicas, e cada uma destas interações interfere na percepção do risco pelo público e nos comportamentos associados a ela (Kasperson *et al.*, 1988).

As estratégias de CR devem considerar se a totalidade dos receptores de uma mensagem de risco tem condições de compreender o conteúdo da mensagem. Além disso, precisa convencer os receptores a buscar novas atitudes e comportamentos em relação a determinado risco e construir condições para o desenvolvimento de diálogos a respeito dos riscos e a participação efetiva dos grupos interessados (Soriano; Hoffmann, 2015).

Pessoas sob grande tensão podem apresentar dificuldade no processamento de informações particularmente importantes para a gestão do risco, seja pela grande quantidade de “ruído mental” interno, sendo menos capazes de atender à informações geradas externamente; seja pela dominância negativa, quando preferem dar mais atenção a informações negativas positivas (Glik,

2007).

Sendo assim, a confiança desempenha um papel fundamental na amplificação social do risco, o fenômeno pelo qual a experiência social do risco é moldada pelos processos de informação, pelas estruturas institucionais, pelo comportamento do grupo social e pelas respostas individuais. A aceitação do risco depende expressivamente da confiança do público em um gerenciamento eficaz do risco (Löfstedt, 2005).

A comunicação com a sociedade baseada na confiança e no diálogo significativo aumenta o apoio público às decisões tomadas e/ou apresentadas por comunicadores de risco, construindo o diálogo e o consenso entre o público e as organizações (Sheppard; Janoske; Liu, 2012). Além disso, indivíduos expostos a informações precisas e confiáveis tendem a adotar comportamentos mais preventivos durante o surto de uma epidemia (Wang *et al.*, 2020).

As estratégias de CR devem identificar e envolver vários canais e meios de comunicação durante as catástrofes e as emergências, além de incluir a criação de mecanismos de monitorização e avaliação da eficácia das mensagens, ajustando-as conforme necessário (OMS, 2018). Além disso, deve considerar a inclusão de mensagens que promovem a autoeficácia, como mensagens que incentivam crenças na autocapacidade de agir, ajudando a população a recuperar a sensação de controle sobre uma situação altamente incerta (Slavik *et al.*, 2021).

Em situações de crise sanitária global, o local e suas especificidades de classe, gênero, território e outros marcadores sociais têm ganhado evidência nas pesquisas sobre comunicação e governança dos riscos, inclusive sendo abordadas pelo viés da cultura popular. Essas especificidades colocam à prova a habilidade das instituições peritas² e governamentais para lidar com o local, suas diferentes lógicas culturais e, sobretudo, desigualdades estruturais que impactam desproporcionalmente os grupos mais vulneráveis (Lopes *et al.*, 2021).

Metodologia

O presente estudo se caracteriza, quanto a seu procedimento técnico, como “estudo de caso”, descrito por Gil (2008) como um estudo aprofundado sobre um fenômeno específico. Adotou-se uma abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, lançando mão de uma combinação de metodologias, iniciada com uma revisão bibliográfica sobre a governança e comunicação de riscos em saúde. Em seguida, foi realizada uma análise textual do Plano de Contingência do Estado do Tocantins para Monkeypox à luz da teoria de Comunicação de Riscos. Analisamos neste estudo a primeira versão (julho de 2022), produzido pelo Centro de Informações Estratégicas de Vigilância em Saúde do Tocantins (CIEVS-TO).

Resultados e Discussões

O Centro de Informações Estratégicas de Vigilância em Saúde do Tocantins (CIEVS-TO), atuando como ponto focal para emergência de saúde pública neste estado, busca ampliar a capacidade de detecção precoce de emergência e fortalecer a capacidade do Sistema Estadual de Vigilância em Saúde, em captar, receber e monitorar as doenças. Desenvolveu, para isso o Plano de Contingência do Estado do Tocantins para Monkeypox. Analisamos neste estudo a primeira versão (julho de 2022).

O Plano determina a centralidade da Comunicação e Publicidade neste enfrentamento, com foco em estratégias de comunicação que garantam comunicação de boa qualidade e atualizações precisas das informações, de forma a atenuar qualquer preocupação com a incerteza. No âmbito da saúde pública, a sensibilização social em relação ao risco é fundamental para evitar a propagação de doenças infecciosas, sendo possível reduzir significativamente o contágio de forma preventiva com a divulgação de conhecimentos sobre a amplitude dessas doenças e a educação do público sobre medidas de precaução (Jun; Yoo; Lee, 2021).

² De acordo com Giddens (1991) instituições peritas são sistemas de excelência técnica ou de competência profissional que organizam os ambientes material e social, precisam fornecer respostas claras e precisas à sociedade, já que estas organizações definem grande parte das ações do cotidiano.

De acordo com as diretrizes deste plano, a comunicação de riscos deve ser desenvolvida por uma parceria de diferentes áreas da Gestão Estadual da Saúde e da Secretaria Estadual da Comunicação (Secom). Uma das condições importantes para a eficiência da CR é a inclusão dos diferentes atores sociais nos processos de governança e comunicação de risco, o que não significa um processo livre de conflitos. A emergência de conflitos e de diferentes pontos de vista e visões de mundo possibilita se lançar luz aos dilemas na arena do risco em questão.

Entre as estratégias de CR está a divulgação ampla de boletins epidemiológicos, protocolos técnicos e informações pertinentes à prevenção e controle para infecção humana pelo vírus MPX, inclusive em informativos digitais periódicos. Além disso, prevê o alinhamento de respostas à imprensa, alinhadas juntos aos setores envolvidos no manejo da MPX no Estado. Estas ações se alinham à propriedade da temporalidade, pilar de uma CR eficiente. A temporalidade diz respeito ao dinamismo da comunicação de risco na incorporação de componentes dos diferentes estágios da doença (LOPES e LEAL, 2020), especialmente porque as pesquisas sobre a “Varíola do Macaco” estão acontecendo simultaneamente a sua ampliação global, ao acompanhamento dos estágios da doença e descobertas sobre o comportamento do vírus. Isso significa que procedimentos de proteção e enfrentamento indicados, principalmente pela OMS, estão sendo adaptados de acordo com as descobertas científicas.

No plano consta a distribuição de materiais informativos para a população, profissionais de saúde e toda rede de serviços de saúde sobre a doença e em relação às medidas de prevenção para o vírus MPX; a divulgação de informações epidemiológicas e de prevenção e controle da doença no site da SES, Governo do Estado e para a imprensa, por meio de coletivas ou outras formas a ser definidas. Segundo Lopes e Leal (2020), para que estas ações sejam efetivas, as mensagens devem ser adequadas aos diferentes grupos, sendo que o público leigo necessita uma linguagem diferenciada da do corpo técnico. E mesmo dentro do grupo de leigos deve ser considerar as distintas estruturas sociais, culturas, estilos de vida, educação, classe social e outros aspectos demográficos como gênero e pertencimento racial.

O Plano de Contingência do Estado do Tocantins para Monkeypox indica que deve ser definido, em conjunto com os gestores, o porta-voz que será responsável pela interlocução com os veículos de comunicação. E também que deve haver monitoramento de redes sociais para esclarecer rumores, boatos e informações equivocadas. Estas são formas buscar moldar a amplificação social do risco, evitando a desinformação e a infodemia.

O Centro de Informações Estratégicas de Vigilância em Saúde do Tocantins (CIEVS-TO) produziu informativos para serem distribuído, conforme demonstra Figura 01.

Figura 1. Alerta Monkeypox

ALERTA MONKEYPOX

O QUE DEVEMOS SABER?

O Centro de Informações Estratégicas de Vigilância em Saúde do Tocantins (CIEVS-TO), alerta aos Estabelecimentos Assistenciais de Saúde quanto ao risco para ocorrência de casos de Monkeypox. Trata-se de uma doença zoonótica viral, causada pelo vírus Monkeypox, cuja transmissão pode ocorrer por meio de contato com animal ou pessoa a pessoa, com secreções respiratórias, lesões de pele infectada ou objetos recentemente contaminados, podendo disseminar erupções pelo rosto que se espalham para outras partes do corpo (há diferença na aparência com a varíola ou com a sífilis e a evolução uniforme das lesões). O período de incubação é tipicamente de 6 a 18 dias, mas pode chegar a 21 dias. Ressaltamos que apesar do nome, os primatas não humanos não são reservatórios do vírus.

