



# AS INTERFACES DA EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS E DESAFIOS

**NAYARA ALVES DE SOUSA**  
**JENERTON ARLAN SCHÜTZ**  
**(ORGANIZADORES)**

# AS INTERFACES DA EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS E DESAFIOS



**Nayara Alves de Sousa  
Jenerton Arlan Schütz  
(Organizadores)**

**AS INTERFACES DA EDUCAÇÃO:  
DIÁLOGOS E DESAFIOS**

**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Nayara Alves de Sousa; Jenerton Arlan Schütz [Organizadores]**

**As interfaces da educação: diálogos e desafios.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 331p.

**ISBN 978-65-86101-13-3 [Digital]**  
**978-65-86101-14-0 [Impresso]**

1. Estudos de Educação. 2. As interfaces da educação. 3. Formação docente.  
4. Autores. I. Título.

CDD – 370

---

**Capa:** Andersen Bianchi

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi Maia (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Melo (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil)



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 - São Carlos – SP

2020

## SUMÁRIO

<b>Prefácio</b>	<b>9</b>
Jenerton Arlan Schütz	
<b>PENSAR E COMUNICAR NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: REFLEXÕES ARENDTIANAS</b>	<b>11</b>
Jenerton Arlan Schütz Edinaldo Enoque da Silva Junior	
<b>A EFICÁCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E A ESCASSEZ DE FINANCIAMENTO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA</b>	<b>31</b>
Rafaela Pires Teixeira Kleyton Trindade Santos Kelvis Trindade Santos	
<b>AVALIAÇÃO DE JULGAMENTO DE ATORES SOCIAIS NEGROS NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE</b>	<b>51</b>
Conceição Maria Alves de Araújo Guisardi Caroline Costa Silva	
<b>A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS</b>	<b>71</b>
Anaquel Gonçalves Albuquerque	
<b>DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA DOS PROGRAMAS DE PÓS GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM FISIOTERAPIA</b>	<b>83</b>
Kleyton Trindade Santos Lucas Silveira Sampaio Talita Santos Oliveira Sampaio	
<b>O PROCESSO DE REFLEXÃO DO TUTOR A PARTIR DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS EM EAD</b>	<b>101</b>
Adriana Paz Nunes	

<b>A EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE NO PERÍODO COLONIAL E PÓS-INDEPENDÊNCIA: EM BUSCA DE FUNDAMENTO EPISTEMOLÓGICO</b>	<b>117</b>
Augusto Kessai Agostinho Chicava	
<b>A ÉTICA E SEUS DESAFIOS NO AMBIENTE DO PROFISSIONAL CONTABILISTA</b>	<b>143</b>
Dirlêi Andrade Bonfim Josenaldo de Souza Alves	
<b>AS IMPLICAÇÕES DO CURRÍCULO UNIFICADO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA</b>	<b>161</b>
Caio Assis Xavier Ferro Eryka Christina Batista da Silva Sávia Thaína Silva de Carvalho	
<b>ENSINO DE INGLÊS EM TEMPOS DE POLARIZAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PROJETO PIBID INGLÊS</b>	<b>179</b>
Fernando Silvério de Lima	
<b>O VIDEOGAME NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA</b>	<b>199</b>
Rozinaldo Tenorio Trindade Jessé Pinto Campos	
<b>REVIVENDO AS BRINCADEIRAS ANTIGAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM REGRESSO À INFÂNCIA</b>	<b>221</b>
Lamarck Rocha Amorim Guacyra Costa Santos Nayara Alves de Sousa	

<b>FUNÇÃO SEXUAL E QUALIDADE DE VIDA DE EX-USUÁRIAS DE ÁLCOOL E DROGAS: UMA QUESTÃO DE POLÍTICA PÚBLICA</b>	<b>239</b>
Igor Aguiar Oliveira Cavalcante Jamili Tambury Moreira Juliana Barros Ferreira	
<b>AS ATIVIDADES CORPORAIS E AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	<b>255</b>
Deisiane Varges Costa Juliana Barros Ferreira Nayara Alves de Sousa	
<b>PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE A IMPORTÂNCIA DO ESPORTE EM SUAS AULAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II</b>	<b>271</b>
Ronildo Abrantes Santos Priscila d'Almeida Ferreira Nayara Alves de Sousa	
<b>O BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E APRENDIZAGEM</b>	<b>287</b>
Fábia Daniela Schneider Lumertz	
<b>“OS PATINHOS FEIOS”: das dores à resiliência no contexto das salas de aula</b>	<b>297</b>
Rivaldo Vicente da Silva Selma Rocha Ramos Guacyra Costa Santos	
<b>A GESTÃO DE RESÍDUOS SÓLIDOS URBANOS: LIXO ELETRÔNICO</b>	<b>311</b>
Yasmin Batista Silva Dirlêi Andrade Bonfim	
<b>ORGANIZADORES</b>	<b>331</b>





## Prefácio

Sabemos que a construção da cultura supõe que os criadores (científicos, artísticos, filosóficos) comunicam entre pares (correspondências, via internet, revistas, jornais, artigos, eventos) e comunicam à humanidade, ao público em geral, a verdade é que, sem essa comunicação entre as gerações que a escola e a universidade proporcionam, o elo da criação cultural não se manteria.

Só essa comunicação entre gerações pode fazer participar cada criança ao mundo e no mundo que os humanos construíram, modificaram e aperfeiçoaram. A escola e a universidade são, justamente, invenções recentes e que se configuraram como capazes de transmitir às novas gerações o patrimônio cultural (científico, filosófico, artístico) adquirido pelas gerações anteriores.

Só pelo ensino, isto é, pela comunicação assimétrica (desigual) de um saber entre sujeitos diferentemente situados face a esse saber (professor e aluno) é que esse patrimônio pode continuar a ser salvo e prolongado, conservado e renovado.

Sem a escola e a universidade, a ciência seria impossível! O humano é o único animal que ensina e aprende, só por isso que pode produzir cultura (ciência, arte, filosofia), por isso, o humano é uma espécie aprendente, isto é, capaz de aprender com o Outro.

Se os humanos fossem imortais, poderia haver a construção de uma cultura sem que a escola e a universidade tivessem sido necessárias. Haveria uma circulação horizontal dos saberes adquiridos livremente pelos sujeitos na eternidade das suas vidas, entre pares, na amizade das suas relações comunicativas. Então, os homens poderiam instituir tradições e mesmo constituir uma cultura sem terem tido necessidade de escolas e universidades. Os deuses não vão à escola e nem à universidade! Não apenas por já saberem de tudo e tudo, mas também porque, ainda que não soubessem, teriam à sua disposição todo o tempo para aprender.

Mas os humanos não são imortais e a fragilidade da vida humana veio impor a exigência da escola, da universidade, a urgência do ensino e da educação. Para vencer a linearidade irreversível do tempo, os homens tiveram que criar novos mecanismos de transmissão dos saberes das gerações anteriores às gerações futuras, relações de ensino marcadas por uma diferente e desigual relação ao saber dos sujeitos comprometidos nessa relação.

Sem eles, seríamos como as abelhas, eternamente repetindo os mesmos gestos e palavras. Desde a Academia de Platão, a escola e a universidade são essas instituições, esses lugares de transmissão do legado cultural entre gerações pela qual o humano pode conquistar a eternidade, não individual, mas da cultura, do legado humano.

Escola e Universidade inscrevem, no caminhar sempre para diante da condição humana, o retorno, o regresso ao legado cultural do passado e, assim, dão continuidade ao elo da criação. Todo aquele que entra e sai da escola e da universidade se constitui em um sucessor, alguém que herda do passado, alguém que sucede a, que vai atrás, à raiz, ao início, à fonte, e que, por isso, somente por isso, está em condições de continuar, de construir um futuro. Este é, portanto, o propósito deste livro. Boa leitura!

**Jenerton Arlan Schütz**  
**Verão de 2020.**

# PENSAR E COMUNICAR NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: REFLEXÕES ARENDTIANAS

Jenerton Arlan Schütz<sup>1</sup>

Edinaldo Enoque da Silva Junior<sup>2</sup>

## 1. Introdução

Vivemos numa sociedade em que informação e tecnologia se tornam cada vez mais importantes, há uma enorme preocupação por parte da escola em buscar acompanhar o que denominamos de progresso científico e tecnológico. Sendo que, conhecimentos da geração denominada “mais velha”, se mostram frente aos “mais novos” como conhecimentos obsoletos e que pouco tem a oferecer e contribuir em um mundo que está em constante mudança<sup>3</sup>.

Assim, quando a nossa relação com o mundo, seja ela com o presente ou com o passado, não nos é simplesmente dada, precisamos identificar o que nós queremos apresentar aos recém-chegados, quais são as experiências, fatos, acontecimentos e pensamentos que possuem sentido e significado para nós, e que podem ser ressignificados pelos nossos alunos.

Contudo, é necessário indagarmos também sobre aquilo que não faz/tem sentido para nós, como os acontecimentos incompreensíveis (barbáries), e o que nós fazemos para nos reconciliar com este mundo, mesmo que este não seja como queiramos, devemos nos entender com ele. São os fatos que

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação nas Ciências (Unijuí).

<sup>2</sup> Mestre em Educação (Unoesc).

<sup>3</sup> Os fundamentos, a centralidade e a universalidade cedem lugar à arbitrariedade das combinações, à fragmentação das formas, ao disfarce e às máscaras, tudo se reduzindo a jogos de espelhos. Neutralizam-se as esperanças num contentamento superficial, sem grandes ganhos ou perdas de uma vida desprovida de eixo que a ordene, condenada a ilusões que a ninguém mais iludem. Tudo se torna indiferente num mundo onde nada mais faz sentido. (MARQUES, 1993, pp. 55-69).

apresentam sentido e significado para nós que devemos apresentar aos recém-chegados, para opor à crescente ausência de sentido e referência, ou nos confrontamos de novo “com os problemas elementares da convivência humana.” (ARENDDT, 2013, p. 187).

Não obstante, uma maneira que temos para estabelecer um vínculo com este mundo é a atividade do pensar, isto é, o pensar é o que nos permite buscar significados e sentidos, para qual em outras esferas de nossa existência não é possível, ou não temos espaço e nem tempo. Nossa capacidade de relacionamento com os demais e a possibilidade de assumirmos a responsabilidade por aquilo que nos é comum, depende da nossa retirada temporária do mundo e do encontro com nós mesmos, ainda que isso não ocorra de forma imediata. Portanto, distanciamos-nos do mundo para buscar a compreensão da nossa experiência nele, lembramos os acontecidos e perguntamos qual é o sentido de tudo isso.

Porém, para a educação escolar não basta apenas pensar sobre os acontecimentos e experiências que nos rodeiam, é preciso comunicar o que pensamos. E, é a partir do comunicar que entramos em contato com o pensar de outras pessoas, e é esse momento em que nossos alunos/recém-chegados são desafiados a pensar por conta própria, ou seja, começam a se indagar sobre a sua relação com os acontecimentos, com as demais pessoas e as coisas que os rodeiam.

## **2. A atividade do pensar e sua relação com a educação escolar**

A triste experiência que Hannah Arendt<sup>4</sup> teve com os regimes totalitários, que procuravam suprir a liberdade e as identidades das pessoas, não fez com que ela desistisse de pensar e procurar novos

---

<sup>4</sup> Hannah Arendt nasceu em 1906, em Hannover, na Alemanha, de uma família judia, experienciou os horrores do totalitarismo nazista e stalinista, o qual serviu de pano de fundo para suas reflexões, por meio das quais intitulou-se teórica política, foi muito influente para o pensamento político do século XX contribuindo até os dias atuais.

caminhos para um mundo que consiga garantir fundamentalmente a manifestação da liberdade humana.

Um momento que marca a sua vida é a experiência com os regimes totalitários e principalmente a indignação com intelectuais alemães, entre eles Heidegger, que não se posicionou contra o regime Nazista, e se não fosse o suficiente, ele e vários outros intelectuais ainda produziram teorias extraordinárias sobre a ideologia nacional-socialista. Isso foi assustador para Arendt, pois mostrou o quanto é capaz um pensamento que despreza as experiências reais.

Na entrevista concedida em 1964<sup>5</sup>, Arendt fala sobre as ideias daqueles que se “uniformizaram” (*sich gleichgeschaltet haben*) com o regime de Hitler,

[...] a respeito de Hitler eles tiveram ideias: e, em parte, coisas extremamente interessantes! Muito fantásticas e interessantes e complicadas! E coisas que pairam bem acima do nível comum! Pra mim, isso era grotesco! [...] ‘Não quero ter nada a ver com essa companhia.’ (ARENDDT, 1976 apud ALMEIDA, 2011, p. 148).

Na mesma ocasião, Arendt (1993, p. 5, grifo nosso) se recusa a ser chamada de filósofa, pois,

Minha profissão, se é que se pode chamar assim, é a teoria política [...]. Para mim, o importante é compreender. Escrever é uma questão de procurar essa compreensão [...] o importante é o *processo de pensar*. Se consigo expressar de modo razoável meu processo de pensamento por escrito, isso me deixa satisfeita.

Arendt dedica-se na última fase de sua vida – mais preciso na década de 1970 – a um tema filosófico denominado de: as faculdades do espírito, isto é, atividades realizadas no momento em

---

<sup>5</sup> Entrevista com Günter Gaus, no programa TV alemã *Zur Person* (Sobre a pessoa), publicada com o título, O que permanece? Permanece a língua materna (ARENDDT, 1976).

que se está só, e, por isso, são atividades invisíveis aos olhos do mundo.

Uma experiência ocorrida em 1961, quando Arendt assiste ao julgamento de Adolf Eichmann, nazista que foi um dos principais responsáveis pela “solução final”<sup>6</sup>. Hannah Arendt é enviada pela revista *New Yorker* para acompanhar esse julgamento e escreve um relatório que posteriormente é publicado como livro, denominado *Eichmann em Jerusalém* [1963]. E, a partir desse momento, Arendt volta seu olhar ao ser humano no singular, mas sem se esquecer que ele existe sob condição de pluralidade. Pois, “é no momento em que se chega ao indivíduo, e a pergunta a ser feita não é mais: Como esse sistema funciona?, mas: Por que o réu se tornou funcionário dessa organização?.” (ARENDR, 2004, p. 121).

No decorrer do julgamento, Arendt se indaga como um ser humano pôde ser capaz de cometer tais monstruosidades. Ela se surpreende por Eichmann ser uma pessoa comum, para a Arendt (2004) não havia maldade naquela pessoa, uma vez que ele apenas tinha cumprido sua função. Mas, o que realmente chamou a atenção de Arendt, foi a incapacidade de Eichmann refletir sobre o acontecido e de pensar sobre o significado de seus atos.<sup>7</sup>

Tudo isso leva Arendt (1993, pp. 6-7) a se perguntar:

Será possível que o problema do bem e do mal [...] esteja conectado com a nossa faculdade de pensar? [...] seria possível que a atividade do pensamento como tal [...] estivesse dentre as condições que levam os homens a se absterem de fazer o mal, ou mesmo que ela realmente os “condicione” contra ele?