DEFINIÇÃO DE CASO

CASO SUSPEITO → indivíduo de qualquer idade que, a partir de 15 de março de 2022, apresenta início súbito de erupção cutânea aguda sugestiva¹ de Monkeypox, única ou múltipla, em qualquer parte do corpo (incluindo região genital, associada ou não a adenopatia ou relato de febre, 03) e um dos seguintes vínculos:

- 1. Histórico de contato íntimo com desconhecido(a) ou parceiro(a) casual (ou), nos últimos 21 dias que antecederam o início dos sinais e sintomas OU
- 2. Ter vínculo epidemiológico² com casos confirmados de Monkeypox, desde 15 de março de 2022, nos 21 dias anteriores ao início dos sinais e sintomas OU
- 3. Histórico de viagem a país endêmico ou com casos confirmados de Monkeypox nos 21 dias anteriores ao início dos sintomas OU
- 4. Ter vínculo epidemiológico³ com pessoas com histórico de viagem a país endêmico ou país com casos confirmados de Monkeypox, desde 15 de março de 2022, nos 21 dias anteriores ao início dos sinais e sintomas.

PREVENÇÃO

- 1- Profissionais de saúde: recomende-se o uso de Equipamento de Proteção Individual como máscaras, óculos, luvas e avental, além de higienização das mãos regularmente.
- 2- População geral: recomende-se o uso de máscaras e higienizar as mãos.

SINTOMAS

Os sintomas incluem erupção cutânea aguda de início súbito, única ou múltipla, em qualquer parte do corpo (incluindo região genital), associada ou não a adenopatia ou febre.

DIAGNÓSTICO E TRATAMENTO

O diagnóstico deve ser realizado nas UBS, mediante internação hospitalar para os casos que apresentarem sinais de gravidade. O tratamento é de responsabilidade do profissional médico, baseado na anamnese clínica e o objetivo de aliviar sintomas, prevenir e tratar complicações e sequelas. Em caso de contatos, procure a Unidade Saúde mais próxima.

ORIENTAÇÕES AOS PROFISSIONAIS DE SAÚDE

- Alertar imediatamente os profissionais de saúde para a ocorrência da doença, com o objetivo de detectar precocemente os casos.
- Os profissionais de saúde devem considerar a infecção por varíola do macaco como um diagnóstico diferencial para indivíduos que apresentem sintomas clínicos compatíveis.
- Comunicar e notificar o caso ao CIEVS Tocantins de forma imediata (em até 24 horas), através do 0800-0427300 e Vigilância Epidemiológica Municipal.
- As informações devem ser inseridas na ficha de notificação litúrgica aqui: https://rscs.google.com/forms/d/1R4UzScVt3zCjWuXk7AMUYSjWm5BJJWm5E5t4nKAGVNR/viewform?usp=pp_url

Fonte: Centro de Informações Estratégicas de Vigilância em Saúde do Tocantins (CIEVS-TO),

Para se realizar uma análise da peça comunicacional produzida pelo CIEVS-TO, apresentada em Figura 1, foram elencadas duas categorias de análise informações sobre saúde por parte de agências públicas de saúde, apresentadas por Eysenbach et al. (2002) e Pinto et al.(2020). A acurácia se propõe a averiguar se as informações seguem diretrizes da OMS e da Organização Pan-americana de Saúde (OPAS). A outra categoria é abrangência. Busca-se, nesta perspectiva, verificar diferentes abordagens sobre a doença (prevenção, transmissão, sintomas, diagnóstico, possibilidades de tratamento e vacina).

No tocante a acurácia, percebe-se que o material produzido pelo está em consonância com a NOTA INFORMATIVA Nº 6/2022-CGGAP/DESF/SAPS/MS emitida pelo Ministério da saúde em 06/07/2022 e com os materiais produzidos pela Organização Pan Americana de Saúde “Infection Prevention and Control practices for Monkeypox” e “Monkeypox - United Kingdom experience”, ambos de 27/06/2022.

Quanto a abrangência do conteúdo apresentado, nota-se que o mesmo aborda a definição de casos, prevenção, sintomas, diagnóstico, tratamento, bem como orientações para os profissionais de saúde. Desta maneira, apesar de um conteúdo enxuto e diagramado de forma poluída nesta peça comunicacional, o mesmo acata os principais aspectos descritos nesta categoria, não contemplando apenas informações sobre a vacina, que ainda não se encontra disponível.

Considerações Finais

A Secretaria de Saúde do Estado do Tocantins (SESAU), por meio do CIEVS-TO, apesar dos limites inerentes a uma instituição de porte enxuto e histórico ainda recente, soube botar em prática diretrizes importantes que norteiam a Comunicação de Riscos, assim como reconhecer seu papel fundamental para uma gestão de risco eficiente, como a contingência da Varíola do Macaco.

Cabe ressaltar o protagonismo que recai sobre as agências de saúde de menor porte, em situações de crise sanitária. No caso estudado, percebeu-se a proatividade da agência, haja visto a construção do plano antes da chegada da doença no Estado. Da mesma forma, ações com abordagem local e territorial se confirmam como estratégias fundamentais para situações de risco.

A este estudo coube analisar a qualidade das estratégias de CR produzida pelo CIEVS-TO, diante de um cenário novo, de incertezas e riscos. Cabem novos estudos que acompanhem a execução do Plano de Contingência do Estado do Tocantins para Monkeypox a médio e longo prazo, as reverberações da comunicação estudada, assim como a disseminação da doença no Brasil.

Referências

ARAÚJO, I. O Campo da Comunicação e Saúde: contornos, interfaces e tensões. **Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação** p. 1–15, 2013;

ARAÚJO, I. S.; CARDOSO, J. M. **Comunicação e Saúde**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2014; ARAUJO, I.; CORDEIRO, R. A. A pandemia e o pandemônio : Covid-19 , desigualdade e direito à comunicação. **Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación**, p. 89–106. 2020 Disponível em: <https://revistachasqui.org/index.php/chasqui/article/view/4350>. Acesso em: 15 jan. 2021.

ARAÚJO, L. Governo minimiza surto de varíola do macaco no Brasil, diz infectologista. **Revista Veja**, jul. 2022. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/saude/governo-minimiza-surto-de-variola-do-macaco-no-brasil-diz-infectologista/>. Acesso em 15 jan. 2021.

BOING, A. *et al.* **Monkeypox: o que estamos esperando para agir?** 2022. Disponível em <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/4519/8664>. Acesso em 15 jan. 2021.

COSTA, M. I. S.; IANNI, A. M. Z. O conceito de cidadania. In: **Individualização, cidadania e inclusão na sociedade contemporânea: uma análise teórica** [online]. São Bernardo do Campo, SP: Editora UFABC, 2018, p. 43-73.

EYSENBACH, G. How to Fight an Infodemic: The Four Pillars of Infodemic Management The World Health Organization Declares an Infodemic and Crowdsources a Framework. **J Med Internet Res**, v. 22, n. 6, 2020.

FERNANDES, T.; CHAGAS, D.; SOUZA, E. Varíola e vacina no Brasil no século XX: institucionalização da educação sanitária. *In: Ciência e Saúde Coletiva*, v. 16, n. 2, p. 479-489, 2011.

FERREIRA, G. E. *et al.* Configurações contemporâneas do mundo do trabalho, proatividades e redes de colaboração em saúde. **A educação permanente em saúde e as redes colaborativas: conexões para a produção de saberes e práticas**. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2016. p. 197-218.

FINGER-JARDIM, Fabiana. Varíola dos macacos: novo surto global. **VITTALLE-Revista de Ciências da Saúde**, v. 34, n. 1, p. 7-8, 2022;

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ - CEPEDES | ENSP Centro de Estudos e Pesquisas em Emergências e Desastres em Saúde. **Gestão de riscos e governança na pandemia por Covid-19 no Brasil - Análise dos decretos estaduais no primeiro mês**. 2020. Disponível em: https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/41452/2/relatorio_cepedes_gestao_riscos_covid19_final.pdf. Acesso em 15 jan. 2021.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora Unesp. 1991;

GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008;

GLIK, D. C. Risk communication for public health emergencies. **Annual Review of Public Health**, v. 28, p. 33-54, 2007.

HEYDARI, S. *et al.* The effect of risk communication on preventive and protective Behaviours during the COVID-19 outbreak: mediating role of risk perception. **BMC Public Health**. v. 21, n. 54, 2021.

JUN, S. P.; YOO H.; LEE J. S. The impact of the pandemic declaration on public awareness and behavior: Focusing on COVID-19 google searches. *In: Technological Forecasting & Social Change* 166. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.120592>. Acesso em: 22 fev. 2021.

KASPERSON, R. E. *et al.* The social amplification of risk: A conceptual framework. **The Perception of Risk**, v. 8, n. 2, p. 232-245, 2016.

LOFSTEDT, R. **Risk Management in Post-Trust Societies**. Londres: Ed. Routledge. 2012.

LOPES, I.; LEAL, D. Entre a pandemia e o negacionismo: a comunicação de riscos da Covid-19 pelo governo brasileiro. **Chasqui. Revista Latinoamericana de comunicación**, v. 1, n. 145, p. 261-280, 2020;

LOPES, I.; LEAL, D.; CARDOSO, J.; VERIDIANO, C. Mulheres Quilombolas e ausência de comunicação intercultural para o enfrentamento da Covid-19. **Revista ALAIC**, v. 20 n. 38. **Comunicação Intercultural e Folkcomunicação**, 2021.

LOTUFO, Márcia; MIRANDA, Alcides Silva de. Sistemas de direção e práticas de gestão governamental em secretarias estaduais de Saúde. **Revista de administração pública**, v. 41, p. 1143-1163, 2007.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Comunicação de riscos em emergências de saúde pública: um guia da OMS para políticas e práticas em comunicação de risco de emergência**. Genebra: 2018. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/259807/9789248550201-por.pdf?sequence=10&isAllowed=y>. Acesso em: 15 jul.

2022.

PINTO, P. A.; ANTUNES, M. J. L.; ALMEIDA, A. M. P. Instagram as a communication tool in public health: A systematic review. *In: Iberian Conference on Information Systems and Technologies, CISTI. Anais [...]* IEEE Computer Society, 1 jun. 2020.

SHEPPARD, B.; JANOSKE, M.; LIU, B. Understanding risk communication theory: a guide for emergency managers and communicators. **Report to Human Factors/Behavioral Science Division, Science and Technology Directorate**, College Park, MD (2012). n. May, p. 34, 2012.

SORIANO, É.; HOFFMANN, W. A. M. A informação e o conhecimento no contexto da comunicação dos riscos de desastres naturais . **Caderno Prudentino de Geografia**, p. 110–123, 2015.

STEVANIM, L. F.; MURTINHO, R. **Direito à comunicação e saúde**. Fiocruz, 2021.

WALTNER-TOEWS, David; BIGGERI, Annibale; DE MARCHI, Bruna; FUNTOWICZ, Silvio ; GIAMPIETRO, Mario ; O'CONNOR, Martin; RAVETZ, Jerome R. ; SALTELLI, Andrea; VAN DER SLUIJS; Jeroen P. **Pandemias pós-normais**. Amazônia Latitude. Disponível em: <https://amazonialatitude.com/2020/05/15/pandemias-pos-normais/> Acesso em: 04 jul. 2022.

WANG, Xiaomin; LIN, Leesa; XUAN, Ziming; XU, Jiayao; WAN, Yuling; ZHOU, Xudong. Risk communication on behavioral responses during COVID-19 among general population in China: A rapid national study. **Journal of Infection**. 81. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jinf.2020.10.031>.

SHIMIZU, Helena Eri; RAMOS, Maíra Catharina; DE CARVALHO, André Luís Bonifácio. Os desafios da regionalização em saúde no Tocantins, Brasil. **Revista de Gestão em Sistemas de Saúde**, v. 9, n. 3, p. 517-534, 2020.

SILVA, N. T. C. DA; FRA.PALEO, U.; FERREIRA NETO, J. A. Conflicting Discourses on Wildfire Risk and the Role of Local Media in the Amazonian and Temperate Forests. **International Journal of Disaster Risk Science**, v. 10, n. 4, p. 529–543, 2019.

SLAVIK, C. E. *et al.* Has public health messaging during the COVID-19 pandemic reflected local risks to health?: A content analysis of tweeting practices across Canadian geographies. **Health and Place**, v. 69, abr. 2021.

SOUSA, Á. F. L. de; SOUSA, A. R. de; FRONTEIRA, I. Varíola de macacos: entre a saúde pública de precisão e o risco de estigma. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 75, 2022.

ZEMUNER, D. B.; DE SOUZA, L. E. P. F. Análise da evolução das receitas e despesas da Secretaria de Estado da Saúde do Tocantins. *In: TRAD. L. A. B.; ROCHA, A. A. R. M. e. (orgs.). Pesquisa aplicada e translação em saúde coletiva: contribuições de um mestrado profissional no Tocantins*. Salvador: EDUFBA, 2020. p. 259.

Recebido em 19 de agosto de 2022.

Aceito em 11 de agosto de 2023.

EXPERIENCIANDO A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA EM SALA DE AULA POR MEIO DE UM PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

EXPERIENCING SCIENTIFIC DISSEMINATION IN THE CLASSROOM THROUGH A UNIVERSITY EXTENSION PROJECT

Jackson Wilke da Cruz Souza 1
Erika Kress 2

Resumo: As disciplinas dos currículos escolares vêm sendo cada vez mais formatadas para se configurarem como estanques umas das outras, na tentativa de preservar identidade, autonomia e os ensino-aprendizagem, pode apresentar dificuldades em compreender as inter-relações entre conteúdos das disciplinas de Língua Portuguesa (LP) e Matemática. Nosso objetivo neste relato de experiência é destacar a possibilidade de haver um trabalho interdisciplinar entre conteúdos de LP e Matemática, especificamente a Linguística e a Lógica por meio da Divulgação Científica (DC). Dessa forma, relataremos a experiência promovida pelo projeto de extensão "(F)atos da linguagem: entre a lógica e a linguística". A motivação para realização desse projeto foi a possibilidade de propor e resolver questões voltadas à Olimpíada Brasileira de Linguística em que os conteúdos das referidas disciplinas pudessem ser trabalhados de maneira interdisciplinar, atrelando-se à ideia de popularização da ciência.

Palavras-chave: Letramento Científico. Interdisciplinaridade. Olimpíada Brasileira de Linguística.

Abstract: The subjects of school curricula have been increasingly formatted to configure themselves as watertight from each other, to preserve identity, autonomy, and the very objectives of each one of them. It is understandable why the student, in his teaching-learning processes, may have difficulties in understanding the interrelationships between the contents of the subjects of Portuguese Language (PL) and Mathematics. Our objective in this experience report is to highlight the possibility of having an interdisciplinary work between PL and Mathematics contents, specifically Linguistics and Logic through Scientific Dissemination (SD). In this way, we will report the experience promoted by the extension project "(F)Acts of language: between logic and linguistics". The motivation for carrying out this project was the possibility of proposing and solving questions related to the Brazilian Linguistics Olympiad in which the contents of these disciplines could be worked in an interdisciplinary way, tying to the idea of popularization of science.

Keywords: Scientific Literacy. Interdisciplinarity. Brazilian Linguistics Olympics.

-
- 1 Graduado, Mestre e Doutor em Linguística (pela UFSCar). Atualmente é professor na Universidade Federal da Bahia, atuando no Instituto de Ciência, Tecnologia e Inovação e no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLInC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0019187301069627>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1881-6780>. E-mail: jackcruzsouza@gmail.com
 - 2 Graduada e Mestre em Letras (pela UninCor) e Doutora em Ciências da Linguagem (pela UNIVÁS). É professora no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (campus Varginha). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3010843548809913>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7923-4544>. E-mail: professorakress@gmail.com

Introdução

É possível perceber que, ao longo dos anos, as disciplinas dos currículos escolares foram sendo formatadas para se configurarem como estanques umas das outras, na tentativa de preservar identidade, autonomia e os próprios objetivos de cada uma delas. Nesse contexto, o aluno, em seus processos de ensino-aprendizagem, pode apresentar dificuldades em compreender as possíveis inter-relações entre disciplinas e conteúdos trabalhados em Língua Portuguesa (LP) e Matemática, por exemplo.

Quanto mais estanque LP e Matemática se fizerem uma da outra, será mais difícil para que o aluno perceba a língua como um sistema de possibilidades previsíveis dentro daquilo que os próprios falantes do sistema linguístico acordam como usual. Essas possibilidades apresentadas pelo sistema perpassam, em certa medida, pelo raciocínio lógico. É por conta disso que alguém ao observar o sistema ortográfico da LP, ainda que não conhecendo os meandros de suas regras, poderia afirmar que antes de “p” e “b” deve-se usar “m” e não “n”, como a escolha alfabética (gráfica) do som nasal, abstendo-se, momentaneamente, de regras fonéticas e fonológicas.

Rotineiramente, a interdisciplinaridade é algo recorrente para qualquer pessoa. Nesse sentido, desde 2004, o Ministério da Educação tem incentivado que os currículos escolares possam ser pensados de maneira inter e multidisciplinar. Especificamente para o Ensino Médio, a proposta pedagógica é que o contexto do mundo do trabalho e o exercício da cidadania devam ser centrais nos conteúdos curriculares (Brasil, 2000).