A partir da experiência com Eichmann, podemos perceber que, apesar do pensamento se localizar fora do mundo, ele é

---

<sup>6</sup> Termo nazista que se referia ao extermínio dos judeus.

<sup>7</sup> Ainda em relação aos nazistas, para cometer atrocidades, foram capazes de aplicar tecnologias e conhecimentos avançados, ou mesmo produzir conhecimentos novos, mas foram incapazes de refletir sobre aquilo que estavam fazendo (ALMEIDA, 2011).

fundamental para a nossa ação no mundo, assim, o olhar e a preocupação da autora se voltam para as atividades do espírito. E, uma das principais preocupações da autora se refere a essa atividade do pensamento, atividade que é exercida em um distanciamento do mundo, mas ao mesmo tempo precisa assumir a responsabilidade por ele e se relacionar com ele. Assim, como podemos responder ao mundo não só “a partir das nossas ações, mas também em nossa reflexão?” (ALMEIDA, 2011, p. 151).

Para a autora, é necessário se distanciar temporariamente do mundo e dos outros para permanecer, por um momento na presença de nós mesmos, essa é a atividade do pensar. A retirada do mundo das aparências é essencial para o pensamento (ARENDDT, 1993). O pensar parte da experiência concreta, mas necessita distanciar-se da experiência para submetê-la à reflexão, ou segundo Arendt (1993), precisamos “parar para pensar”, pois, “nunca um homem está mais ativo do que quando nada faz, nunca está menos só do que quando a sós consigo mesmo.” (ARENDDT, 1993, p. 5). Cabe aqui ainda a relação com os regimes totalitários, os quais, não pensaram, já que não pararam para se perguntar sobre o sentido e o significado do que estavam fazendo, isso para com as vítimas e com o mundo.

No momento em que estamos sozinhos<sup>8</sup>, é possível exercer um diálogo entre eu e eu mesmo (ARENDDT, 1993), esse modo de nos retirarmos do mundo, diz respeito à “condição paradoxal de um ser vivo que [...] tem [...] a habilidade de pensar, que permite ao espírito retirar-se do mundo, sem jamais poder deixá-lo ou transcendê-lo.” (ARENDDT, 1993, p. 36).

Ademais, o pensar é o que nos permite buscar significados e sentidos, para qual em outras esferas de nossa existência não é possível, ou não temos espaço e nem tempo. Nossa capacidade de

---

<sup>8</sup> “Sempre que pensamos, interrompemos qualquer outra coisa que poderíamos estar fazendo [...]” (ARENDDT, 2004, p. 170). A autora diferencia o estar só (apesar de estar sozinho, estou na companhia de mim mesmo), da solidão (experiência de abandono, o que foi a essência do totalitarismo) (ARENDDT, 2004).



relacionamento com os demais e a possibilidade de assumirmos a responsabilidade por aquilo que nos é comum, depende da nossa retirada temporária do mundo e do encontro com nós mesmos, ainda que isso não ocorra de forma imediata. Portanto, distanciamos-nos do mundo para buscar a compreensão da nossa experiência nele, lembramos os acontecidos e perguntamos qual é o sentido de tudo isso.

Para Almeida (2011, p. 155), “Qual seria a importância dessa faculdade do espírito que não é (apenas) um meio para produzir ou adquirir conhecimentos e habilidades, nem planejar ações e que não produz resultados diretamente úteis para nosso dia a dia e que, apesar disso, é constitutiva para nós enquanto seres humanos?”. Para essa pergunta, Arendt nos apresenta uma resposta muito clara: a importância do pensar não reside nos resultados que produz, mas na própria atividade do pensar.

[...] a necessidade de pensar jamais pode ser satisfeita por *insights*<sup>9</sup> supostamente preciosos de ‘homens sábios’. Essa necessidade só pode ser satisfeita pelo próprio pensamento, e os pensamentos que ontem tive irão satisfazer essa necessidade, hoje, apenas porque quero e porque sou capaz de pensá-los novamente. (ARENDR, 1993, p. 69).

Ainda para a autora, o pensamento seria como o mito de Penélope, uma vez que: “o pensamento é como a teia [...], desfaz-se toda manhã o que se terminou de fazer na noite anterior.” (ARENDR, 1993, p. 69). É o pensar que para Arendt importa mais do que os pensamentos, a atividade é mais importante que os resultados. Sabemos que a atividade do pensar é invisível e seus resultados visíveis, embora mostrem algo do pensar, não são iguais à atividade que antecede esse resultado.

Buscar compreender essa experiência do pensar que está escondida por trás de seus resultados é um dos caminhos que Arendt busca escolher para abordar essa atividade que é invisível.

---

<sup>9</sup> Seriam subprodutos incidentais do próprio pensamento.

O problema, porém, reside no fato de “que poucos pensadores nos disseram o que os fez pensar, e um número ainda menor se deu ao trabalho de descrever e examinar a sua experiência de pensar.” (ARENDDT, 2004, p. 236).

Assim, a autora busca de alguma maneira, investigar o que fez essas pessoas pensarem e qual era a relação do pensar destes com o mundo. Entre os pensadores, estão aqueles que conviveram com a autora, como seus professores Heidegger e Jaspers, mas também Platão, Kant e, principalmente Sócrates. Temos, por um lado, experiências da atividade do pensar de forma mais dialógica e com a ligação ao mundo (Sócrates e Jaspers), pelo outro, experiências do pensar na singularidade, como Heidegger e Platão.

A ideia de pensar dialogicamente parece algo importante, porém, Arendt afirma também que só se pensa estando só. Em Platão e Heidegger, encontramos a aproximação para com a atividade espiritual, mas ambos estão dispostos a não expor seu pensamento “à pluralidade de opiniões e experiências.” (ALMEIDA, 2011, p. 160).

Todavia, Arendt (2003) não se inspira apenas nesses filósofos para investigar a atividade do pensar, em seu livro *Homens em Tempos Sombrios* [1968], ela apresenta algumas pessoas que considera exemplos do que seria o pensar e agir, são eles escritores, narradores e poetas como, Wystan H. Auden, Bertold Brecht, Tania Blixen e Lessing, entre outros.

Todas as pessoas, em princípio tem a capacidade de pensar, essa reflexão não depende de conhecimentos, aptidões, inteligência ou alguma instrução, ocorrendo em todas as ciências<sup>10</sup> ou no ensino. Ademais, o pensar ocorre na vida diária de qualquer um e,

[...] pode surgir a partir de qualquer ocorrência; está presente quando eu, depois de observar um incidente na rua ou me ver implicada em alguma ocorrência, começo [...] a considerar o que aconteceu,

---

<sup>10</sup> Para Arendt (1993, p. 13), voltando-se para as ciências, “Seja como for, o assunto não pode mais ser deixado aos ‘especialistas’, como se o pensamento, à maneira da alta matemática, fosse monopólio de uma disciplina especializada”.

contando o fato a mim mesmo como uma espécie de história, preparando-o [...] para sua subsequente comunicação aos outros, e assim por diante. (ARENDT, 2004, p. 158).

Nesse sentido, Arendt (2004) se pergunta para onde nos voltamos quando buscamos as experiências do pensar? Ou ainda, o “todo mundo”, de quem exigimos a atividade do pensar, não escreve livros e tem coisas mais urgentes para fazer.

Seu olhar recai sobre Sócrates<sup>11</sup>, no momento em que lhe faltam testemunhos, e ele diferente de outros pensadores, seria um modelo de pensador, pois não desejava transmitir respostas, mas procurava “compreender o mundo e queria fazer pensar.” (ALMEIDA, 2011, p. 162).

Sobre Sócrates, Arendt (2004, p. 236) considera que o fato dele

[...] nunca tenha experimentado formular uma doutrina que pudesse ser ensinada ou aprendida. [...] proponho usar como nosso modelo um homem que realmente tenha pensado sem se tornar um filósofo, um cidadão entre os cidadãos, alguém que não tenha feito ou reivindicado nada além daquilo que, na sua opinião, todo cidadão devesse fazer e tivesse direito a reivindicar. Vocês terão adivinhado que pretendo falar de Sócrates.

Assim, há um princípio ao qual Arendt não abre mão: o ato de refletir sobre as experiências. O pensar é “vivo quando delas se alimenta, e morto quando começa a girar apenas em torno de si mesmo.” (ALMEIDA, 2011, p. 164). Portanto, o que os mais diversos “modelos” de pensamentos tiveram em comum é justamente a procura de compreender o significado de nossas experiências.

---

<sup>11</sup> Em seus diálogos é possível comprovar que o pensamento não produz resultados, além de não nos apresentar nenhum saber que se possa acumular. O que o pensamento faz é, questionar, analisar e perpassa cada coisa, seja um fato ou uma pessoa que se apresenta diante de nós, porém toda esta atividade não nos deixa nenhum resultado.

Uma atividade que não tem um fim e que nos instiga a prosseguir, a procurar respostas para as questões que só podemos receber respostas provisórias. Mas, essa busca está intrinsecamente ligada a nossa capacidade de assumirmos a responsabilidade pelo mundo, pois, somente quando o mundo onde nós estamos e tudo o que acontece nele faz algum sentido para nós, ele deixa de ser um lugar inóspito e passa a ser a nossa casa, que precisa de nós para ser organizada, transformada, reformada e conservada.

A preocupação da educação escolar está justamente na relação entre a instabilidade do pensar e a continuidade do mundo, no qual precisamos familiarizar os novos a partir do seu legado, mesmo com a perda da tradição, ainda existe alguma coisa que necessita e merece ser preservada do esquecimento. Portanto, conhecer o mundo é parte fundamental da educação escolar, pensar sobre o mundo também é refletir sobre os conhecimentos que fazem parte dele. Pois, “à medida que os alunos se familiarizam com os saberes e as práticas desse espaço comum, tornar-se-ão capazes de assumir sua responsabilidade por ele.” (ALMEIDA, 2011, p. 38).

Portanto, conhecer o mundo não significa apenas ter acesso às informações sobre ele, pois para isso, não precisaríamos da escola hoje. O papel do educador é o de ser o mediador entre o mundo e os jovens, em outras palavras, é ir além de um “abrir portas”, que poderia ser feito pelo professor de modo mecânico e até indiferente (ALMEIDA, 2011).

Seu papel de mediador lhe exige uma responsabilidade dupla<sup>12</sup>, ser responsável pela educação de seus alunos, mas também assumir a responsabilidade pelo mundo. Assim o professor não apenas apresenta, mas também representa o mundo diante dos recém-chegados.

Ainda em, José Sérgio F. Carvalho (2008, p. 21),

---

<sup>12</sup> Aquele que educa, precisa proteger o mundo contra as crianças e as crianças contra o mundo. Nesse sentido, educar significa resguardar “o velho contra o novo, o novo contra o velho.” (ARENDETT, 2013, p. 242).

O acolhimento dos novos no mundo pressupõe, pois, um duplo e paradoxal compromisso do professor. Por um lado, cabe-lhe zelar pela durabilidade do mundo de heranças simbólicas no qual ele inicia e acolhe seus alunos. Por outro, cabe-lhe cuidar para que os novos possam se inteirar, integrar, fruir e, sobretudo, renovar essa herança pública que lhes pertence por direito, mas cujo acesso só lhe é possível por meio da educação.

Uma das conclusões que Arendt faz em seu ensaio, é que,

[...] a função da escola é ensinar às crianças o mundo como ele é, e não instruí-las na arte de viver. Dado que o mundo é velho, sempre mais que elas mesmas, a aprendizagem volta-se inevitavelmente para o passado, não importa o quanto a vida seja transcorrida no presente. (ARENDDT, 2013, p. 246).

Ainda, segundo Morandi (2002, p. 39),

Há de se preservar a vida da criança - que ao nascer é frágil, impotente, desamparada - e cuidar de sua inserção na realidade sócio-histórica-cultural que a espera e, ao mesmo tempo, preservar o mundo, transmitir a tradição, as heranças culturais no sentido de garantir a continuidade do mundo.

Como representante do mundo, é tarefa do professor proteger e conservar, mostrando sua relevância para os novos. “Se sua qualificação consiste em seu conhecimento, sua autoridade frente aos recém-chegados reside nesse ofício de representante que o autoriza a introduzi-los neste lugar.” (ARENDDT, 2013, p. 239). É importante ressaltar que, é o lugar que o professor ocupa e sua tarefa específica que conferem a autoridade<sup>13</sup>, que não se estende a outras esferas que vão além da escola.

---

<sup>13</sup> É importante destacar que Arendt, distingue autoridade de certas formas de força e/ou violência. Mesmo que em ambos os casos podemos falar de uma relação hierárquica e de obediência, “aquele que obedece ao mais forte, o faz por medo ou por ser forçado fisicamente a obedecer, enquanto aquele que obedece à autoridade

Não obstante, para os recém-chegados, que, na escola, se encontram nesse processo de conhecer o mundo, a aquisição dos saberes pode assim, estar voltada/relacionada à reflexão sobre o seu significado. Entretanto, não podemos nos equivocar e querer classificar as disciplinas escolares que promovem o conhecimento e as que fomentam o pensamento, como por exemplo, “química somente envolve conhecimentos e filosofia somente pensamentos”. Contudo, “em maior ou menor grau, [...] todo assunto exige algum tipo de conhecimento dos alunos, como também [...] [que] sejam instigados a indagar-se sobre o seu possível significado ou a falta dele.” (ALMEIDA, 2011, p. 184).

Assim, o conhecimento das disciplinas, a aquisição e produção desses conhecimentos, exigem a escolha dos alunos que dependem do pensamento e de nosso lugar no mundo e buscar compreender de que modo eles nos dizem respeito. Não devemos submeter as relações pedagógicas e os conteúdos curriculares à “tirania da verdade”, pois estaríamos colocando em perigo os aspectos de um pensar que “vai além dos limites do conhecimento” (ALMEIDA, 2011).

Ademais, convidar os recém-chegados para essa atividade do pensar é um desafio para a educação escolar, vivemos em um tempo marcado pela “solidão”, inabilitando a capacidade do pensar e significar o mundo, propiciando assim a banalidade. Educar para a atividade do pensar e ressignificar o mundo que habitamos é uma urgência.

Educar para a atividade do pensar requer a possibilidade nas nossas relações escolares, nas salas de aula e atitudes que possibilitem o que Arendt considera: “*estar só*” para o diálogo do “eu” consigo mesmo. Toda conversa realizada dialogicamente – professor/aluno, aluno/texto, alunos/alunos – deve conduzir ao

---

o faz por consentimento”. (ARENDR, 2013, p. 129). Nesse sentido, o professor pode constituir uma autoridade frente ao aluno, “se ambos reconhecem a legitimidade do mundo comum e a necessidade de sua continuidade.” (ALMEIDA, 2011, p. 39).

silêncio, deve instigar os alunos para o diálogo consigo mesmo, ou seja, toda atividade realizada deve propiciar no educando, uma reflexão, significação pessoal e interna.