A partir dessa perspectiva, cabe pontuar que as práticas pedagógicas devem presumir que a abordagem dos problemas apresentados aos alunos deve ser multifacetada, já que os próprios sujeitos envolvidos nesse processo dialógico (tanto professores como alunos) são heterogêneos. Ademais, essas abordagens devem estar alinhadas a necessidades da comunidade escolar, evidenciando sempre as circunstâncias cotidianas vivenciadas por esses sujeitos (Santos, 2018; Loureiro *et al.*, 2019).

Cabe destacar ainda que o enrijecimento dos currículos escolares é capaz de construir barreiras que impedem que certos conteúdos não sejam trabalhados em sala de aula, como a própria Linguística. Se por um lado alguns assuntos relacionados à Sociolinguística, por exemplo, vêm sendo trabalhados de maneira marginal nas aulas de LP, por outro, assuntos que se relacionam à Linguística cognitiva, à Análise do discurso e à Linguística computacional, por exemplo, não são cogitados a fazerem parte da rotina de estudos das comunidades escolares, apesar de estarem presentes no dia a dia de todos. Dessa forma, chegamos à rápida conclusão de que esses conteúdos entram nas comunidades escolares não pelas “portas da frente”, mas “pelos janelas” por meio de ações que tentam elucidar aplicações e usabilidades decorrentes da relação língua e lógica.

Nosso objetivo neste relato de experiência, então, é destacar a possibilidade de haver um trabalho interdisciplinar entre conteúdos de LP e Matemática, especificamente a Linguística e a Lógica. Para tanto, relataremos a experiência que tivemos por meio do projeto de extensão “(F) Atos da linguagem: entre a lógica e a linguística”, desenvolvido em parceria entre a Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) e o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), ambos da cidade de Varginha/MG. O mote para realização dessa ação extensionista foi a proposição e a resolução de questões voltadas à Olimpíada Brasileira de Linguística (OBL), a qual, em sua essência, evidencia a interdisciplinaridade por meio de uma ferramenta de popularização do conhecimento científico (logo, de Divulgação Científica – DC), além de promover a metodologia ativa de Aprendizagem Baseada em Problema (Souza; Dourado, 2015).

Metodologia

A proposta do projeto de extensão “(F)Atos da linguagem: entre a lógica e a linguística” foi trabalhar assuntos relacionados à Lógica e à Linguística de maneira interdisciplinar, tendo como motivação as questões trabalhadas nas provas da OBL. Até o momento, ocorreram duas edições: a primeira um pouco antes do início da pandemia de Covid-19 e a segunda, durante ela.

Na primeira edição do projeto, as atividades estavam programadas para ocorrerem

presencialmente em escolas públicas de Varginha/MG. Entretanto, as atividades tiveram de ser adiadas por conta da instalação e duração da pandemia. Durante essa fase, foi necessário reformular todo o projeto: selecionar alunos extensionistas e revisar todo o material didático já pronto, pois ele fora concebido para atividades presenciais.

Na segunda edição do projeto, elaboramos atividades que pudessem acontecer de maneira remota. A unidade escolar que firmou parceria conosco foi o CEFET-MG, *campus* Varginha, a qual apresenta uma realidade incomum frente aos demais currículos escolares da mesma cidade, por se tratar de uma escola que prevê o ensino técnico e tecnológico em tempo integral, contando com três cursos, a saber, Mecatrônica, Informática e Edificações, além das disciplinas curriculares de Formação Geral do Ensino Médio.

Diante desse desafio, elaboramos encontros quinzenais, com duração de 50 minutos e que tiveram apelo ao lúdico e à realidade dos próprios alunos. Para tanto, a equipe extensionista fez o levantamento de questões de provas on-line da OBL que tivessem relacionamento ao tópico do encontro e, após um período de estudo e preparação, elaboravam suas próprias questões. Esta última atividade foi essencial para que os encontros não se restringissem à mera resolução de problemas ou questões, mas que pudesse ter uma construção didática e mediada por tecnologia sobre os assuntos escolhidos.

Resultados e discussão

Organizamos os resultados e a discussão deste relato de experiência em três momentos, a saber: (i) organização e desenvolvimento do projeto de extensão, (ii) a OBL como ação de DC nas escolas e (iii) possíveis impactos nos sujeitos envolvidos no projeto.

Organização e desenvolvimento do projeto

Durante a primeira oferta do projeto “(F)Ato da linguagem”, as atividades estavam programadas para ocorrerem presencialmente em uma escola pública de Varginha/MG. A ideia era trabalhar as questões da OBL a partir do pensamento lógico-indutivo. Com a instalação da pandemia, tivemos que adiar o início das atividades por seis meses e, em seguida, reestruturar o projeto para que ocorresse remotamente.

As atividades em parceria com a unidade escolar parceira daquele momento foram suspensas. Porém, demos início à seleção e ao treinamento da equipe de alunos que nos auxiliaram na execução do projeto. Fizemos uma *live* de divulgação com o então presidente da OBL para promover a olimpíada entre os alunos universitários. Desse evento, vieram os primeiros cinco alunos extensionistas voluntários, todos estudantes dos primeiros semestres do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia da UNIFAL-MG.

Durante a *fase de treinamento*, fizemos o levantamento de bibliografia para compreender as concepções acerca de extensão universitária, os conceitos utilizados em olimpíadas de conhecimento e aspectos teóricos relativos à DC. Os alunos que compuseram a equipe extensionista não estavam trilhando o caminho formativo em Estudos da linguagem ou em Matemática, tampouco cursavam disciplinas que lhes capacitassem teórica e pedagogicamente sobre questões relacionadas aos processos de ensino-aprendizagem. Assim, como aspecto fundamental dessa etapa, tivemos de abordar tópicos sobre Linguística e Lógica para prepará-los não apenas para resolver os problemas da olimpíada junto aos alunos da unidade escolar parceira, mas também os conduzir ao melhor percurso resolutivo de cada questão. Ao finalizar essa fase, os alunos criaram seus primeiros problemas lógico-linguísticos e estratégias pedagógicas que foram testadas continuamente em reuniões quinzenais.

Propusemos novamente nosso projeto em 2021, mesmo com a continuidade da pandemia. Nessa nova proposição do projeto, outros alunos foram incorporados à equipe. Entramos em contato com o CEFET-MG e firmamos a parceria com professores de Língua Portuguesa e Matemática, os quais foram importantes agentes de disseminação de conhecimento e formação pedagógica.

A apresentação da proposta para os alunos do CEFET-MG foi feita de maneira remota por

esses professores parceiros, que, pela primeira vez, mostraram a eles toda a dinâmica da OBL e, em seguida, as questões lógico-linguísticas para serem resolvidas. Após esse encontro virtual, foram selecionados cinco alunos que passaram a fazer parte da equipe, participando dos encontros quinzenais de forma on-line.

Já na *fase de execução* do projeto, foram realizadas contínuas reuniões formativas e avaliativas dos alunos universitários. Essas reuniões foram imprescindíveis para reformularmos as atividades pedagógicas que já estavam elaboradas na fase formativa da equipe. Destacamos aqui que os problemas da OBL precisaram ser adaptados em relação ao interesse e ao conhecimento cultural dos alunos atendidos pelo projeto de extensão, além de toda proposta pedagógica poder caber em encontros quinzenais com duração de 50 minutos.

Ao iniciar o encontro virtual, os alunos do CEFET-MG eram recepcionados pela equipe extensionista e, em seguida, iniciava-se a discussão dos tópicos escolhidos, como “proposições lógicas” ou “a quantidade de línguas indígenas existentes no Brasil”, por exemplo. Após isso, a equipe extensionista aplicava questões da OBL que recuperassem a discussão do encontro e que pudessem ser resolvidas de maneira lógica.

Paralelo a isso, a equipe de alunos extensionistas elaborou grupos de mensagens instantâneas para que as dúvidas e os questionamentos sobre os exercícios pudessem ser sanados entre os encontros síncronos. Além disso, foi criado um perfil nas redes sociais para gerar mais engajamento e publicização do projeto entre a comunidade escolar. Cabe destacar aqui o papel que essas ferramentas on-line tiveram para o desenvolvimento do nosso projeto durante a pandemia. A dificuldade de criação e manutenção de vínculos que, certamente, fortalecem e aprimoram os processos de ensino-aprendizagem ficaram comprometidos. Para tentar contornar essa lacuna, optamos por migrar para uma rede social e criamos um canal de comunicação instantânea. Reconhecemos que nem sempre essas ferramentas possam estar preparadas para fins didáticos; porém demonstraram ser ambientes mais democráticos dado acesso e conhecimento prévio dos alunos em manipular as funcionalidades das ferramentas.