A atividade do pensar é assim, interrompe todas as nossas atividades, nos deixa inseguros no momento em que duvidamos sobre coisas que antes nos propiciavam uma segurança irrefletida. Educar para a atividade do pensar requer a quebra da continuidade, ou seja, requer uma ruptura no mundo cotidiano para poder se reconciliar com ele em um novo significado. A abertura e a imprecisão são características essenciais da atividade do pensar, sendo que estas precisam ser assumidas e necessárias para a prática educativa. Os conhecimentos são fundamentais, porém, como já afirmamos educar para a atividade do pensar, como essência, a abertura e a imprecisão, é uma urgência.

Portanto, a possibilidade de estabelecer um significado, uma relação com esse lugar e principalmente com sua memória, depende em grande parte, da atividade do pensar, a reflexão sobre o mundo, seus acontecimentos, a indagação sobre seu significado e a busca de fazer dele a nossa casa.

Sabemos da dificuldade que temos em indagar-se hoje, com coisas mais vis, e poder admirar-se com as coisas mais simples, não acreditamos que uma proposta de educar para a atividade do pensar possa ser *a* solução para o fim da banalidade do mal, não consideramos também, que essa proposta possa ser facilmente utilizada nas disciplinas escolares. O que desejamos é indicar algumas posturas que podem contribuir para a atividade do pensar nas escolas, posturas que podem ser usadas por todos.

Estamos firmes que essa atividade do pensar deve ser atribuída a todos, e não somente para alguns, como afirma Arendt (1993), uma vida sem pensamento é possível, mas fracassa quando faz desabrochar a sua própria essência – ela não é somente sem sentido, como também não é totalmente viva, e homens que não pensam são como sonâmbulos.

Em outras palavras,

[...] pensar e estar completamente vivo são a mesma coisa, e isto implica que o pensamento tem sempre que começar de novo; é uma atividade que acompanha a vida e tem a ver com os conceitos como justiça, felicidade e virtude, que nos são oferecidos pela própria linguagem, expressando o significado de tudo o que aconteceu na vida e nos ocorre enquanto estamos vivos. (ARENDDT, 1993, p. 134).

Educar para a atividade do pensar é fazer nos despertar do sono da irreflexão, tirar nossas opiniões vazias e irrefletidas, para indagar-se e admirar-se com o início de um diálogo interno. Assim, pensar é fazer lembrar e buscar a reconciliação, é por meio dele que aceitamos que o mundo está “fora dos eixos”, que é *nosso* e que, portanto, nós somos responsáveis por ele e por nós, isto é, precisamos constantemente consertá-lo e renová-lo.

Segundo Fensterseifer (2005, p. 158), “[...] pertencemos e somos responsáveis [...] pela introdução dos jovens neste mundo, o qual, por estar em constante mudança, apresentará sempre novos desafios às novas gerações”. Ademais, uma educação comprometida com a atividade do pensar, precisa introduzir a criança no mundo humano e deve contribuir para a capacidade de reflexão do próprio aluno, já que este não é capaz somente de adquirir conhecimentos, mas também de pensar e compreender as experiências humanas no mundo e refletir sobre seus significados.

### **3. A importância do comunicar na educação escolar**

Pensar, segundo Arendt, é buscar o sentido. Mas, o que é o sentido? Na concepção arendtiana não existe um *eu* prévio no mundo, mas apenas um *eu* que se relaciona com o mundo. A pessoa é alguém, apenas na relação com os outros, logo, é na interação que surge o sentido. O sentido, pode se revelar nas histórias, pois é nas histórias que temos o elemento pessoal, são as histórias que nos contam de pessoas, de palavras, de preocupações, de feitos, de acertos e erros, em suma de suas experiências no mundo, é nas histórias que tudo isso entra em contato com todas as pessoas.



Ao contarmos uma história o sentido pode surgir de modo imediato, “pela experiência pessoal que a história narra”. (ALMEIDA, 2011, p. 204). É na história que conseguimos perceber e reconhecer as nossas preocupações, as nossas tristezas, alegrias e as nossas lutas. Dessa forma, o sentido surge quando estabelecemos relações intersubjetivas, é a partir do comunicar que as experiências humanas dão testemunho, e os novos podem se reconhecer e assim são desafiados a pensar sobre o seu papel no mundo, logo, “ter linguagem significa ter mundo.” (MARQUES, 1993, p. 92).

“Os homens, seres pensantes que são, têm a necessidade de comunicar os seus pensamentos” (ARENDDT, 1993, p. 77). Assim, a história, compreendida como uma experiência narrada representa uma possibilidade de compartilharmos as nossas reflexões, e nos fazer pensar, pois quando ouvimos ou lemos uma história nos retiramos do mundo para nos ocupar “com coisas ausentes no tempo e espaço.” (ALMEIDA, 2011, p. 215).

O ensaio de Walter Benjamin: “O Narrador”, nos apresenta algumas reflexões mesmo que indiretamente, para o âmbito da educação escolar. Narrar, segundo Almeida (2011 apud Benjamin, 1986, p. 439), “é a capacidade de comunicar experiências” (*das Vermögen Erfahrungen auszutauschen*). Assim, “Benjamin trata da possibilidade de trazer um sentido, em forma de história para o *espaço-entre*, um sentido que é de difícil apreensão e, no entanto, fundamental para a tarefa educativa.” (ALMEIDA, 2011, p. 215). A narração está carregada daquilo que Arendt chama de *sentido*, ou seja, uma forma de compreendermos os acontecimentos e experiências do mundo.

Essa capacidade de comunicar é fundamental para a educação escolar, a relação do narrador com o professor é clara, ou seja, o professor enquanto mediador do processo de ensino aprendizagem, entre o mundo e os novos, precisa se identificar com aquilo que comunica. E quando aquilo que ele comunica faz sentido para ele, passa a fazer sentido para os alunos, e assim percebem que isso tem a ver com eles.

Pois, para Rouanet (1987, pp. 13-14),

Chegou o momento de abandonar o paradigma da relação sujeito-objeto, que tem dominado grande parte do pensamento ocidental, substituindo-o por outro paradigma: o da relação comunicativa, que parte das interações entre sujeitos, linguisticamente mediatizadas, que se dão na comunicação cotidiana.

Mas, “só podemos contribuir para o pensar se não comunicamos sabedorias prontas” (ALMEIDA, 2011, p. 216), uma vez que “cada nova geração, cada novo ser humano, quando se torna consciente de estar inserido entre um passado e um futuro infinito, tem que descobrir e traçar diligentemente, desde o começo, a trilha do pensamento” (ARENDT, 1993, p. 158).

Retomando Benjamin, “*O Narrador*” começa apresentando a volta de soldados da Primeira Guerra Mundial, todavia, os mesmos não eram mais ricos e sim mais pobres em experiência comunicável. Assim, os acontecimentos deixaram de ser histórias humanas, pois os homens já não desempenham nenhum papel neles. Sobrou apenas o “frágil e minúsculo corpo humano”, que está jogado em um “campo de forças de torrentes e explosões.” (BENJAMIN, 1986, p. 198).

Assim, Benjamin nos alerta que num mundo sem sentido, incapaz de estabelecer relações com os outros e com os acontecimentos, nós perdemos a capacidade de narrar/comunicar alguma história e também de agir, considerando que “a arte de narrar está em vias de extinção” (BENJAMIN, 1986, p. 197). Se o diálogo é negado, compromete, dessa forma, qualquer possibilidade de construir um processo humano que supere a situação atual em que nos encontramos (HABERMAS, 1998). Desse modo, não podemos desistir das histórias, ou segundo Arendt, não podemos abrir mão de uma atividade responsável em relação ao mundo.

O professor pode comunicar e compartilhar com seus alunos as experiências que fazem sentido para ele. As histórias não são relevantes por si mesmas, mas pelo fato de serem significativas para os mais velhos, podem ser ressignificadas pelos novos a partir do diálogo constante.

Para Bouffleuer (1991, p. 119), existem momentos, “[...] em que o mestre escuta o discípulo, respeitando-o no que tem de novo e criador, como também, há um momento em que o discípulo escuta o mestre, buscando aprender o legado que ele tem a transmitir”. Nessa direção, para Marques (1993, p. 108) “A educação é o alargamento do horizonte, cultural, relacional e expressivo, na dinâmica das experiências vividas e na totalidade da aprendizagem da humanidade pelos homens. Nela pessoas e grupos [...] confrontam-se no diálogo.”

Nesse contexto, Arendt (1993, pp. 141-142) considera que “antes de conversar comigo mesmo, converso com os outros [...] e então descubro que eu posso conduzir um diálogo não apenas com os outros, mas também comigo mesmo”. Não obstante, o professor deve se revelar na ação educativa, instigando os alunos a buscarem de maneira singular a relação com o mundo, não trata de querer mudar o mundo, mas sim compreendê-lo, para a possibilidade de uma futura ação neste mundo.

Não se ensinam ou aprendem coisas, mas relações estabelecidas em entendimento mútuo e expressas em conceitos, que, por sua vez, são construções históricas, isto é, *nunca dadas de vez*, mas sempre retomadas por sujeitos em interação e movidos por interesses práticos no mundo em que vivem. (MARQUES, 1993, p. 110, grifo nosso).

Portanto, educar é “colocar as coisas em relação”, para que cada um possa e seja desafiado a buscar o sentido dessas coisas e descobrir a sua singularidade, o que o faz pertencer ao mundo, o nosso mundo.

#### **4. Considerações Finais**

A atividade do pensar e a prática de comunicar os pensamentos, está voltada à continuidade do mundo comum, com a qual a educação escolar deve estar preocupada. A capacidade de

“parar para pensar”, produz conhecimentos sobre o mundo que são de enorme importância para nos orientarmos e garantir uma estabilidade.

Todavia, esse lugar depende da nossa ação, para renovar, transformar e buscar um sentido, sentido este que não nos é apresentado de modo isolado, mas se forma a partir da nossa reflexão sobre os acontecimentos, fatos, saberes e conhecimentos sobre o mundo. A tarefa da educação escolar está em *contribuir* para que os recém-chegados possam se encontrar nele, possibilitando uma relação própria com esse lugar e seu legado a partir da atividade do pensar, pois, é a partir da reflexão sobre o mundo que ele passa a se tornar significativo.

Ademais, o desafio atual da educação escolar é tornar significativo aquilo que o professor comunica, evitar um pensamento passivo, buscar relações intersubjetivas, mediações a partir do diálogo, constituir a formação da subjetividade, isto é, indivíduos capazes de enfrentar as incertezas e constantemente reconstruir o conhecimento, para que seja possível acompanhar as rápidas transformações da historicidade contemporânea.

De outro modo, uma maneira de estabelecer um vínculo com o mundo é contar uma história dele. As narrativas contadas por nós são a esperança de que os alunos possam encontrar algum sentido nelas, e assim, se optarem, possam no futuro iniciar novas histórias. A escola é uma ligação entre o passado e o futuro das gerações humanas, “que é o presente dos adultos, e pelo qual estes são responsáveis” (FENSTERSEIFER, 2005, p. 157).

Portanto, é preciso educar as crianças para que consigam e aprendam a enfrentar as incertezas, e que não passem a fincar raízes, o que seria perigoso em um mundo que está em constante mudança e com valores ambivalentes. Não obstante, podemos não educar os jovens para a adaptação, mas para que consigam conhecer o que temos especificamente de humano: a capacidade de recriar o mundo e se opor à correnteza da sociedade.

Assim, cabe ao professor fazer escolhas em relação ao mundo e para o mundo, o problema não está nas escolhas erradas, mas na

recusa de escolher, se isentando de qualquer responsabilidade, contribuindo para um pensar passional. Sabemos que os alunos de hoje deverão futuramente fazer escolhas e decisões, por isso, hoje cabe aos adultos tomar as decisões, o que no âmbito da educação escolar lhes confere a autoridade frente aos mais novos. Ademais, quando não há mais um sentido preestabelecido, é a atividade do pensar e o ato de comunicar que devem prevalecer, uma vez que, devemos pensar como se nunca alguém tivesse pensado antes, comunicar como se nunca alguém tivesse comunicado antes.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo.** São Paulo: Cortez, 2011.
- ARENDT, H. **Responsabilidade e julgamento.** Tradução de Rosaura Eichenberg. Edição de Jerome Kohn. Revisão técnica de Bethânia Assy e André Duarte. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- ARENDT, H. **A vida do espírito.** Tradução de Antonio Abranches e Helena Martins. 2.ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará/Ed. UFRJ, 1993.
- ARENDT, H. **Homens em tempos sombrios.** Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro.** Tradução de Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- ARENDT, H. Was bleibt? Es bleibt dia Muttersprache. In: REIF, Adalbert (Hg.). **Gespräche mit Hannah Arendt.** München: Piper, 1976.
- ARENDT, H. **A condição humana.** Tradução de Roberto Raposo. Posfácio de Celso Lafer. 10.ed, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: \_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** Tradução de Sergio Paulo Rouanet.

Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. V. 1, pp. 197-221. (Obras escolhidas).

BOUFLEUER, J. P. **Pedagogia latino-americana**: Freire e Dussel. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1991.

CARVALHO, J. Hannah Arendt pensa a educação. **Revista Educação**. Coleção Especial: Biblioteca do Professor nº 4. São Paulo: Editora Segmento, 2008.

FENSTERSEIFER, P. E. A responsabilidade social da educação escolar (ou “A escola como instituição republicana”). In: MASS, Adriana K.; ALMEIDA, Airton L.; ANDRADE, Elisabete (Orgs.). **Linguagem, escrita e mundo**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2005.

HABERMAS, J. **O Discurso Filosófico da Modernidade**. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1998.

MARQUES, M.O. **Conhecimento e modernidade em reconstrução**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1993. (Coleção educação).

MORANDI, F. **Filosofia da Educação**. Tradução de Maria Emil P. Charnut. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

ROUANET, S. P. **As raízes do iluminismo**. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.



# A EFICÁCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E A ESCASSEZ DE FINANCIAMENTO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Rafaela Pires Teixeira<sup>1</sup>  
Kleyton Trindade Santos<sup>2</sup>  
Kelvis Trindade Santos<sup>3</sup>

## 1. Introdução

Este capítulo pretende promover uma reflexão acerca da eficácia das políticas públicas e a problemática do financiamento da educação brasileira, que reflete negativamente na qualidade do ensino. A política pública aqui neste capítulo, é vislumbrado como uma ferramenta de ações sociais compreendendo o esforço do Estado, juntamente com a sociedade em garantir permanentemente os direitos de cidadania previstas na Constituição Federal de 1998, com especial destaque para o direito a Educação.

O Plano Nacional de Educação, se constitui como um marco para garantir o acesso do cidadão à educação, aprovado pelo Governo Federal em 2000 e normatizado pela Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001, e reafirmado em 2014 pela lei n.13.005/2014, no qual descrevem um conjunto de metas a serem cumpridas com tempo determinado de até dez anos, incluindo a garantia da qualidade do ensino desde a educação básica até o ensino superior.