A OBL como ação de DC nas escolas

É interessante pensar como que a DC pode ocupar diferentes espaços sociais e, por conta disso, desenhar-se em diferentes ações dialógicas para atender necessidades específicas a depender dos interlocutores e atores envolvidos.

De acordo com Lima e Giordan (2021), a DC precisa ser compreendida para além de atividades que reformulam o discurso científico em um mais acessível. Nesse sentido, é necessário avançar em direção a perspectivas que não tenham a DC como *tradução* ou *gênero discursivo* apenas, pois, nesses casos, teríamos limitações de produção, circulação e acesso da informação em determinados espaços. Lima e Giordan (2021), então, convidam-nos a concebemos a DC a partir da prática, inserindo e engajando os atores envolvidos em uma cultura científica, sem que abandonem suas próprias experiências construídas durante seus percursos formativos.

Souza (2021) também aponta que ações e iniciativas de DC como museus, feiras e olimpíadas, a princípio, não se enquadram na perspectiva de tradução linguística, reformulação discursiva ou mesmo de gênero textual. Isso se deve ao fato de essas ações, tal como destacado por Lima e Giordan (2020), inserirem os atores na cultura científica a partir das práticas e atividades propostas por esse campo, levando em conta a trajetória dos sujeitos abordados.

Assim, a ideia de trabalhar de maneira interdisciplinar conteúdos de LP e Matemática parece-nos pertinente ao consideramos o cenário da OBL. Como dito, nem sempre a maneira como certos conteúdos presentes nas olimpíadas de conhecimento é discutida no dia a dia da sala de aula, como é o caso da Lógica de predicados e da Linguística. Assim, além de uma proposta didática e metodológica interessante, baseando-se em Resolução de Problemas, a OBL parece pertinente para a difusão de assuntos que, por vezes, não são alcançadas pelos currículos escolares, mas que fazem parte do cotidiano dos alunos.

É durante a resolução dos problemas que se abordam, por exemplo, a questão do plurilinguismo no Brasil, o resgate de línguas quase extintas no mundo, ou ainda a capacidade de

traduzir palavras e sentenças completas de uma língua totalmente desconhecida pelo participante a partir da perspectiva da Linguística descritiva e estruturalista. Do ponto de vista da Lógica, é possível desenvolver a capacidade dos alunos em perceber correlações entre proposições ou predicados lógicos, atribuindo-lhes, por exemplo, condições de existência.

Esse trabalho interdisciplinar, que visa promover engajamento e efetividade no processo de ensino-aprendizagem, não pode desconsiderar a vivência e experiência dos alunos. Assim, os problemas propostos na OBL dialogam diretamente com realidades e culturas linguísticas que podem ser contemporâneos aos alunos, ainda que, geograficamente, estejam distantes deles. Ou ainda, levá-los à percepção de que a relação lógica entre proposições permite traduzir sentenças de um idioma jamais estudado a partir de um conjunto muito pequeno de dados já traduzidos.

Especificamente sobre a divulgação da Linguística, Sampaio (2018) aponta que a área vem sendo divulgada timidamente por iniciativas individuais e isoladas, as quais ocupam atualmente algumas mídias digitais, como *podcast*, canais de vídeo e revistas de divulgação. Além dessas ações, o autor destaca as olimpíadas de conhecimento como uma das possibilidades de DC capaz de mobilizar conceitos e discursos para o fim de divulgação, além de engajar a comunidade escolar.

Aqui, procuramos avançar um pouco mais nesta última colocação, partindo do pressuposto de que além das reformulações discursivas e conceituais, é necessário mobilizar os atores envolvidos nesse processo de formas específicas. No caso, quando tópicos e conceitos da Linguística e da Lógica são trabalhados de maneira *lúdica* (ao utilizar problemas), *atraente* (ao mobilizar interdisciplinarmente conteúdos não antes trabalhados em conjunto) e *desafiadora* (ao permitir que os alunos respondam aos problemas sem que tenham à disposição de um grande arsenal de conhecimento prévio) percebemos que a proposta contempla os pressupostos teóricos de compreender a OBL como uma ação de DC.

Ademais, é importante destacar que a OBL possui um papel de DC para além da realização da própria prova. Quando trabalhada em conjunto com uma ou mais unidades escolares, é necessário que toda a comunidade possa se engajar no propósito de difundir-la entre professores e alunos. A participação e o envolvimento da comunidade escolar geram perspectivas aos alunos, os quais poderão participar de um evento nacional e entrar em contato com outros alunos que tenham propósitos semelhantes.

Por fim, cabe pontuar que a OBL, por conta de sua metodologia e capacidade de engajar a comunidade escolar em participar de uma olimpíada de conhecimento, permitiu-nos desenvolver nosso projeto de extensão durante o período de isolamento social na pandemia de Covid-19. Para além de todas as questões relacionadas aos impactos psicológicos que esse período teve na vida de professores e estudantes, foi possível notar que tanto a equipe extensionista quanto a equipe das escolas puderam parar por alguns momentos durante a semana para tentar resolver problemas da OBL, o que os ajudou a diminuir o impacto do adoecimento mental e social que vivemos.

Além disso, salienta-se o fato de o projeto ter sido executado à distância, utilizando ferramentas digitais para promover as atividades pensadas. Isso nos demonstrou que a OBL pode fazer parte das atividades da comunidade escolar, ainda que não diretamente trabalhada em sala de aula, e ainda estender-se e alcançar a casa e o núcleo familiar dos alunos envolvidos.

Impactos nos sujeitos envolvidos

Escolher trabalhar com problemas lógico-linguísticos trazidos pela OBL nos proporcionou uma excelente oportunidade para levarmos os alunos participantes do projeto a compreender que eles poderiam não apenas desvendar parte do sistema de uma língua, como também conhecer a história e o contexto sociopolítico-cultural de diferentes comunidades de todo o mundo. Sabendo-se que o intuito dessa ação extensiva previa a proposição e a resolução das questões dessa Olimpíada, foi adotada uma metodologia ativa, a ABP, cujo foco traz que o conhecimento não deve ser a instrução inicial, mas uma situação motivadora, uma dúvida ou um quebra-cabeça, que o aluno deseja desvendar (Martins, 2022). Tudo isso contribuiu para conduzi-los a reflexões mais aprofundadas e a conscientização e mudança social de si e de seus afins.

Durante o desenvolvimento do projeto, observamos que, nas realidades linguísticas trazidas

pelas questões propostas pela OBL, pode-se oferecer às escolas participantes outra abordagem gramatical e, ao mesmo tempo, propor um novo jeito sobre como as pessoas efetivamente atuam por meio da linguagem. Nessa nova perspectiva, a interdisciplinaridade entre a Linguística e a Lógica nos levou a abrir possibilidades de formar jovens mais autônomos e críticos, pois, gradualmente, eles se encontraram sendo desafiados a ler a realidade do mundo e a relacioná-la às manifestações linguísticas das mais diversas maneiras,

Dessa forma, tornou-se evidente que a nossa proposta levou ao empoderamento desses alunos para o uso crítico e consciente da língua ao retratar uma determinada situação e, simultaneamente, estimulá-los a, cada vez mais, questionar essa situação, a fim de, inclusive, serem capazes de realizar ações de mudança sobre ela.

Ao permitir apresentar nas questões discursos e informações que rotineiramente são excluídos dos currículos tradicionais, por meio da metodologia da ABP, que se baseia nas expectativas e interesses dos estudantes, observou-se que os discentes empenharam mais tempo em seus estudos do que em aulas e exercícios da abordagem tradicional, momento em que eles não têm voz na condução do percurso (Martins, 2022).

A OBL impactou muito nos ambientes escolares em que foram aplicadas essas questões. Observou-se, no decorrer desse processo, que os alunos não só ampliaram sua visão de mundo, como também a modificaram e, a partir disso, puderam também promover um repertório linguístico tanto no seu próprio ambiente escolar, como externamente em sua comunidade.

Considerações finais

O período de execução do projeto foi bastante atípico, forçando-nos a adaptações. Possivelmente, essas adaptações foram motivações para que houvesse baixa adesão e permanência dos alunos. Assim, em reedições do projeto, será necessário reelaborar as ações para que ocorram presencialmente e de maneira mais concentrada. Isso nos permitirá, inclusive, elaborar e aplicar questionários de avaliação sobre as atividades.