No entanto, o que se observa na realidade é o descumprimento dessas metas, a descontinuidade dos programas educacionais, o congelamento, redução e os cortes de recursos em todos os níveis da educação brasileira. Os cortes de verbas e a escassez de políticas públicas já exercem efeitos significativos, com o comprometimento da manutenção e investimentos das escolas de ensino básico pelo

---

<sup>1</sup> Advogada, Mestre em Políticas Públicas e Cidadania, rafapteixeira@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Fisioterapeuta, Mestre em Ciências da Saúde, kleyton\_santos@hotmail.com

<sup>3</sup> Farmacêutico, Mestre em Ciências Farmacêuticas, kelvis\_141@hotmail.com



Fundeb, por conta de sua possível extinção, sendo este o principal fundo de financiamento da educação básica, e o bloqueio pelo Ministério da Educação de 30% dos recursos destinados as universidades públicas.

Para 2020, conforme dados da Rede Brasil Atual (2019) o corte no orçamento do Ministério da Educação (MEC) previsto ocasionará uma regressão de 10 anos na educação referente a disponibilização de recursos. Os R\$ 15,73 bilhões destinados para as demandas e despesas de energia, segurança, alimentação, transporte, se equiparam ao investido em 2010, com R\$ 15,33 bilhões. O que se vê é a materialização de uma diminuição nos recursos públicos, bem como a eficácia e as possibilidades de implementação de políticas públicas educacionais, com graves consequências para o país.

Baseado nesse cenário, e entendendo que esse tema é de extrema relevância para o momento atual, caracterizado por incertezas e desafios, e tendo em vista que a escassez das políticas públicas na educação é um assunto que permeia as vidas e as agendas de professores, pesquisadores, estudantes, comunidade científica e poder público, este é o momento propício para se refletir em alternativas para se garantir o acesso à educação, bem como sua qualidade. Dessa forma este capítulo tem por objetivo discutir a eficácia das políticas públicas e a escassez de financiamento na educação brasileira.

## **2. Políticas Públicas**

A política pública enquanto área do saber e disciplina acadêmica surge nos EUA, quebrando as etapas professadas pela cultura europeia de estudos e investigações nessa área, que se reuniam, então, mais na averiguação sobre o Estado e suas instituições do que na atividade dos governos. Com isso, na Europa, a área de política pública surge como reflexo dos trabalhos fundamentados em hipóteses explicativas acerca da função do Estado e de uma das mais primordiais instituições do Estado - o

governo -, gerador, de políticas públicas. Nos EUA, contrariamente, a área emerge no campo acadêmico sem instituir relações com os alicerces teóricos acerca da função do Estado, passando direto para o destaque nas pesquisas referentes as atividades dos governos (SOUZA, 2006).

As políticas públicas, enquanto ferramenta de estudo, conformam, primeiramente, processos amplos e de múltiplas dimensões que se alargam em diversos níveis de ação e de decisão — localmente, regionalmente, nacionalmente e transnacionalmente. Em segundo lugar, abarcam distintas figuras com destaque para os governantes, legisladores, eleitores, entidade pública, grupos de interesse, públicos-alvo e instituições transnacionais. Juntos, em ambientes institucionais e em realidades geográficas e políticas determinadas, objetivam resolver conflitos públicos, assim como a partição de poder e de recursos (ARAÚJO; RODRIGUES, 2017).

As políticas públicas, são aqui entendidas como as de dever do Estado quanto à implementação e manutenção mediante procedimentos de tomada de decisões que abarcam entidades públicas e distintos organismos e figuras da sociedade associados à política implementada. Nesta seara, políticas públicas não podem ser rebaixadas a políticas estatais (HOFLING, 2001).

Nos últimos anos o Governo Federal brasileiro tem vivenciado uma diversidade de mecanismos institucionais cuja finalidade é criar políticas públicas eficazes em uma conjuntura territorial como a do Brasil, caracterizada pela desigualdade e complexidade. Em alguns desses mecanismos evidencia-se a existência de três elementos de realce:

- (i) articulação de abordagem intersetoriais;
- (ii) edificação de protótipos de gestão de políticas com supervisão entre os órgãos da federação e a sociedade civil;
- (iii) a procura de efetividade nas configurações locais de estabelecimento das políticas. Em outras palavras, busca-se tentar promover uma articulação horizontal (entre esferas de políticas públicas) e vertical (entre domínios da federação)

e de absorver de forma concreta a extensão territorial, a exemplo dos programas denominados interministeriais a exemplo do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), como também de ações setoriais e que predizem determinada complementaridade com empenhos que abarcariam outros campos, tal como o Plano Brasil Maior (Ministério da Indústria e do Comércio), apresentando também atividades articuladas à Ciência e Tecnologia ou à Infraestrutura (LOTTA; FAVARETO, 2016).

As etapas das políticas públicas são divididas em: projeto; implementação; avaliação; e reajuste. Nestas etapas o processo de criação de políticas pode ser visualizado como uma articulação entre intentos e ações, isto é, um processo continuado de cogitação para dentro e ação para fora (VIANA, 1996). De acordo com o modelo de Hoppe, Van de Graaf e Van Dijk (1985), essas fases podem ser resumidas conforme a tabela abaixo.

Tabela 1: Etapas das políticas públicas.

Definição da Agenda	A política pública passa a ser delineada, pois, nesse ponto, uma questão é vislumbrada como um problema, abarcando elementos sociais e políticos complexos, bem como pressuposições dinâmicas, tais como o nascimento de uma crise e os complexos papéis dos gestores públicos ao definir uma agenda.
Formulação de Políticas Públicas	Processo de seleção de uma gama de políticas capazes de solucionar problemas. Nessa fase do processo uma variedade de possíveis escolhas de políticas é vislumbrada e uma avaliação prévia de sua praticabilidade é estudada.
Tomada de decisão	Função de política pública, uma ação (ou não ação) é decidida para lidar com um problema, por vezes, considerando uma gama de pressuposições e investigações políticas e técnicas.

Avaliação da política pública	Fase imprescindível do processo de políticas públicas, visto que os gestores são competentes para controlar ou entusiasmar muitos fatores das avaliações.
Implementação da política pública	Processo dinâmico e não linear, ocorrendo na fase do processo na qual as decisões de política pública se refletem em práticas.

---

Fonte: Hoppe, Van de Graaf e Van Dijk (1985)

Cada tipo de política pública se depara com distintas formas de amparo e de execração e debates ao redor de sua decisão. Theodor Lowi em 1964, instituiu que, a política pública pode admitir quatro contornos.

O primeiro é o das políticas distributivas, na qual os recursos limitados não são levados em consideração na tomada de decisões pelo governo. O segundo é o das políticas regulatórias, que são mais manifestas ao público, abarcando burocracia, políticos e grupos de interesse. O terceiro é o das políticas redistributivas, atingindo um quantitativo maior de pessoas e confere danos concretos e no curto prazo para determinados grupos sociais e proveitos duvidosos e futuro para outros. O quarto é o das políticas constitutivas, que operam com procedimentos (SOUZA, 2002).

As políticas podem ter cunho social (necessidades básicas previstas na Constituição federal, saúde, assistência, habitação, educação, etc.), macroeconômicas (fiscal, monetária, cambial, industrial) ou outras (cunho científico e tecnológico, cultural, agrícola, etc.) (GELINSKI; SEIBEL, 2008).

Para que os desígnios públicos se manifestem eficazes e sejam capazes de galgar os resultados aspirados, não somente pela administração, mas principalmente pela sociedade, é imprescindível que os desejos pretendidos se deem através da inserção de seus autênticos interessados, notadamente no tocante aos debates e no tocante à discussão e à demarcação das finalidades que cada política pretende conceber (SILVA, 2012).

### 3. Políticas Públicas de Educação

A educação pública brasileira e as políticas públicas de educação tiveram seu advento apontada para a minoria da população, geralmente abrangida por uma classe mais beneficiada economicamente. Em momentos iniciais da educação no Brasil, evidencia-se a pedagogia jesuítica (abarcando o período jesuítico nos séculos XVI e XVIII), em que, sendo o Brasil, colônia de Portugal, instituiu-se a educação pública de natureza religiosa (MANFIO; COSTA, 2019).

No fim dos anos 40 foram instituídas as elementares políticas públicas no Brasil de educação escolar para adultos, e se espalharam a partir de então, por todo o país iniciativas de alfabetização (DI PIERRO, 2005).

A década de 1960 marcou o ponto de partida na educação brasileira, notadamente pelo decreto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1961) e também pela instituição dos iniciais planos educacionais. É preciso levar em consideração que o desejo de projetar a educação já vinha sendo discutido, desde os primórdios da década de 1930, pela ação dos educadores denominados de pioneiros ou renovadores (FONSECA, 2009).

O regime militar (1964/1985) contribuiu significativamente para a iniciativa privada na área da educação: pelo fato dos entes e colaboradores do golpe de Estado de 1964 estarem inseridos ou terem a aproximações político-ideológicas com as alianças que amparavam o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de cunho privatista, culminando na Lei n. 4.024, de dezembro de 1961 (CUNHA, 2007).

Em paralelo, a privatização do ensino superior deu início também em 1964, mesmo ano do início do regime civil-militarempresarial, período em que o quantitativo de matrículas era reduzido e existia uma ascendente necessidade pela ampliação do sistema educacional. Durante o ano de 1964, prevaleciam as

matrículas em entidades de ensino públicas (61,6%) comparada às privadas (38,4%) (PISSINATO; COUTINHO, 2019).

A Lei 5.692 de 1971 reformulou o ensino de 1º e 2º graus e normatizou a educação de ensino supletivo, cominando à suplência o papel de compensar a escolaridade não cursada na infância e adolescência, então estimadas como as etapas mais essenciais à aprendizagem (DI PIERRO, 2005).

A Lei n. 72.485/73, que instituiu regras para a permissão de suporte técnico e financeiro às instituições educacionais particulares, sugeriu aos governos estaduais que impedissem a edificação de ambientes públicos de ensino em que as escolas privadas fossem estimadas como capazes de suprir o quantitativo efetivo ou suficientes de ampliar a oferta para acolher à demanda debelada (CUNHA, 2007).

O governo federal, na década de 70, articulou algumas intervenções para as políticas públicas no ensino superior, objetivando tornar o Brasil um país mais organizado frente aos novos desafios de desenvolvimento nacional. Para isso, entre as estratégias idealizadas, implementaram novos cursos, campus e universidades, notadamente no interior do país (SILVA; SILVA, 2019).

No final dos anos 70, o foco das políticas educacionais era a ampliação do atendimento e a garantia do acesso ao ambiente educacional. A partir da década 80, no entanto, a expressiva preocupação das entidades internacionais referente “a qualidade do ensino e a instituição de estratégias de avaliação de maneira ampla em variados países latino-americanos culminaram num ambiente favorável para que o tema ganhasse maior notoriedade no Brasil” (COTTA, 2001, p.90).

No final das décadas de 80 e 90, disseminaram-se no campo educacional, denominações como:

Qualificação do ensino, atualização do ensino, conformação ao mercado de trabalho, competitividade, eficácia e produtividade, resultado das propostas neoliberais. Resumidamente, investir na

educação básica cooperaria para formar profissionais mais adaptáveis, com capacidade de apreender novos conhecimentos sem significativos percalços, consentindo assim, a nova necessidade do mercado globalizado (GIRON, 2012).

Com o advento da Constituição Federal de 1988, a educação ganhou seu lugar de visibilidade, ao passo em que as emendas populares materializaram a educação como direito de todos e dever do estado, sendo este um direito universal e de cunho democrático e gratuito (MANFIO; COSTA, 2019). Mesmo diante da garantia do direito a educação, sendo reconhecida pela autonomia da profissão docente e o pluralismo de ideias e de ideologias pedagógicas (art. 206, itens II e III), tais direitos, anos após o nascimento da Constituição, começam a ser compreendidos como o direito das entidades escolares instituírem currículos e programas detalhados para nortear o ato pedagógico, respeitando o recomendado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) (ARELARO, 2007).

O professor dos anos iniciais do ensino fundamental passa a ser enxergado, também, como um docente com um domínio e organização dos métodos de conhecimentos, edificados e expandidos pela instituição universitária, devendo ser exposto em todo processo regulado de formação ou de qualificação e cuja análise e enfrentamento necessita favorecer e enraizar, ideia que permeia o que foi instituído, em 1996, pela Lei n. 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (WEBER, 2003).

É relevante enfatizar que a LDB não é considerada uma legislação pontual no âmbito educativo, e sim, reflexo de uma mobilização em prol da defesa da educação pública, gratuita e igualitária, tendo como alicerce o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932 e com a participação de grupos de educadores respeitados como intelectuais mestres, agindo nas frentes educacionais à época (MANFIO; COSTA, 2019).

Como política de avaliação do ensino, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), implementado em 1990,

examina a qualidade do ensino através de testes de desempenho apostos a um grupo representativo de alunos das 4a e 8a séries do ensino fundamental e da 3a série do ensino médio. O Saeb apõe também questionários socioeconômicos que contribuem para a averiguação dos aspectos relacionados ao rendimento escolar. “A finalidade é subsidiar indicadores que norteiem as estratégias e a reformulação de políticas federais e estaduais para a qualificação do ensino” (COTTA, 2001, p.92).

O Plano Nacional de Educação PNE, idealizado em 1996, apresenta duração de 10 anos, tendo sua primeira tentativa entre 2001-2010, com a finalidade de vincular o Sistema Nacional de Educação (SNE), preconizada na CF de 1988, constituindo, em regime de cooperação, as prerrogativas, finalidades, os desígnios e as ações de indução de políticas de Estado, objetivando a determinação do acesso e à conservação de uma educação de qualidade, pública e gratuita (GORGEN, 2019).

No Brasil, em 2003, 5 décadas após o nascimento da Declaração Universal Dos Direitos Humanos (DUDH), foi iniciado no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva a criação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH):

O PNEDH tinha a responsabilidade em afiançar a educação aos indivíduos com necessidades especiais, educação profissional de jovens e adultos, a eliminação do analfabetismo e as iniciativas que valorizassem os educadores. O PNEDH iniciou-se com o surgimento do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), constituídos por especialistas, os nomeados da sociedade civil, entidades públicas, privadas, internacionais (MARTIM; OLIVEIRA, 2019, p.37).

A afirmação do Plano Nacional de Educação (PNE) mediante o Congresso Nacional e a aprovação Presidencial, que culminaram na Lei nº 13.005, de 2014, em conformidade com o artigo 214 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), colocam o plano como o centro das políticas de educação nacional. “Tendo por norte o Plano



Nacional de Educação, com particular notoriedade para as suas diretrizes, metas e estratégias, é cabível assegurar que a valorização dos profissionais da educação ganhou visibilidade no PNE” (DOURADO, 2014, p.44), no qual estipula 20 metas objetivando garantir o acesso à educação e de qualidade em todos os níveis - da educação básica ao ensino superior.

A Conferência Nacional da Educação – CONAE de 2014, dessa forma, divide-se em seis expressivos eixos e abarca um aparato de presunções que norteiam o novo PNE (2011- 2020), com finalidades de sugerir uma política nacional de educação, pontuando os deveres, corresponsabilidades, pertencas concorrentes, complementares e cooperativas entre as instituições da federação e as entidades de ensino, sempre resguardando a associação com a necessidade da instituição definição de um sistema de colaboração, em conformidade com a constituição do SNE (GORGEN, 2019).

Relacionado especificamente a educação superior foram instituídos programas como:

o Programa Universidade para Todos - PROUNI, o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior - FIES, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, a Universidade Aberta do Brasil - UAB, o Sistema de Seleção Unificada - SISU, a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Ifs, objetivando suprir as metas do Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 10.172.2001, que objetivava abastecer, em 2010, o acesso educação superior para, em média, 30% da população nas idades entre 18 e 24 anos (SILVA; SILVA, 2019).

No entanto, mesmo diante de alguns avanços, marcado pela instituição de leis e criação de programas voltados para a educação, seja educação básica ou superior, vivencia-se, atualmente, um ambiente de preocupações e dúvidas, com a descontinuidade da maioria dos programas, escassez e/ou congelamento de recursos e frente a ameaça de uma ruína histórica da idealização de uma

sociedade mais digna, igualitária e democrática, com acesso a todos à educação (GOERGEN, 2019).

#### **4. Escassez do financiamento na educação brasileira**

É de responsabilidade do Ministério da Educação implementar a política nacional de educação, com finalidade primordial de mediar as ações dos variados segmentos sociais e institucionais para o cumprimento do preconizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9394/96. “Essa lei institui, regulamentando a sistematização da educação brasileira fundamentando-se nos princípios inerentes na Constituição de 1988” (ACCIOLY; COSTA; COELHO; 2019, p. 94).

Referente aos recursos públicos propostos para a educação, há, resumidamente, três origens bem estabelecidas: “ (a) receita advinda dos impostos inerentes da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios; (b) receita advindas de empréstimos constitucionais e demais transferências; e (c) receita proveniente da contribuição social do salário-educação e de outras contribuições” (ACCIOLY; COSTA; COELHO; 2019, p. 94).

Através da lei n. 5.531/68, geraram-se iniciativas fiscais que possibilitaram às pessoas físicas e jurídicas disporem até 2% da quantia dos seus Impostos de Renda para o denominado Fundo Federal de Desenvolvimento da Educação (FFDE). Tais iniciativas seriam destinadas a custear programadas educacionais em campos e regiões menos favorecidos, notadamente quando se aborda a qualificação de mão de obra (CURY, 2018).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394/96, ressalva um capítulo destinado ao financiamento, especialmente, ao que é e ao que não é manutenção e desenvolvimento do ensino. A mesma lei dispõe no art. 74: *A União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar o ensino de qualidade* (BRASIL, 1996).

A necessidade de se ampliar os recursos voltados para a educação bate de frente com presunções de redução da importância do papel social do Estado, que é a de diminuição de recursos públicos para os programas sociais e de direcionamentos dos recursos às áreas menos favorecidas e mais vulneráveis da sociedade, visão esta lógica com as conjecturas dos entes internacionais, porém, em desconformidade com o princípio universal da CF/1988 (CRUZ; JACOMINI, 2017).

Analisando a dissertação de mestrado, “Financiamento da educação infantil no Brasil: descrição e análise da participação do governo federal no período de 2000 a 2016”, de Eliane Fernandes, publicada em 2019, a mesma constrói uma crítica acerca da problemática da escassez de financiamento da educação brasileira e a descontinuidade dos programas federais,

É importante que o financiamento da educação brasileira não esteja inserido na lógica de programas descontínuos, subordinados ao jogo político ou do desejo dos governantes. Imperioso se faz que o financiamento da educação esteja em conformidade com a política de Estado, forte o suficiente para sobreviver as alterações de governo e que, concomitantemente, desenvolva a autonomia dos órgãos subnacionais de maneira que não executem apenas políticas públicas, mas também tomem decisões, materializando suas posturas frente ao poder de interferência da União. Isso quer dizer promover uma distribuição mais equitativa dos recursos, com mais verba sob a gestão de estados e municípios, visto que o financiamento da educação, não pode viver dependente de programas federais descontínuos (FERNANDES, 2019).

Referente a educação básica, entre 2007 a 2014 observou-se uma tendência de redução dos níveis de analfabetismo e de elevação dos níveis de escolarização da faixa etária de 6 a 14 anos e do nível de educação da população. O nível de escolarização feminina foi maior comparado ao sexo masculino. O grau de instrução cresceu de 2007 para 2014, sendo que a população com pelo menos 11 anos de escolarização, no grupo de indivíduos com

25 anos ou mais de idade, se alterou de 33,6% para 42,5%. O grau de escolarização feminina permaneceu maior que o masculino. Em 2014, no grupo de 25 anos ou mais de idade, a amostra com pelo menos 11 anos de instrução perfazia 40,3%, para o sexo masculino e 44,5%, para o sexo feminino. São aproximadamente 48,8 milhões de estudantes na Educação Básica, nos quais em média 39,8 milhões estão matriculados em instituições públicas. Para suprir a demanda de alunos, o Brasil tem 186 mil instituições escolares e aproximadamente de 2,2 milhões de docentes difundidos pelo Brasil (NUNES, 2020).

Mesmo diante de alguns progressos evidenciados, os direitos constitucionais, refletido e compartilhados por uma diversidade de entes da sociedade civil organizada, não terão sua efetividade evidenciada em virtude da escassez e do congelamento dos recursos voltados para a educação, por pelo menos 20 anos, de acordo com a Proposta de Emenda à Constituição - PEC nº 241, cuja finalidade é travar o crescimento dos gastos públicos na tentativa de manter em equilíbrio as contas públicas, com consequências em programas importantes:

o salário-educação para a educação básica, extinção do Fundo de Manutenção e o Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), o Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi) e o Gasto Educacional Progressivo em relação ao produto interno bruto (PIB). Esses programas estão congelados desde 2018 pela Emenda Constitucional (EC) n. 95, considerado um significativo retrocesso para a educação pública, gratuita e de qualidade e, anunciando a derrocada das estruturas dos serviços públicos, notadamente nas áreas de educação e saúde (GOERGEN, 2019).

Importante situar a importância do Fundeb na qualificação da atenção básica, programa instituído pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006 e normatizada através Medida Provisória nº 339, de 28 de dezembro do mesmo ano, alterada para a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e pelos Decretos nº 6.253 e

6.278, de 13 e 29 de novembro de 2007, respectivamente. Trata-se de um fundo especial, de caráter contábil e de natureza estadual (totalizando vinte e sete fundos), constituído, totalmente, por recursos advindos de impostos e transferências estaduais, distritais e municipais, associados à educação pelo preconizado no art. 212 da CF. Além desses recursos, ainda complementa o Fundeb, fração de recursos federais, quando, no cerne de cada Estado, sua quantia por aluno não atingir o determinado nacionalmente. Seja qual for sua origem, todo recurso suscitado é partilhado para aproveitamento específico na educação básica.

Já os recursos das entidades privadas de educação superior sofrem complementação com o incentivo de variadas fontes diretas (subsídios, bolsas, empréstimos, crédito educativo, etc) e, especialmente, de cunho indireto (isenções tributárias e previdenciárias) de recursos públicos. Referente aos primeiros 05 anos de atuação do PNE 2001-2010, a redução em porcentagem nos investimentos públicos evidenciados (0,9% para 0,8%) culminou numa redução em potencial dos recursos financeiros prometidos à educação superior. Além disso, os estudos de Cruz; Jacomini (2017) apontam que:

obstáculos na execução da meta do PNE 2001-2010 de aumentar as matrículas na educação superior; as políticas de financiamento após a CF/1988 colaboraram para ampliar as instituições federais de ensino superior (Ifes) concomitantemente a incitação ao “quase-mercado”; e nos estados permanecem debates e atitudes neoliberais em conformidade com a reforma econômica e a política nacional. O financiamento do ensino profissional é realizado através da disponibilização dos recursos públicos pelo Estado, para a distribuição do recurso através de transferência direta, programas direcionados, ou através de dispensas fiscais e previdenciárias à ação privada (CRUZ; JACOMINI, 2017).

Entre o período de 2003 a 2016, a dívida pública permaneceu sendo ferramenta imprescindível para a acumulação de capital, refletindo na segurança da receita do setor financeiro. É ascendente

neste mesmo período, a distribuição de recursos públicos para os potenciais grupos de financiamento da educação, “notadamente por intermédio do PROUNI – Programa Universidade Para Todos e o FIES – Fundo de Financiamento Estudantil do Ensino Superior” (CHAVES; REIS; GUIMARÃES, 2018, p.10), sendo estes programas idealizados pelo Ministério da Educação visando ampliar as perspectivas de acesso ao ensino superior em nosso país.

Trata-se de um processo que incita a modificação da política de educação em ambiente de acumulação de capital, com apoio estatal direto, instituindo-se em negócio expressivamente lucrativo no Brasil. “Tal processo se agravou com a instituição da Emenda Constitucional n. 95/2016, representando significativa agressão ao orçamento público propostos para as políticas sociais” (CHAVES; REIS; GUIMARÃES, 2018, p.10).

Uma pesquisa conduzida por Favero; Bechi (2017) acerca do financiamento da educação superior no Brasil, evidenciou que dados do PROUNI, entre 2006 a 2009, o governo abdicou mais de R\$ 1 bilhão para a execução das atribuições do programa. Conforme os demonstrativos dos gastos em tributos da Secretária da Receita Federal (SRF), o balanço para a abdicção de receitas via ProUni para o ano de 2010, era de R\$ 625.367.277, reduzindo para R\$ 510.901.338, em 2011, alcançando R\$ 733.904.013, no ano de 2012. Nos anos de 2013 e 2014 os gastos indiretos reduziram R\$ 149.825.010 (19%). Em 2015 verificou-se uma elevação na expectativa de investimento de 61% (R\$ 369.316.137) em comparação ao ano antecedente, atingindo R\$ 1.279.543.726 no ano de 2016. Em 2017, o governo federal investiu indiretamente R\$ 1.326.928.094 para comprar vagas em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas.

O setor privado, por conta do aumento das taxas de evasão, inadimplência e desocupação de vagas evidenciadas nesses últimos anos, vem passando por intensos cortes financeiros e orçamentários. Para garantir suas atividades, bem como os lucros diante de um competitivo mercado educacional, as IES galgam por

fontes alternativas de financiamento junto a área empresarial, bolsa de valores e ao governo federal.

Para agravar ainda mais a problemática da escassez do financiamento da educação brasileira, evidencia-se que desde 2014, há uma expressiva diminuição nos repasses para despesas discricionárias das universidades e em abril de 2019, o MEC cortou, parte do orçamento das 63 universidades e dos 38 institutos federais de educação no Brasil, totalizando R\$ 1,7 bilhão.

Além disso a comunidade científica vem sofrendo sérias ameaças por conta da paralização das pesquisas de significativa relevância e uma possível fusão entre os principais órgãos de fomento CAPES (apoio às pós-graduações das Instituições de Ensino Superior) e CNPq (agência vinculada ao Ministério da Ciência e Tecnologia). Em setembro de 2019, a Capes anunciou o corte de 5.200 bolsas, que deixariam de ser renovadas, cortando já um total 11.800 bolsas em 2019. Já o CNPq afirmou não ter como garantir, neste mesmo ano, o pagamento de seus 84.000 bolsistas, com reflexos importantes na pesquisa brasileira.

## **5. Conclusão**

Foi discutido neste capítulo que as políticas educacionais estão inseridas no grupo de políticas públicas sociais do país, constituindo um instrumento de normatização do Estado, norteado pela sociedade civil, visando proteger o direito universal à educação de qualidade, pública e gratuita. Contudo, garantir a eficácia de uma política pública, sobretudo na área educacional, é um desafio, principalmente no que se refere a gestão dos recursos destinados ao financiamento da mesma, que inclui desde a educação básica até o ensino superior.

As políticas educacionais brasileiras precisam considerar, primordialmente, os aspectos evidenciados pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) no que diz respeito ao amparo do direito de acesso à educação a qualquer

cidadão. Dessa forma, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) visa aumentar o quantitativo dos recursos federais, financiando toda a educação básica, estando em vigor até o presente ano de 2020.

Enquanto isso, o Plano Nacional da Educação (PNE), em vigor desde 2001, reafirmada em 2014, pela lei n.13.005/2014, no então governo de Dilma Rousseff, estabelece 20 metas a serem cumpridas decenalmente, com vistas a garantir uma educação acessível e de qualidade em todos os níveis - da educação básica ao ensino superior, com a primeira vigorando de 2001-2010 e a segunda 2011-2020, com a finalidade de articular nacionalmente os sistemas de educação em regime de colaboração, no entanto, ainda estão longe de serem cumpridas.

O financiamento da educação brasileira advém de recursos públicos, de empresas privadas e dos cidadãos, que como discutido nessa pesquisa, tem origem em receita de impostos inerentes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, receita de transferências constitucionais e outras transferências, receita da contribuição social do salário-educação e de outras contribuições sociais. No entanto, o que se evidencia são a redução, cortes e congelamentos em tais recursos, por pelo menos 20 anos, conforme a Proposta de Emenda à Constituição - PEC nº 241, principalmente quando se trata da extinção do Fundeb, principal fonte de financiamento da educação básica.

## REFERÊNCIAS

ACCIOLY, L.G.F.S.; COSTA, M.R.M.; COELHO, P.M.F. Financiamento da Educação Brasileira: Duas Visões de Mundo. **VEREDAS-Revista Interdisciplinar de Humanidades**, v.2, n.4, p.92-109, 2019.



ARAÚJO, L.; RODRIGUES, M. de L. Modelos de análise das políticas públicas. **Sociologia, Problemas e Práticas**, v.83, p.11-35, 2017.

ARELARO, L.R.G. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política?. **Educação & Sociedade**, v.28, n.100, p.899-919, 2007.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União. Brasília, 23 de dezembro de 1996.

CHAVES, V.L.J.; REIS, L.F.; GUIMARÃES, A.R. Dívida pública e financiamento da educação superior no Brasil. **Acta Scientiarum. Education**, v.40, n.1, p.1-12, 2018.

COTTA, T.C. Avaliação educacional e políticas públicas: a experiência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). **Revista do Serviço Público**, v.52, n.4, p.89-111, 2001.

CRUZ, R.E. da; JACOMINI, M.A. Produção acadêmica sobre financiamento da educação: 2000-2010. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 98, n.249, p.347-370, 2017.

CURY, C.R.J. Financiamento da Educação Brasileira: do subsídio literário ao FUNDEB. **Educação & Realidade**, v.43, n.4, p.1217-1252, 2018.

DI PIERRO, M.C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, v.26, n.92, p.1115-1139, 2005.

DOURADO, L.F. Valorização dos profissionais da educação-Desafios para garantir conquistas da democracia. **Retratos da Escola**, v.10, n.18, 2016.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos Cedes**, v.29, n.78, p.153-177, 2009.

GELINSKI, C.R.O.G.; SEIBEL, E.J. Formulação de políticas públicas: questões metodológicas relevantes. **Revista de Ciências Humanas**, v.42, n.1, p.227-240, 2008.

GIRON, G.R. Políticas públicas, educação e neoliberalismo: o que isso tem a ver com cidadania?. **Revista de Educação PUC-Campinas**, 2012, 24.