Por outro lado, podemos concluir que atividades extensionistas desse porte concorrem bastante para impactar nas formas de ser e estar no mundo dos sujeitos envolvidos no processo, uma vez que causam transformações significativas nas vidas deles, quando empreendem o crescimento individual, intelectual e acadêmico social por meio de discussões largamente contextualizadas. Trazer a Linguística e a Lógica em um projeto de interdisciplinaridade, proporcionou aos sujeitos envolvidos conseguir apropriar-se de uma outra maneira de observar as línguas naturais e, com isso, fazer uma interpelação potencialmente mais reflexiva entre os sujeitos e, concomitantemente, produzir um espaço de qualidade para a divulgação e o letramento científico.

Além disso, sentimos a necessidade de avançar no processo formativo de nossa equipe com relação aos saberes acerca da interdisciplinaridade e promoção do conhecimento. Atrelado a isso, percebemos que a OBL está sendo pouco difundida nas unidades escolares da macrorregião de Varginha-MG, levando à pouca participação dos alunos na olimpíada e a não utilização da metodologia proposta por ela nas escolas. Por conta desses dois fatores, organizamos o *1 Ciclo de formação interdisciplinar no currículo escolar*, o qual contou com a participação de alunos universitários e professores de unidades escolares da região de Varginha-MG. As aulas foram ministradas por professores da UNIFAL-MG, do CEFET-MG e da Escola Estadual Brasil.

Agradecimentos

Agradecemos a todo o apoio institucional despendido pela UNIFAL-MG e pelo CEFET-MG para o desenvolvimento das ações extensionistas aqui relatadas. Em tempo, agradecemos a toda equipe de alunos e professores que colocaram de pé este nosso sonho de educação transformadora.

Referências

BRASIL, SEMTEC. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Ministério da Educação Brasília, 2000.

LOUREIRO, L. F.; NASCIMENTO, A. C. S.; SILVEIRA, C.; SILVA, M. D. J.; COSTA, V. P. Interdisciplinaridade: uma proposta epistemológica para a ciência pós-moderna. **InterSciencePlace**, v.14, n.4, p.127-147, 2019.

SANTOS, C. A. Desafios para a interdisciplinaridade no ensino das ciências da natureza. **Revista Thema**, v.15, n.2, p.363-370, 2018.

SAMPAIO, T. O. M. Onde estão os Linguistas na Divulgação Científica Brasileira?. **Revista do EDICC**. ISSN 2317-3815, v. 5, 2018.

SOUZA, J. W. C. A divulgação científica cindida entre a objetividade e subjetividade: algumas reflexões e contribuições. **Trem de Letras**, v. 8, n. 3, p. e021004-e021004, 2021.

SOUZA, S.C.; DOURADO, L. Aprendizagem baseada em problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. **Holos**, v. 5, p. 182-200, 2015.

MARTINS, E.C. **Olimpíadas de Linguística**: mosaico de uma prática social baseada em problemas. 2022. 568f. Tese (Doutorado) - Doutorado em Linguística, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

Recebido em 18 de outubro de 2022.

Aceito em 11 de agosto de 2023.

IMPORTÂNCIA DAS REDES SOCIAIS COMO FERRAMENTAS DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE FRENTE AO TRATAMENTO FARMACOLÓGICO DA COVID-19 E AS VACINAS PARA PREVENÇÃO DO SARS-COV-2: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

IMPORTANCE OF SOCIAL NETWORKS AS HEALTH EDUCATION TOOLS IN THE FACE OF PHARMACOLOGICAL TREATMENT OF COVID-19 AND VACCINES FOR THE PREVENTION OF SARS-COV-2: AN EXPERIENCE REPORT

Sidney Silva de Souza 1

Gabriella Santos Barros 2

Ivenis Raphael Cavalcante do Nascimento 3

Erica Cristina de Oliveira Araújo 4

Taise Maria Clemente Nunes dos Santos 5

Karine de Oliveira Alves 6

Eliane Aparecida Campesatto 7

Resumo: Notícias sobre a COVID-19 são rapidamente compartilhadas nas redes sociais. Por serem de fácil acesso e em se tratando de uma nova doença, é necessário fazer a educação em saúde por meio de informações fidedignas e evidências científicas atualizadas. Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa é relatar a importância das redes sociais como ferramentas de educação em saúde acerca do tratamento farmacológico da COVID-19 e das vacinas para prevenção do SARS-CoV-2. A metodologia utilizada compreendeu um estudo descritivo e aplicado, a partir de publicações em um perfil público na rede social Instagram. A partir da realização de 28 publicações abordando farmacocinética, farmacodinâmica, contraindicações, interações medicamentosas, efeitos e reações adversas, toxicidade sobre o tratamento farmacológico da COVID-19, e informações das vacinas para prevenção do SARS-CoV-2, percebeu-se que é possível realizar a educação em saúde de forma virtual, tendo as redes sociais como ferramentas para disseminar conhecimento e promoção da saúde.

Palavras-chave: COVID-19. Educação em Saúde. Rede Social.

Abstract: News about COVID-19 is quickly shared on social media. Because they are easily accessible and in the case of a new disease, it is necessary to provide health education through reliable information and up-to-date scientific evidence. In this sense, the objective of this research is to report the importance of social networks as health education tools about the pharmacological treatment of COVID-19 and vaccines for the prevention of SARS-CoV-2. The methodology used comprised a descriptive and applied study, based on publications on a public profile on the social network Instagram. From the realization of 28 publications addressing pharmacokinetics, pharmacodynamics, contraindications, drug interactions, adverse effects and reactions, toxicity on the pharmacological treatment of COVID-19, and information on vaccines for the prevention of SARS-CoV-2, it was realized that it is possible to carry out health education in a virtual way, having social networks as tools to disseminate knowledge and promote health.

Keywords: COVID-19. Health Education. Social Network.

- 1 Graduação em Farmácia (pela UFAL). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4777092047547658>. E-mail: sidney_silva_souza@outlook.com
- 2 Graduada em Farmácia (pela UFAL) e Mestre em Ciências Farmacêuticas (pela UFAL). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9186443958989553>. E-mail: barros.gabriella@hotmail.com
- 3 Graduação em Farmácia (pela UFAL). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3623372211925622>. E-mail: iraphael.n@gmail.com
- 4 Graduada em Farmácia (pela UNINASSAU). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9829971527115921>. E-mail: erica_98798@hotmail.com
- 5 Graduada em Farmácia (pela UFAL). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4024538363178800>. E-mail: taise.nunes@hotmail.com
- 6 Graduada em Farmácia (pela UFAL). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2004696661706421>. E-mail: karinne-alves@hotmail.com
- 7 Graduada em Farmácia (pela UNIPAR), Mestre e Doutora em Ciências Biológicas - Biologia Celular (pela UEM). Professora Associada III do Setor de Farmacologia da UFAL. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Farmacoterapia das Doenças Crônicas (GFADOC/ICBS/UFAL). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3176763728833734>. E-mail: eliane_campesatto@hotmail.com

Introdução

O novo coronavírus responsável pela doença COVID-19, denominado SARS-CoV-2, foi identificado após a notificação de casos de pneumonia de causa desconhecida entre dezembro de 2019 e janeiro de 2020, diagnosticados, inicialmente, na cidade chinesa de Wuhan. Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde reconheceu o cenário como pandemia pela disseminação do vírus em escala global.

Perante a pandemia da COVID-19, a procura por algo que previna, cure e possa salvar vidas tem mostrado como os investimentos em ciência e tecnologia podem promover resultados benéficos em curto e em longo prazo. Nesse sentido, diariamente, são publicados resultados de novos estudos científicos tentando mostrar a eficácia ou não de um tratamento.

Há diversas terapias sendo utilizadas, consideradas ou propostas para o tratamento da COVID-19, a maioria necessitando de apropriada avaliação de efetividade e segurança. Em relação à prevenção, além das vacinas, não existem evidências científicas de que os fármacos disponíveis e já utilizados em alguns locais sejam capazes de evitar a instalação da doença em indivíduos não infectados.

Nesse patamar, notícias a respeito da COVID-19 são rapidamente publicadas e compartilhadas nas redes sociais, principalmente, quando se referem aos “tratamentos milagrosos” ou “vacinas ineficazes”. A onda de notícias falsas, denominadas *fake news*, consiste na distribuição deliberada de desinformação. Esse tipo de “informação” prestou um grande desserviço no enfrentamento à pandemia e tem sido entrave no “retorno à vida normal”.