GOERGEN, P. Educação & sociedade e as políticas públicas em educação. **Educação & Sociedade**, v.40, 2019.

HOPPE, R.; GRAAF, V. H.; DIJK, V.A. **Implementation as design problem. Problem tractability, policy theory and feasibility testing**. Paris, 1985. (Trabalho apresentado na reunião da IPSA sobre Policy Implementation and Policy Evaluation.)

LOTTA, G.; FAVARETO, A. Desafios da integração nos novos arranjos institucionais de políticas públicas no Brasil. **Revista de Sociologia e Política**, v.24, n.57, p.49-65, 2016.

MARTIN, J.A.P.; OLIVEIRA, E.A. A Declaração Universal Dos Direitos Humanos E A Educação Brasileira. **Revista Eletrônica da Educação**, 2019, 2.1: 35-46.

NUNES, B. **Financiamento da educação: gestão, transparência e controle social dos recursos**, 2020. Disponível em: <<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/financiamento-educacao-gestao-transparencia-controle-social.htm>>. Acesso em: 27 fev 2020.

Rede Brasil Atual. **Orçamento do MEC regride uma década com Bolsonaro e Weintraub**, 02 de outubro de 2019. Disponível em:<<https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2019/10/orcamento-mec-2020/>>. Acesso em: 27 fev. 2020.

SILVA, R.L.N. da. Políticas públicas e administração democrática. **Sequência (Florianópolis)**, v.64, p.57-85, 2012.

SILVA, J.A.S.; SILVA, O.R. Políticas públicas de educação superior e desenvolvimento local: as transformações no município de Cachoeira/Ba após a implantação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **Redes (Santa Cruz do Sul. Online)**, v.24, n.2, p.209-232, 2019.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, v.16, p.20-45, 2006.

SOUZA, C. **Políticas públicas: conceitos, tipologias e subáreas**. Trabalho elaborado para a Fundação Luís Eduardo

Magalhães. São Paulo. 2002. Disponível em: <<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/3843/material/001-%20A-%20POLITICAS%20PUBLICAS.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2020.

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação & Sociedade**, v.24, n.85, p.1125-1154, 2003.

## AVALIAÇÃO DE JULGAMENTO DE ATORES SOCIAIS NEGROS NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE

Conceição Maria Alves de Araújo Guisardi<sup>1</sup>

Caroline Costa Silva<sup>2</sup>

Práticas racistas ocorrem em várias instituições e a universidade não escapa delas. Muitas vezes, temos a desqualificação de atores sociais negros, no que se refere, por exemplo, às suas produções científicas, gerando uma tentativa de apagamento do conhecimento e de toda uma história. Pensando nisso, este capítulo tem por objetivo apresentar uma análise de uma notícia intitulada *Racismo no mundo acadêmico: um tema para se discutir na universidade*, publicada no site Comunica UFU, em dezembro de 2019. Para realização da análise, utilizamos os aportes teórico-metodológicos da Linguística Sistêmico-funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) e do Sistema da Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005). O Sistema da avaliatividade (SA) foi desenvolvido a partir dos princípios da Linguística Sistêmico- Funcional (LSF), mais especificamente, ele foi inspirado na metafunção interpessoal. O SA é responsável por evidenciar como os interlocutores expressam seus sentimentos,

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Estudos linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora da educação básica da Secretaria de Educação do Distrito Federal. É membro do Grupo de Pesquisas e estudos em Análise de Discurso Crítica e Linguística Sistêmico Funcional, da UFU, cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq. Bolsista Capes. Este trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior - Brasil - Capes- Código do financiamento 001. E-mail: cvguisardi@gmail.com

<sup>2</sup> Mestre em letras pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora da educação básica da Secretaria de Educação do Distrito Federal. É membro do Grupo de Pesquisas e estudos em Análise de Discurso Crítica e Linguística Sistêmico Funcional, da UFU, cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq. E-mail: carolsilva257@hotmail.com

pontos de vista e atitudes acerca de pessoas, objetos, fenômenos etc. (MARTIN; WHITE, 2005).

Sabemos que a quantidade de professores e alunos negros presentes na universidade precisa ainda crescer. O número de estudantes negros só tem crescido devido à aprovação da Lei 12711/12, que garante o acesso ao ensino superior por meio de cotas. Mas será que a universidade está preparada para essas mudanças? Quantos professores negros podemos mencionar que tivemos, à época em que cursamos a graduação? Será que a garantia de ingresso no ensino superior por estudantes negros, por exemplo, é suficiente ou é preciso pensar em ações que garantam a permanência desses atores sociais na universidade? Quais as dificuldades enfrentadas pelos atores sociais negros em relação à produção científica?

Na tentativa de responder a essas questões, é que empreendemos essa análise. O estudo foi inspirado na pesquisa de doutorado de uma das autoras, que versa sobre a prática social de ingresso e permanência no ensino superior por meio de cotas raciais e sociais. Intentamos apontar e discutir marcas de avaliação de julgamento materializadas na notícia supracitada. Para isso, recorreremos aos estudos da LSF (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014); aos estudos do Sistema da Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005) e aos estudos do Racismo (VAN DIJK, 2015,2018); (MOURA, 2004).

## **A Linguística Sistêmico-Funcional e o Sistema da Avaliatividade**

A LSF defende que o uso da língua é sempre funcional, porque considera a gramática em termos de como ela é usada para produzir significados. Para Halliday e Matthiessen (2014, p. 29), [...] “não há nenhuma faceta da experiência humana que não possa ser transformada em significado. Em outras palavras, a linguagem fornece uma teoria da experiência humana, e certos recursos lexicogramaticais de cada língua são dedicados a esta função”. A LSF é um campo do saber que está preocupado em compreender os

modos pelos quais a linguagem é usada, a fim de atingir diferentes propósitos, em diferentes contextos (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Na ótica dessa teoria, a língua é um sistema em que o sujeito faz suas escolhas de acordo com o contexto social em que está inserido e a gramática tem como função auxiliar na análise dos textos.

Como a LSF compreende que a linguagem se organiza em torno de uma função, ela apresenta os componentes funcionais da língua que são divididos em três metafunções: ideacional, interpessoal e textual. A metafunção ideacional é responsável por nossas experiências na e pela linguagem, pela forma como compreendemos o mundo (oração como representação); a interpessoal refere-se às nossas relações com os outros e às atitudes expressas pelos diferentes atores sociais na linguagem (oração como troca) e, por fim, a textual, que é aquela encarregada da organização da informação (oração como mensagem). A metafunção ideacional está ligada ao Sistema da Transitividade<sup>3</sup>; a metafunção interpessoal está relacionada ao Sistema de Modo e a metafunção textual está relacionada ao Sistema de Tema e Rema. É inspirado na Metafunção interpessoal que o SA é criado.

O SA representa um conjunto de significados interpessoais responsáveis por avaliações veiculadas pela linguagem (VIAN JR, 2010). Esse sistema é composto por três Subsistemas: Atitude, Engajamento e Gradação. O foco desse estudo recai no primeiro subsistema, que está dividido em três categorias: Julgamento, Afeto e Apreciação. Por uma questão de recorte, exploramos a categoria Julgamento, do subsistema da Atitude. As Atitudes representam a avaliação das coisas, do caráter das pessoas, de seus sentimentos, podendo ser mais ou menos intensas (MARTIN; WHITE, 2005).

Quanto ao Julgamento, ele se refere à postura de atitude adotada pelos falantes/ escritores em relação ao comportamento humano, de forma a julgar o outro, centrando-se em normas sociais

---

<sup>3</sup> Para saber mais sobre esses Sistemas, ler Halliday e Matthiessen, 1994, 2004 ou 2014).

de conduta em relação ao que é certo ou errado, adequado ou inadequado, aceitável ou não aceitável, excessivo ou não excessivo, ultrajante ou não ultrajante (ALMEIDA, 2010). E essas avaliações podem ser consideradas positivas ou negativas. O julgamento pode ser dividido em: Estima Social e Sanção Social, conforme podemos notar no quadro a seguir:

QUADRO 1: Categoria Julgamento

<b>JULGAMENTO</b>	
<p><b>ESTIMA SOCIAL</b>            “Os Julgamentos de estima social envolvem avaliações que podem levar o indivíduo a ser elevado ou rebaixado na estima de sua comunidade, mas que não possuem implicações legais ou morais” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 187, tradução nossa).</p>	<p><b>1. Normalidade</b> (o quão comum, o quão normal, alguém é).  <b>2. Capacidade</b> (o quão capaz alguém é).  <b>3. Tenacidade</b> (o quão determinado, o quão disposto alguém é).</p>
<p><b>SANÇÃO SOCIAL</b>            “Os Julgamentos de Sanção Social envolvem conjunto de regras ou regulamentos. [...] romper uma sanção social significa correr o risco de receber punições legais ou religiosas, daí o termo sanção” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 187, tradução nossa).</p>	<p><b>1. Veracidade</b> (o quão verdadeiro, o quão honesto alguém é).  <b>2. Propriedade</b> (o quão ético, o quão moral alguém é).</p>

Fonte: As autoras. Baseado em Martin e White, 2005.

O campo de significado do Julgamento abrange o aspecto da avaliação moral da Atitude das pessoas, ou seja, as concepções ideológicas do que é “certo” e do que é “errado” ou “aceito” e “não aceito” em determinado grupo social (MARTIN; WHITE, 2005). Dessa forma, o que temos no quadro, de forma resumida é: os significados que estão relacionados à estima social são divididos em normalidade, que é a oposição entre normal e diferente;

capacidade, oposição entre quem é capaz e quem é incapaz; tenacidade, oposição entre ser resoluto ou titubeante. Quanto aos significados que estão relacionados à sanção social, eles são divididos em veracidade, que é a oposição entre quem é confiável e não confiável, quem é honesto e quem é desonesto; propriedade, sobre quem é ético e quem não é.

Enfim, pensando em como atores sociais negros, tais como professores e alunos, são julgados, passamos para a nossa análise, que mediante tudo que foi apresentado, está centrada nos estudos do SA que foi construído inspirado na metafunção interpessoal da LSF.

## **O racismo**

O Brasil vivenciou um processo lento para acabar com a escravidão. Isso ocorreu, oficialmente, em 1888. No entanto, o “fim” da escravidão não é sinônimo de inserção na sociedade de maneira igualitária para os escravizados. De acordo com Silva e Rosemberg (2008, p, 75), “eles se viram numa sociedade sem nenhuma legislação que proibisse a segregação étnico-racial, ou que provesse alguma política social econômica para integrá-los ao novo “Estado de coisas”.

Assim, práticas racistas vêm se arrastando durante séculos, pois não há o reconhecimento de todos os atores sociais que existe uma dívida histórica e cultural com um povo que carrega as marcas do sofrimento, do trabalho escravo, da submissão, da violência e da discriminação, ou seja, de um povo que carrega marcas do racismo.

O racismo pode ser definido como a discriminação ou preconceito existente contra atores sociais ou grupos sociais por causa da etnia ou cor. É preciso destacar, reforçando os dizeres de van Dijk (2015, p.31), que “preconceito e discriminação não são inatos, mas aprendidos, principalmente por meio do discurso público”.



E é inegável o papel da elite nos contextos de racismo. Para van Dijk (2015, p. 31) “a história do racismo mostra que as elites sempre tiveram um papel proeminente na dominação étnica e racial”. De acordo com esse estudioso, “o racismo das elites é essencialmente discursivo. Por meio da fala e da escrita, políticos, jornalistas, estudiosos, juízes e empresários expressam e reproduzem suas crenças, ideologias, planos e diretrizes” (VAN DIJK, 2015, p. 32).

Podemos exemplificar esse “poder” da elite, tomando como base as avaliações feitas pela elite paulistana, à época da escravidão, acerca do negro e do branco. Para isso, recorreremos ao que afirma Moura (2004, p. 63).

QUADRO 2: Avaliação do negro e do branco europeu

Avaliação do negro	Avaliação do branco europeu
Atraso	Processo e desenvolvimento
Barbárie	Cultura
Passado	Futuro
Devassidão	Moral
Escravidão	Liberdade
Primitivismo e Selvageria	Civilização
Africanização ou enegrecimento	Clareamento da raça ou branqueamento

Fonte: Moura (2004, p. 63). Com adaptações.

À época da escravidão, os jornais exerciam um papel essencial que corroboravam essas avaliações negativas: O negro é avaliado nos jornais sempre de forma negativa, pois ora são anunciados como mercadorias, ora são citados em notas, denunciando suas fugas. Eles eram protagonistas também nas páginas policiais, relatando envolvimento em brigas, ou outras cenas de violência.

Nos tempos atuais, encontramos várias notícias e reportagens que podem ser configuradas como mecanismos para denunciar práticas racistas. No entanto, muito ainda precisa ser feito, pois há o domínio de uma elite em relação as minorias desse país.

O discurso das elites é conhecido como racismo institucional, em que temos como exemplo, os debates parlamentares, notícias de imprensa, legislação e discursos burocráticos municipais ou nacionais, manuais escolares e universitários (VAN DIJK, 2015). Percebemos esse discurso institucional bem presente no contexto da universidade. É o domínio de atores sociais que são majoritariamente brancos sobre aqueles que são negros ou indígenas. Assim, podemos afirmar que o racismo nada mais é do que uma maneira de dominação e de mostrar a desigualdade social. As formas de dominação são concretizadas por meio de exclusão, crenças, atitudes e ideologias preconceituosas.

Acreditamos que a notícia que configura nosso *corpus* apresenta as vozes de resistência que buscam maneiras para transformar/minimizar práticas preconceituosas. “Devido à resistência das minorias ou à pressão externa, alguns agentes de mudança, entre as elites políticas, midiáticas e acadêmicas, podem começar a formular discursos alternativos que questionam, criticam e se opõem a discursos dominantes e outras práticas” (VAN DIJK, 2015, p. 33).

Por fim, uma mudança desse cenário só ocorrerá quando aqueles que forem líderes na política, nas mídias e no mundo acadêmico endossarem ideologias antirracistas de grupos dissidentes (VAN DIJK, 2015).

### **Apresentação da notícia**

A notícia escolhida como *corpus* para análise está assinada por Felipe Mateus e foi publicada no dia 26 de dezembro de 2019, no *Site Comunica UFU*, da Universidade Federal de Uberlândia. O texto noticioso apresenta uma discussão acerca do Racismo presente na universidade, seja ele ocorrido com professores ou com alunos negros.