Com esse entendimento, este trabalho justifica-se pelo fato de as notícias serem de fácil acesso e, em se tratando de uma nova doença, é necessário fazer a educação em saúde por meio de informações fidedignas e evidências científicas atualizadas. Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa é relatar a importância das redes sociais como ferramentas de educação em saúde acerca do tratamento farmacológico da COVID-19 e das vacinas para prevenção do SARS-CoV-2.

Pandemia da COVID-19

Atualmente, a COVID-19 é a maior questão de saúde pública do mundo, tendo alcançado o *status* de pandemia global em 11 de março de 2020. Trata-se de uma doença viral multiorgânica, altamente transmissível, causada pelo novo coronavírus, denominado SARS-CoV-2. Sua transmissão pode ocorrer de pessoa para pessoa por meio de gotículas, aerossóis, vias aéreas e superfícies contaminadas. Os sintomas mais comuns podem incluir febre, tosse, fadiga, perda de paladar e/ou olfato e dispneia. Os casos mais graves podem ser fatais e afetam, principalmente, grupos de risco que incluem homens, idosos, pessoas obesas e pacientes com outras comorbidades (Guimarães *et al.*, 2021).

Desde o início da pandemia da COVID-19, foi proposta a utilização dos chamados “medicamentos reposicionados” como possibilidades terapêuticas para o novo coronavírus. A ausência de uma terapia eficaz levou ao redirecionamento de medicamentos que são conhecidos por serem eficazes para outras condições médicas ao tratamento da COVID-19. Entre esses reaproveitados agentes terapêuticos estão os fármacos Cloroquina, Hidroxicloroquina, Ivermectina, Nitazoxanida e Azitromicina. Entretanto, as evidências científicas são desfavoráveis ao uso desses fármacos na prevenção ou tratamento da COVID-19 (Santos-Pinto *et al.*, 2021).

Mesmo diante do cenário em que o SARS-CoV-2 possui rápida capacidade de mutação, vacinas eficazes foram desenvolvidas em um curto espaço de tempo e aplicadas na população em todo o mundo (Pescarini *et al.*, 2021). As campanhas de vacinação em massa para prevenção do vírus começaram mundialmente no início de 2021. Todavia, a hesitação da vacina se tornou o maior desafio e recebeu atenção substancial da imprensa popular e da literatura científica (Khubchandani *et al.*, 2021).

Redes sociais para educação em saúde frente à pandemia da COVID-19

A *internet* é descrita como um ambiente que facilita a conexão entre pessoas para o compartilhamento de experiências e conhecimentos subjetivos. Atua de forma contínua e acelerada devido ao emprego das tecnologias desenvolvidas no campo da comunicação e da informática (Assunção; Jorge, 2014).

Dessa forma, a aplicação desses recursos tecnológicos, denominados tecnologias da informação e comunicação, com destaque para as redes sociais, favorece a disseminação de conhecimento educativo, sendo necessário o domínio correto para que sejam incorporadas como ferramenta tecnológica e pedagógica nas práticas de ensino e aprendizagem (Vilarinho-Rezende *et al.*, 2016).

Importa afirmar que as redes sociais são sites ou aplicativos de mídia social que permitem a comunicação, a fim de compartilhar conteúdo informativo (Cartledge *et al.*, 2013). No âmbito educacional, são apontadas como facilitadoras de aprendizagem e multiplicadoras de ensino, por servirem como meios para interação, criação e expressão de conhecimento (Latif *et al.*, 2019). No cenário da saúde, foram rapidamente inseridas como componentes populares de comunicação em saúde no século XXI (Shi *et al.*, 2018). Estudantes e profissionais as utilizam como ferramentas de educação em saúde para adquirir conhecimento e sanar dúvidas (Marques, 2018), sendo conhecidas pela divulgação de informações e recomendações de cuidados de saúde, baseados em evidências (Benis *et al.*, 2021).

Além disso, elas são amplamente utilizadas para intervenções em saúde pública, com potencial de influenciar o comportamento dos pacientes, aumentar a adesão terapêutica e melhorar os resultados de saúde (Balatsoukas *et al.*, 2015). Por serem formas fáceis e eficazes para divulgação de informação, elas têm sido relevantes para a rápida propagação de protocolos sobre o tratamento da COVID-19, com a possibilidade de organizar projetos de pesquisa colaborativos, pesquisas e estudos multicêntricos e educação médica contínua (González-Padilla; Tortolero-Blanco, 2020).

Nesse contexto, o compartilhamento rápido das evidências científicas mais recentes sobre a COVID-19 é fundamental para atualização dos profissionais da saúde e desfecho clínico dos pacientes. Desse modo, essa difusão de informações tornou as redes sociais o recurso mais utilizado na pandemia por SARS-CoV-2 pelo público, cientistas, sistemas e provedores de saúde (Venegas-Vera *et al.*, 2020).

Metodologia

Trata-se de um estudo descritivo e aplicado, de abordagem quali-quantitativa, a partir de publicações, coleta e análise de dados. As ações não foram submetidas a um comitê de ética em pesquisa com seres humanos por se tratar de uma veiculação de informações por meio de um perfil público na rede social *Instagram* (@gfadoc.ufal), conhecido pela veracidade de seu conteúdo publicado, com o objetivo de servir como ferramenta de educação em saúde.

As publicações, do tipo *posts*, sobre o tratamento farmacológico da COVID-19 e as vacinas para prevenção do SARS-CoV-2 foram realizadas na rede social *Instagram* do Grupo de Pesquisa em Farmacoterapia das Doenças Crônicas, vinculado ao Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade Federal de Alagoas. Definiu-se o público-alvo como sendo composto por indivíduos das diversas esferas sociais, desde profissionais da área da saúde à comunidade em geral.

A elaboração do material a ser divulgado seguiu as seguintes etapas: (1) definição dos critérios de escolha dos artigos científicos, sendo os mais atualizados, relevantes e pertinentes que elucidassem o tema escolhido para cada postagem; (2) levantamento de ensaios clínicos em andamentos e/ou concluídos na plataforma Clinical Trials; (3) pesquisa de estudos publicados em revistas científicas nas bases de dados PubMed, Medline, ScienceDirect, Biblioteca Virtual em Saúde Brasil e Periódicos da CAPES; e (4) interpretação e divulgação das informações em linguagem acessível ao público.

Utilizou-se a ferramenta *Instagram insights*, disponibilizada pela própria plataforma digital, para obtenção dos indicadores de alcance (número total de pessoas que viram a publicação) e impressões (número total de vezes que as pessoas viram a publicação). Essas métricas de conteúdo foram escolhidas para analisar o desempenho com base em dados coletados com frequência.

Resultados e discussão

Foram realizadas 28 publicações, no período de junho de 2020 a setembro de 2021 (Tabela 1), sendo 21 postagens abordando farmacocinética, farmacodinâmica, contraindicações, interações medicamentosas, efeitos e reações adversas, toxicidade e atualização sobre 19 tratamentos farmacológicos da COVID-19; e 7 postagens acerca dos estudos de eficácia e informações das principais vacinas para prevenção do SARS-CoV-2.

Os temas das publicações eram escolhidos considerando-se a necessidade de informações referentes às notícias veiculadas na mídia e, semanalmente, distribuídos entre os membros do grupo de pesquisa. Cada membro era responsável pela pesquisa científica e elaboração da sua postagem e, antes da divulgação, o texto passava pela revisão da orientadora para as devidas correções.

De acordo com os dados coletados das publicações em janeiro de 2022 (Tabela 2), as métricas de alcance e impressões obtiveram a média de 1.964 contas únicas e 2.607 visualizações. Entre os tratamentos farmacológicos com alcance >2000 e impressão >2500 estão a Ivermectina, Dexametasona, Oseltamivir e Nitazoxanida. Em relação às vacinas, temos as das empresas farmacêuticas Moderna, Janssen, Novavax e Pfizer/BioNTech.

Nesse âmbito, os dados referentes aos tratamentos farmacológicos mostram que a busca pela informação é maior sobre os medicamentos que estiveram na corrida pela procura em farmácias e drogarias, e que, muitas vezes, são utilizados por automedicação. O ato de usá-los para prevenção, tratamento ou alívio de sintomas, sem qualquer prescrição médica, acompanhamento ou orientação de um profissional da saúde, pode trazer complicações como intoxicação, interação medicamentosa, hipersensibilidade, resistência ao medicamento, mascarar o diagnóstico correto da doença e até levar a óbito.

Registra-se, nesse contexto, que os indivíduos com mais conhecimento e maior suscetibilidade percebida à COVID-19 são mais propensos a aceitar vacinas (Khubchandani *et al.*, 2021). Todavia, a inconsistência entre teorias da conspiração, políticas e estudos científicos vem confundindo a população (Guimarães *et al.*, 2021).