---

## Racismo no mundo acadêmico: um tema para se discutir na universidade

Autor: Felipe Mateus Data da postagem: 18:00

26/12/2019 Visualizações: 356



Racismo no mundo acadêmico: um tema para se discutir na universidade  
/Imagem: Reprodução - Jornal GGN

### **Acesso de alunos negros às universidades cresceu nos últimos anos. Mas pesquisadores ainda enfrentam dificuldades para se destacar no universo científico**

*Quantos professores negros você teve, ou tem, no seu curso de graduação? E inovações científicas e novas tecnologias, sabe quantas e quais delas foram desenvolvidas por pesquisadores negros? Não ter resposta para essas questões é uma das várias formas com que o racismo se manifesta na sociedade. No mês da consciência negra, o Jornal da Unicamp propõe uma discussão importante para quem trabalha com a produção de conhecimento no país: o que pode ser feito para combater o racismo no mundo acadêmico? Conversamos com professores de diferentes áreas da universidade e todos concordam que a aposta na diversidade é um caminho garantido para a construção de uma ciência que beneficie toda a sociedade.*

### **Epistemicídio: quem matou nosso conhecimento?**

*Uma das bases da cultura ocidental moderna é a ideia do eurocentrismo. Nessa visão de mundo, tudo o que vem da Europa – cultura, artes, línguas, religiões, política – e das sociedades europeias é vista como superior em relação aos demais povos da América, África, Ásia e Oceania. Foi com esse pensamento que vários países europeus trabalharam pela expansão de seus modos de pensar e agir ao redor do mundo, subjulgando as demais culturas. Com as universidades isso não foi diferente. No Brasil, a primeira foi a Escola de Cirurgia da Bahia, criada em 1808 na esteira de outras benesses introduzidas na colônia para recepcionar a família real portuguesa. Sem a presença de europeus, a mentalidade eurocêntrica tornava impossível a criação de instituições de ensino na América, afinal, os povos do Sul global não seriam dotados de conhecimento ou cultura. Séculos depois da*

*independência política dos países latino-americanos – décadas, no caso dos países da África e Ásia -, essa desigualdade passou a chamar a atenção de estudiosos que começaram a contestar essa realidade, não só entre quem poderia ou não produzir ciência e conhecimento, mas também o predomínio de uma visão de mundo e de ciência essencialmente europeia. Um deles foi o português Boaventura de Sousa Santos, criador do termo “epistemicídio”. Para ele, a destruição dos conhecimentos e das tradições de povos que foram alvos da exploração colonial é uma das formas de genocídio aplicadas pelos colonizadores europeus.*

Mário Augusto Medeiros: “Uma faceta muito cruel do racismo é a perda da memória”  
*/Imagem: Reprodução - Jornal GGN*

*No caso da população negra, essa realidade se mostra como uma das facetas do racismo estrutural de nossa sociedade. Os sinais do racismo epistêmico aparecem não apenas nas limitações ao acesso de negras e negros nas universidades, mas também quando o conhecimento produzido por eles é desconsiderado. Para Mário Augusto Medeiros da Silva, professor de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Unicamp, isso dá origem a um ciclo vicioso que leva ao esquecimento das contribuições científicas trazidas por essas pessoas. “Uma faceta muito cruel do racismo é a perda da memória, a memória coletiva e social. Se a gente não tem a memória científica de pessoas negras, a gente diz que elas nunca existiram e pessoas que hoje estão na universidade não têm em quem se espelhar. Isso é muito grave”, comenta o professor.*

### **Ações afirmativas para reduzir desigualdades**

*Com o objetivo de reduzir esse abismo histórico entre brancos e negros, foi aprovada em 2012 a Lei 12.711, que prevê a implementação de cotas raciais e sociais para o ingresso em universidades e instituições de ensino médio e técnico federais. Na Unicamp, a adoção de cotas étnico-raciais foi aprovada em novembro de 2017 pelo Conselho Universitário. Elas passaram a valer no Vestibular 2019, edição em que também foi realizado o primeiro Vestibular Indígena da universidade. Os resultados já podem ser vistos nos números. No último dia 13 de novembro, O IBGE divulgou os resultados da pesquisa Desigualdades Sociais por Cor e Raça no Brasil. O estudo mostra que, pela primeira vez, o número de estudantes negros no país superou os 50%. Em 2018, alunos pretos e pardos representavam 50,3% do total de matrículas em instituições de Ensino Superior públicas do país. Apesar dessa conquista, desigualdades ainda são identificáveis no universo acadêmico. Diferentes levantamentos, feitos por veículos de imprensa – jornal Nexo e portal G1 -, mostram alguns dos avanços da política de cotas e que o acesso ainda não é o mesmo em todas as áreas. Eles se baseiam nos dados do Censo da Educação Superior de 2016, edição que mostrou a distribuição de estudantes negros no país. Um comparativo do Nexo entre os cursos mais procurados mostra que as graduações que mais incluem alunos pretos e pardos são Serviço Social, Licenciaturas em Letras e em Química, Recursos Humanos e Enfermagem. Já os que contavam com o número menor de pretos e pardos eram Medicina, Medicina Veterinária, Engenharia Química, Design e Publicidade e Propaganda. Dos 50 cursos considerados pelo levantamento do jornal Nexo, nenhuma engenharia tinha mais de 50%*

dos alunos pretos e pardos. Ainda que seja o início de um processo, a presença de alunos negros nos cursos de graduação já estimula mudanças e discussões que ainda não são familiares a todos os pesquisadores. Segundo Debora Jeffrey, professora da Faculdade de Educação e presidente da Comissão Assessora de Diversidade Étnico-Racial (Cader) da Unicamp, é quando os alunos demonstram interesse por esses temas que muitos professores começam a pensar nisso. “É uma discussão que, oficialmente, não se faz presente. A gente chega nesse tema muito mais pelos estudantes que trazem essa temática, essas discussões para repensar a epistemologia pautada na cultura, filosofia negra, afro-brasileira, do que necessariamente uma discussão recorrente no cotidiano, de termos uma universidade que está pautada muito na produção de conhecimento europeu ou norte-americano”, explica Debora. A tendência esperada é que esse aumento no número de alunos negros nos cursos de graduação resulte em mais professores universitários negros no futuro. Essa é uma necessidade verificada também nos dados do Censo da Educação Superior, agora levantados pelo portal G1: dos cerca de 400 mil professores universitários avaliados em 2016, apenas 16% identificavam-se como pretos e pardos. Os que já tinham concluído o mestrado eram 23%, enquanto apenas 17,6% eram doutores. Um indício claro de que a ascensão na pesquisa científica esbarra nas limitações impostas pelo racismo.

#### **“Você está em um mundo de brancos”**

Hoje, quem está na universidade como docente olha para trás e identifica todas as limitações que o racismo impõe ao ensino e ao universo da pesquisa. Everardo Magalhães Carneiro, diretor associado do Instituto de Biologia (IB), recorda que, ao ingressar no curso de Enfermagem da Unicamp, em 1978, era o único aluno negro de sua turma. Ele conta que algumas das disciplinas eram ministradas junto com os alunos de Medicina, curso composto na época apenas por alunos brancos. Depois de cursar mestrado e doutorado e atuar como docente em outras duas instituições, ingressou no corpo docente da universidade em 1999. A experiência de trilhar esse caminho durante um período anterior às políticas afirmativas faz com que ele veja o quanto o racismo foi construído ao longo da História do país e se reflete no espaço acadêmico. “Isso é uma estrutura montada desde a época da colonização, quando os escravos chegaram aqui. Passou da senzala para a casa, da casa para a escola, da escola para a sociedade, da sociedade para a universidade. Esses estigmas não se perderam. É difícil acreditar que isso ainda aconteça no país. Aqui mesmo, quando eu converso com colegas, eles dizem ‘isso não existe, você está sonhando’. Só que eles não conseguem perceber isso porque essa visão está impregnada neles”, comenta Everardo.

Ele analisa que, por ser um fator estrutural na sociedade brasileira, muitas vezes ações que têm o racismo como pano de fundo passam despercebidas das pessoas. Na academia, elas aparecem, por exemplo, em critérios subjetivos atribuídos nas avaliações ou no descrédito a falas e comentários feitos em reuniões e assembleias. “Mesmo o discriminador não percebe isso, mas está inserido nele o olhar e as atitudes. Quando você fala de inserção do negro em qualquer atividade, quando há um avaliador do outro lado,

provavelmente ele está olhando mais criticamente. Isso está dentro dele, ele não controla isso”, explica o professor.

Sílvia Maria Santiago, professora da Faculdade de Ciências Médicas (FCM), compartilha com Everardo uma vivência semelhante: ingressa como aluna do curso de Medicina em 1977 e depois como docente em 1985, ela sente que pesquisadores negros tiveram e ainda têm mais dificuldades não apenas de entrar para o mundo acadêmico, mas também de darem visibilidade para suas pesquisas, principalmente quando falam de temas que dialogam com o bem-estar da população negra e o combate ao racismo.

“Quando eu entrei na universidade, em 1977, para cursar medicina, não tinha negros aqui, eu fui a única por vários anos. Então você tenta ficar um pouco na sombra, você está em um mundo de brancos, da elite da sociedade. Você tenta não aparecer muito, quase que sofre um branqueamento cultural”, compartilha Sílvia. Ela ainda comenta que a estrutura das instituições também limita esse trabalho, como a dificuldade para conseguir fomento a pesquisas que impactam diretamente a população negra, ou o desinteresse de periódicos científicos em publicar os resultados.

As experiências relatadas pelos professores mostram uma realidade vivida no campo das ciências exatas e biológicas. Isso levanta uma questão: ainda que, de uma forma ou de outra, todos os pesquisadores negros sofram consequências do racismo, será que para esse campo das ciências a trajetória é mais difícil? Existe uma abertura maior nas Ciências Humanas e Sociais? A resposta não se restringe a um “sim” ou “não”.

### **Toda ciência envolve uma visão de mundo**

Vários fatores interferem na abertura que as ciências oferecem a um pesquisador negro ou a uma pesquisa que discuta as demandas dessa população. Em suas trajetórias, mais próximas das Ciências Biológicas e Exatas, Everardo e Sílvia percebem que pesquisadores das Ciências Humanas e Sociais conseguem dar mais visibilidade a esses temas em comparação com outras áreas. “Eu acho que o fato de ir mais gente para o lado das Ciências Humanas e Sociais é porque existe mais receptividade no ambiente que controla isso, e permite então que esse indivíduo tenha mais chances de entrar. No campo sociológico é muito mais difícil você discriminar que no campo das biológicas ou das exatas”, interpreta Everardo.

Para Sílvia, essa é uma questão que tem a ver com a própria consciência do brasileiro em admitir, ou recusar, que o racismo está presente na sociedade. “Acho que, nas Ciências Humanas, o assunto está em pauta. No Brasil, a gente nega muito o racismo, tem o mito da democracia racial, então as pessoas vão negar isso em um ambiente predominantemente branco. Ninguém quer ser racista, mas ao mesmo tempo o produto das suas ações é racista, que é o silenciamento, por exemplo. Então quando você fala disso, as pessoas arrepiam”, pontua a professora.

Olhando a questão do ponto de vista das Ciências Humanas, Mário Augusto explica que essa percepção ocorre pelo fato de disciplinas como Sociologia, História, Antropologia e outras das humanidades refletirem constantemente sobre elas mesmas e sobre as relações entre as pessoas. Por isso, questões como o racismo e seu combate estão mais presentes. No

entanto, pondera que todas as ciências envolvem uma visão de mundo. Para ele, há uma relação mais direta com o acesso de alunos negros a uma boa formação nos ensinamentos Fundamental e Médio, antes do ingresso em universidade. “Não significa, necessariamente, menos capacidade de acessar esses campos de conhecimento, mas para pessoas negras e não negras, a relação com o mundo da matemática, da física, da química, é uma outra linguagem, é como aprender música. Você precisa aprender uma outra língua, o que não é simples. É necessário uma série de mecanismos e ferramentas, não é exatamente conversando com os pais, no dia-a-dia que você tem. Isso atravessa de maneira mais complexa pessoas que tiveram um ponto de partida, geralmente, pior, no mundo negro e no mundo indígena”.

### **Em busca de reconhecimento**

Há cerca de seis meses, João Vilhete Viegas d’Abreu e Odair Marques da Silva, professores ligados ao Núcleo de Informática Aplicado à Educação (Nied), deram início a um projeto com o objetivo de tornar mais conhecidas as pesquisas e projetos tecnológicos empreendidos por estudantes, professores e pesquisadores negros do Brasil e de outras partes do mundo. É o Mapa Brasil Afrotech, um site onde diferentes iniciativas podem ser cadastradas e localizadas por georreferenciamento. De acordo com os docentes, isso possibilita não apenas que as pessoas de fora do universo das ciências conheçam esses trabalhos, mas que os próprios pesquisadores saibam que não estão sozinhos na academia. “Nós pensamos, ‘puxa, nós temos relacionamento com vários pesquisadores e docentes negros das universidades, mas os alunos cotistas que estão entrando, os demais não-cotistas, alunos do Ensino Médio, quando pesquisam sobre ciência, não têm referência sobre isso’. Não existia nenhuma base de dados aberta, pública, que concentrasse esse tipo de dado. Então nós criamos o Mapa Brasil Afrotech”, explica Odair Silva. Até o fechamento desta reportagem, 37 projetos constavam na base de dados, que pode ser alimentada por qualquer pessoa. Os professores acreditam que a plataforma pode contribuir com a carreira de pesquisadores negros, que tornam seus trabalhos mais conhecidos, e também com sua autoestima, dando a eles a sensação de pertencimento a um mesmo universo. “Nós sempre somos a minoria. Embora sejamos a maioria, nós sempre somos um, dois, onde há milhares de não negros. Normalmente o que acontece é que os negros que fazem ciência, que produzem conhecimento dentro dessa minoria se tornam invisíveis. Talvez iniciativas como essa possam atender a essa finalidade, inclusive para os próprios negros se conscientizarem de que eles precisam se tornar visíveis”, relata João Vilhete. O Mapa Brasil Afrotech é uma das várias iniciativas que pesquisadores têm à disposição para combater o racismo nas relações acadêmicas e também contribuir com o bem-estar da população negra. Sílvia Santiago optou por relacionar seu trabalho junto ao Departamento de Saúde Coletiva da FCM com as demandas apresentadas por pacientes negros nos serviços de saúde, principalmente as mulheres. “Eu pesquiso o que meu trabalho, no dia-a-dia, me traz como realidade. Então fatalmente eu fui invadida por esse tema, porque você vê como um paciente negro é tratado, ou faz uma pesquisa sobre como a população negra está distribuída na epidemiologia. Os dados te levam a isso”, conta Sílvia. Everardo também acredita que o

*trabalho de pesquisadores, negros ou não, é fundamental para que o racismo epistêmico seja combatido. Para ele, isso não depende, necessariamente, da realização de pesquisas com essa temática. “Só o fato de você estar inserido em um instituto como este, que é de maioria branca, a causa negra já foi valorizada, você conseguiu vencer barreiras. O que eu acho importante fazer? Recrutar, para dentro do meu laboratório, para os meus espaços, mais pessoas negras”, analisa o professor.*