Nessa perspectiva, a rede social *Instagram* permite a interação entre os usuários a partir de publicações variadas, facilitando a disseminação de conhecimento entre os profissionais de saúde e o público em geral (Boulos *et al.*, 2016). Logo, as postagens de informações confiáveis por meios das redes sociais colaboram para a propagação da educação em saúde frente ao tratamento farmacológico da COVID-19 e as vacinas para prevenção do SARS-CoV-2.

Diante disso, os novos métodos de medição do desempenho, proporcionais ao uso das redes sociais na comunicação em saúde, especialmente os indicadores de alcance e impressões, podem funcionar como medidas de impacto no que diz respeito ao comportamento pessoal ou social acerca da saúde (Shi *et al.*, 2018).

Tabela 1. Publicações realizadas sobre o tratamento farmacológico da COVID-19 e as vacinas para prevenção do SARS-CoV-2

DATA	PUBLICAÇÃO
11/06/2020	Favipiravir
14/06/2020	Remdesivir
17/06/2020	Ribavirina
21/06/2020	Lopinavir/Ritonavir
24/06/2020	Ivermectina
28/06/2020	Nitazoxanida
05/07/2020	Cloroquina/Hidroxicloroquina
05/07/2020	Cloroquina/Hidroxicloroquina
09/07/2020	Oseltamivir
16/07/2020	Enoxaparina
19/07/2020	Dexametasona

22/07/2020	Vitamina D
26/07/2020	Vitamina C
29/07/2020	Azitromicina
02/08/2020	Tocilizumabe
05/08/2020	Plasma Convalescente
11/08/2020	Interferons
13/08/2020	Zinco
18/08/2020	Paracetamol
24/08/2020	Cloroquina/Hidroxicloroquina
27/08/2020	Acetilcisteína
18/06/2021	Vacina Pfizer/BioNTech
26/06/2021	Vacina Oxford/AstraZeneca
04/07/2021	Vacina Janssen
09/07/2021	Vacina Sinovac/Butantan
18/07/2021	Vacina Gamaleya
16/08/2021	Vacina Novavax
12/09/2021	Vacina Moderna

Fonte: Autor (2022).

Tabela 2. Métricas de alcance e impressões das publicações realizadas sobre o tratamento farmacológico da COVID-19 e as vacinas para prevenção do SARS-CoV-2 (18/01/2022)

PUBLICAÇÃO	ALCANCE	IMPRESSÕES
Ivermectina	4.451	5.771
Dexametasona	2.079	2.666
Oseltamivir	2.049	2.748
Nitazoxanida	2.017	2.715
Lopinavir/Ritonavir	1.920	2.652
Acetilcisteína	1.915	2.532
Remdesivir	1.775	2.446
Favipiravir	1.716	2.320
Zinco	1.707	2.427
Azitromicina	1.693	2.246
Vitamina C	1.677	2.237
Enoxaparina	1.601	2.157
Vitamina D	1.565	2.179
Paracetamol	1.512	2.070
Tocilizumabe	1.499	1.975
Ribavirina	1.436	1.958
Cloroquina/Hidroxicloroquina	1.269	1.716
Plasma Convalescente	1.102	1.472
Interferons	979	1.329
Vacina Moderna	4.957	6.121
Vacina Janssen	2.480	3.249
Vacina Novavax	2.044	2.569
Vacina Pfizer/BioNTech	2.017	2.816

Vacina Gamaleya	1.948	2.381
Vacina Sinovac/Butantan	1.905	2.603
Vacina Oxford/AstraZeneca	1.770	2.451

Fonte: Autor (2022).

Conclusão

Pelo exposto, percebe-se que é possível realizar a educação em saúde de forma virtual, tendo as redes sociais como ferramentas para disseminar conhecimento e promoção da saúde. Esclarecer, colaborar e divulgar as principais evidências científicas se faz de singular importância para que a comunidade tenha acesso à informação de qualidade, primando pela fidedignidade da segurança e eficácia das vacinas para prevenção do SARS-CoV-2 e do tratamento adequado para a COVID-19.

Referências

ASSUNÇÃO, A. B. M.; JORGE, T. M. As mídias sociais como tecnologias de si. **Esferas**, v. 3, n. 5, p. 151-160, 2014. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/esf/article/view/5331>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BALATSOUKAS, P. *et al.* The role of social network technologies in online health promotion: a narrative review of theoretical and empirical factors influencing intervention effectiveness. **Journal of Medical Internet Research**, v. 17, n. 6, e141, 2015. Disponível em: <https://www.jmir.org/2015/6/e141/>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BENIS, A. *et al.* Social media engagement and influenza vaccination during the COVID-19 pandemic: cross-sectional survey study. **Journal of Medical Internet Research**, v. 23, n. 3, e25977, 2021. Disponível em: <https://www.jmir.org/2021/3/e25977>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BOULOS, M. N. K.; GIUSTINI, D. M.; WHEELER, S. Instagram and WhatsApp in health and healthcare: an overview. **Future Internet**, v. 8, n. 3, p. 37-50, 2016. Disponível em: <https://www.mdpi.com/1999-5903/8/3/37>. Acesso em: 20 jan. 2022.

CARTLEDGE, P.; MILLER, M.; PHILLIPS, B. The use of social-networking sites in medical education. **Medical Teacher**, v. 35, n. 10, p. 847-857, 2013. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.3109/0142159X.2013.804909>. Acesso em: 20 jan. 2022.

GONZÁLEZ-PADILLA, D. A.; TORTOLERO-BLANCO, L. Social media influence in the COVID-19 pandemic. **International Brazilian Journal of Urology**, v. 46, n. 1, p. 120-124, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ibju/a/nV6DpnQf7GWYrd94ZcHQBWz/?lang=en>. Acesso em: 20 jan. 2022.

GUIMARÃES, V. H. A. *et al.* Knowledge about COVID-19 in Brazil: cross-sectional web-based study. **JMIR Public Health Surveill**, v. 7, n. 1, e24756, 2021. Disponível em: <http://publichealth.jmir.org/2021/1/e24756/>. Acesso em: 20 jan. 2022.

KHUBCHANDANI, J. *et al.* COVID-19 morbidity and mortality in social networks: does it influence vaccine hesitancy? **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 18, n. 18, 9488, 2021. Disponível em: <https://www.mdpi.com/1660-4601/18/18/9488>. Acesso em: 20 jan. 2022.

LATIF, M. Z. *et al.* Use of smart phones and social media in medical education: trends, advantages, challenges and barriers. **Acta Informatica Medica**, v. 27, n. 2, p.133-138, 2019. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6688444/>. Acesso em: 20 jan. 2022.

MARQUES, F. L. S. N. Realidade virtual em saúde: já realidade ou ainda virtual? **Journal of Health Informatics**, v. 10, n. 2, p. 1-2, 2018. Disponível em: www.jhi-sbis.saude.ws. Acesso em: 20 jan. 2022.

PESCARINI, J. M. *et al.* Methods to evaluate COVID-19 vaccine effectiveness, with an emphasis on quasi-experimental approaches. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 26, n. 11, p. 5599-5614, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/RjvCPyxNCqhmTNJpWNNdMbS/?lang=en>. Acesso em: 20 jan. 2022.

SANTOS-PINTO, C. D. B.; MIRANDA, E. S.; OSORIO-DE-CASTRO, C. G. S. O “kit-covid” e o programa farmácia popular do Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 37, n. 2, e00348020, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/KbTcQRmdhjHSt7PgdlNJyg/>. Acesso em: 20 jan. 2022.

SHI, J.; POORISAT, T.; SALMON, C. T. The use of social networking sites (SNSs) in health communication campaigns: review and recommendations. **Health Communication**, v. 33, n. 1, p. 49-56, 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10410236.2016.1242035?journalCode=hhth20>. Acesso em: 20 jan. 2022.

VENEGAS-VERA, A. V.; COLBERT, G. B.; LERMA, E. V. Positive and negative impact of social media in the COVID-19 era. **Reviews in Cardiovascular Medicine**, v. 21, n. 4, p. 561–564, 2020. Disponível em: <https://www.imrpess.com/journal/RCM/21/4/10.31083/j.rcm.2020.04.195>. Acesso em: 20 jan. 2022.

VILARINHO-REZENDE, D. *et al.* Relação entre tecnologias da informação e comunicação e criatividade: revisão da literatura. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 36, n. 4, p. 877-892, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/PHDrcMcfXpxnzWCXXmS5CXP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2022.

Recebido em 02 de novembro de 2022.

Aceito em 11 de agosto de 2023.