### ***União de esforços e aposta na diversidade***

*Como forma de dar continuidade às ações de inclusão de alunos negros na universidade, neste ano a Unicamp criou a Comissão Assessora de Diversidade Étnico-Racial (Cader) e realiza pela primeira vez o UnicampAfro, evento que reúne atividades e discussões sobre a contribuição da população negra na formação histórica e cultural do país. “O UnicampAfro tem esse propósito, além de ser um momento de celebração, promover esse encontro de pesquisadores negros, estudantes, docentes, funcionários, e que a gente possa, a partir disso, seguir nesse diálogo, socializando o conhecimento, dando visibilidade para pesquisas que estão em curso e para novas temáticas”, explica Debora Jeffrey, que também coordena as atividades do evento. Debora ressalta a importância de iniciativas que aproximem pesquisadores negros e, para isso, explica que um dos trabalhos que serão realizados pela Cader é a organização de um banco de dados que reúna toda a produção científica realizada por estudantes, docentes e pesquisadores negros da Unicamp. “Estamos planejando para o 1º semestre de 2020 realizar um levantamento de toda essa produção, para que a gente tenha esse acervo que sirva de base para novos pesquisadores, desde a iniciação científica até o pós-doutorado”, revela a professora. Ela ainda comenta que pretende estreitar os laços entre a Unicamp e a ABPN, a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros. Criada em 2000, a ABPN tem como objetivo reunir pesquisadores negros e pesquisas que tenham a proposta de contribuir com o combate ao racismo e às desigualdades causadas por ele. Uma das principais ações realizadas pela associação nesse sentido é a promoção do Copene, o Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros, que ocorre em edições nacional e regionais. A associação mantém ainda a Revista da ABPN, periódico científico dedicado a pesquisas com essa temática. De acordo com a presidente da ABPN, Nicéa Quintino Amauro, professora da Universidade Federal de Uberlândia, a revista publica cerca de 150 artigos por ano, o que mostra a grande demanda de estudos realizados no país. Ela enfatiza que os Copenes são importantes para que as pesquisas realizadas por negros no país tenham espaço de ampla divulgação. “No ano que vem, em 2020, ele (o Copene nacional) será entre 9 e 12 de novembro em Curitiba, na Universidade Federal do Paraná. Nesse momento, a ABPN reúne aproximadamente quatro mil pessoas, para o próximo estamos preparando um evento para cinco mil e é um momento de divulgação científica, para que as pesquisas feitas pelos negros e para a promoção do bem viver da população negra seja mais bem identificada e compreendida pela comunidade acadêmica e para as pessoas que se interessam por essas pesquisas”, adianta Nicéa. Os efeitos dessas ações, de combate ao racismo e às discriminações no ambiente acadêmico, não ficam restritos às universidades, mas se estendem a toda a sociedade. Mário Augusto*



*Medeiros afirma que é investindo na diversidade de pensamentos que as universidades conseguem cumprir seu papel de fazer com que a sociedade avance de forma positiva a todos. “Isso é uma aposta no futuro, uma aposta na diversidade, em tornar mais complexa a nossa visão de mundo e a nossa visão da ciência. Isso é uma aposta contra o racismo epistêmico, porque a gente ataca a causa desse racismo, que é não falar sobre tornar invisíveis sujeitos que, historicamente, compõem a formação social do Brasil”, avalia o professor.*

---

## **Análise e discussão da notícia**

Por uma questão de dimensão espacial, escolhemos alguns excertos para análise, no entanto, a notícia completa está materializada neste capítulo, conforme podemos ler na seção anterior. Para análise, fomos guiadas pelo seguinte quadro:

QUADRO 3: - Categoria Julgamento

<b>JULGAMENTO</b>	
<b>ESTIMA SOCIAL</b>	<p><b>1. Normalidade:</b> → O quão comum, o quão normal é o ator social negro?</p> <p><b>2. Capacidade</b> → O quão capaz o ator social negro é?</p> <p><b>3. Tenacidade</b> → O quão determinado, o quão disposto o ator social negro é?</p>
<b>SANÇÃO SOCIAL</b>	<p><b>1. Veracidade</b> → O quão verdadeiro, o quão honesto, o ator social negro é?</p> <p><b>2. Propriedade</b> → O quão ético, o quão moral o ator social negro é?</p>

Fonte: A autora.

### **Excerto 1:**

*Sem a presença de europeus, a mentalidade eurocêntrica tornava impossível a criação de instituições de ensino na América, afinal, **os povos do Sul global não seriam dotados de conhecimento ou cultura**. Séculos depois da independência política dos países latino-americanos – décadas, no caso dos países da África e Ásia -, essa desigualdade passou a chamar a atenção de estudiosos que começaram a contestar essa realidade, não só entre **quem poderia ou não produzir ciência e conhecimento**, mas também o predomínio de uma visão de mundo e de ciência essencialmente europeia.*

No excerto 1, é possível perceber o uso de recursos lexicogramaticais que dão destaque para uma avaliação de **estima social**, ou seja, que não é passível de aplicação de lei. “Os povos do Sul global não seriam dotados de conhecimentos ou cultura”, ou seja, eles são avaliados como **incapazes** (quão capaz o ator social negro é?), como aqueles que não são **capazes** de produzir ciência e conhecimento. Trata-se de um contexto de racismo, em que a pessoa é julgada pela sua cor da pele ou pela etnia. São **avaliações de julgamento**, de caráter negativo. Isso nos lembra o quanto o racismo é estruturante das relações de poder. Desde à época da escravidão, é possível perceber toda uma desumanização em relação aos negros e negras. Situação que mesmo com a absolvição da escravatura, ainda é comum em vários cenários brasileiros.

### **Excerto 2:**

*No caso da população negra, essa realidade se mostra como uma das facetas do racismo estrutural de nossa sociedade. **Os sinais do racismo epistêmico aparecem não apenas nas limitações ao acesso de negras e negros nas universidades, mas também quando o conhecimento produzido por eles é desconsiderado**. Para Mário Augusto Medeiros da Silva, professor de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Unicamp, isso dá origem a um ciclo vicioso que leva ao esquecimento das contribuições científicas trazidas por essas pessoas. **“Uma faceta muito cruel do racismo é a perda da memória, a memória coletiva e social. Se a gente não tem a memória científica de pessoas negras, a gente diz que elas nunca existiram e pessoas que hoje estão***

*na universidade não têm em quem se espelhar. Isso é muito grave”, comenta o professor.*

No excerto 2, há uma avaliação da produção científica do negro que acaba reforçando um **juízo negativo** desse ator social, já que por ter seu conhecimento desconsiderado, é avaliado como **incapaz**. Assim, temos mais uma marca de **estima social**. Esse juízo está materializado na notícia, apontando de uma forma mais generalizada. A depender do contexto, poderia ser um juízo de sanção social, ou seja, passível de aplicação da lei que responsabiliza aqueles que cometem práticas racistas. Essas relações sociais carregam as marcas do racismo, embora seja negado sistematicamente.

### **Excerto 3:**

*A tendência esperada é que esse aumento no número de alunos negros nos cursos de graduação resulte em mais professores universitários negros no futuro. Essa é uma necessidade verificada também nos dados do Censo da Educação Superior, agora levantados pelo portal G1: dos cerca de 400 mil professores universitários avaliados em 2016, apenas 16% identificavam-se como pretos e pardos. Os que já tinham concluído o mestrado eram 23%, enquanto apenas 17,6% eram doutores. Um indício claro de que a ascensão na pesquisa científica esbarra nas limitações impostas pelo racismo.*

É de conhecimento geral que o número de professores negros na universidade é bem reduzido. Ou seja, **quão normal** é a presença de professores negros no ensino superior? (**juízo de estima social**). Isso se deve ao fato de muitos não se identificarem/avaliarem como pretos e pardos. E isso influencia, sobremaneira, na pesquisa científica, que sofre com as limitações impostas pelas práticas racistas. Mais uma vez, percebemos que os atores sociais negros são avaliados como **incapazes**, já que não têm o seu conhecimento valorizado.

#### **Excerto 4:**

*Everardo Magalhães Carneiro, diretor associado do Instituto de Biologia (IB), recorda que, ao ingressar no curso de Enfermagem da Unicamp, em 1978, era o único aluno negro de sua turma. Ele conta que algumas das disciplinas eram ministradas junto com os alunos de Medicina, curso composto na época apenas por alunos brancos. Depois de cursar mestrado e doutorado e atuar como docente em outras duas instituições, ingressou no corpo docente da universidade em 1999.*

No excerto 4, temos um **juízo positivo**, já que as escolhas lexicogramaticais ‘diretor associado do Instituto de Biologia’ apontam para **uma avaliação de capacidade (estima social)**. Se esse professor negro conseguiu exercer a função de diretor de um instituto dentro da universidade é porque ele foi avaliado como **capaz**. Tudo isso também é reforçado quando é mencionada a formação do professor: “depois de cursar mestrado e doutorado e atuar como docente em outras duas instituições, ingressou no corpo docente na universidade em 1999. Isso mostra também o **quão determinado** esse ator social negro é. Pois se identifica como negro, ocupa uma posição de destaque no contexto que está inserido e buscou formação que lhe dá autoridade para atuar/agir no contexto da universidade.

#### **Excerto 5:**

*Nós sempre somos a minoria. Embora sejamos a maioria, nós sempre somos um, dois, onde há milhares de não negros. Normalmente o que acontece é que os negros que fazem ciência, que produzem conhecimento dentro dessa minoria se tornam invisíveis. Talvez iniciativas como essa possam atender a essa finalidade, inclusive para os próprios negros se conscientizarem de que eles precisam se tornar visíveis”, relata João Vilhete.*

Nesse último excerto, percebemos que os atores sociais já aceitam como **normal**, eles serem a minoria: “Nós sempre somos a minoria”. No entanto, eles se consideram também como maioria quando se sentem como responsáveis por representar outros

negros e quando estão em espaços ocupados majoritariamente por brancos. Para eles, é **normal** os negros serem considerados invisíveis quando o assunto é ciência, produção de conhecimento. Esse **juízo de incapacidade** (quão capaz o ator social negro é) é reforçado durante toda a notícia. Parece-nos que os negros se sentem como um problema na universidade. As minorias raciais e étnicas são representadas/avaliadas como ‘pessoas-problema’, pessoas que ameaçam os recursos dos brancos, tal como espaço, trabalho, educação (VAN DIJK, 2018). As escolhas linguísticas feitas pelo produtor da notícia é para ressaltar que o negro ainda vai ter de lutar muito para alcançar a devida valorização.

Todas essas avaliações acerca do ator social negro no contexto da universidade, presentes no *corpus* analisado, remetem para a necessidade um diálogo institucional, em busca de ações que colaborem para que o negro permaneça na universidade. É preciso que as minorias resistam a discriminações direcionadas ao público negro<sup>5</sup>, pois é graças à resistência das minoria, que “alguns agentes de mudança, entre eles as elites públicas, midiáticas e acadêmicas, podem começar a formular discursos alternativos que questionam, criticam e se opõem a discursos dominantes e outras práticas”(VAN DIJK, 2015, p. 33).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os textos jornalísticos desempenham um papel essencial na comunicação pública (VAN DIJK, 2018). Pensando nisso, considerando a linguagem em uso e sua relação com as questões sociais é que entendemos que a notícia analisada merece ser compartilhada nas mais diferentes esferas sociais, pois traz relatos muito importantes em defesa da valorização dos negros no contexto da universidade, já que as produções científicas desses atores sociais é tão desvalorizada quando comparada a de um outro estudante ou professor branco. Além disso, as escolhas lexicogramaticais feitas pelo produtor do texto apontam para como o negro se avalia e como ele é avaliado por diferentes atores sociais,

incitando uma reflexão acerca da importância de buscar alternativas de combate ao racismo.

Sabemos que uma das características do racismo é a sua negação. Muitos dizem que não têm nada contra negro, mas... (VAN DIJK, 2018, p. 155). Para esse pesquisador “a negação do racismo é uma das atitudes incluídas na estratégia de apresentação positiva dos membros dos grupos. As normas e valores gerais, se não a própria lei, proíbem formas (explícitas) de preconceito e discriminação” (VAN DIJK, 2018, p. 157). As avaliações de julgamento materializadas nos excertos analisados foram classificadas como estima social porque são apresentadas de forma geral, não apontando para um opressor diretamente. No entanto, entendemos que poderia ser julgamento de sanção (veracidade, ética), caso estivesse explícita qualquer prática racista por parte de algum ator social.

Por fim, muitos são os desafios enfrentados pelos atores sociais negros, dentre eles, permanecer na universidade e ter suas produções científicas valorizadas, já que eles são julgados o todo tempo por aqueles que têm o poder. Relações de dominação marcam esses contextos em que práticas racistas estão presentes. É por isso que concordamos com o produtor da notícia quando ele traz tantas vozes importantes para refletirmos sobre o racismo no Brasil. Dentre essas vozes, temos aquelas que reforçam a necessidade de ter uma visão voltada para a diversidade, como uma forma de combate ao racismo epistêmico.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. S. D. P. Atitude: afeto, julgamento e apreciação. In: VIAN JR. O.; SOUZA, A. A.; ALMEIDA, F. S. D. P. **A linguagem da avaliação em língua portuguesa** – Estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p. 99-112.

- HALLIDAY, M. A. K; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An Introduction to Functional Grammar**. 4rd edition, London: Routledge, 2014.
- MARTIN, J. R; WHITE, P. R. R. **The language of evaluation: appraisal in English**. London: Palgrave Macmillan, 2005.
- MOURA, C. Representações, racismo e branqueamento. In: DOMINGUES, P. **Uma história não contada: negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição**. São Paulo: Editora Senac, 2004.
- SILVA, P. V. B.; ROSEMBERG, F. Brasil: Lugares de negros e brancos na mídia. In: VAN DIJK, T. A. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2008. p.73-117.
- VAN DIJK, T. A. Discursos das elites e racismo institucional. In LARA, G.P; LIMBERTI, R. P. **Discurso e (des)igualdade social**, São Paulo: Contexto, 2015, p. 31-48.
- VAN DIJK, T.A. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2018.
- VIAN JR, O. O Sistema de Avaliatividade e a linguagem da avaliação. In: VIAN JR, O; SOUZA, A. A; ALMEIDA, F. S. D. P. **A linguagem da avaliação em língua portuguesa**. Estudos sistêmico-funcionais com base o sistema da avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

# A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS

Anaquel Gonçalves Albuquerque<sup>1</sup>

## 1. Considerações Iniciais

A formação continuada de professores expressa sua importância por estar diretamente relacionada ao desenvolvimento da escola, do ensino, do currículo e principalmente da profissão docente, podendo proporcionar um novo sentido à prática pedagógica e ao mesmo tempo ressignificar a atuação do professor. Sobre isto, Nóvoa (1992) afirma que conhecer o professor, sua formação básica e como ele se constrói ao longo da sua carreira profissional são fundamentais para que se compreendam as práticas pedagógicas dentro das escolas, de forma que se tornar professor constitui um processo de longa duração, de novas aprendizagens e sem um fim determinado.

Neste sentido, se a própria formação continuada de professores em si é um processo que se estende ao longo de todo o exercício da profissão e visa, dentre outros aspectos, a reflexão sobre a própria prática, bem como a ressignificação do exercício da docência, quais seriam suas implicações na escola, considerando as mudanças que vêm ocorrendo na sociedade, em virtude da nova realidade do mundo globalizado? De que forma o uso das novas tecnologias pode contribuir para a formação de indivíduos mais críticos e participativos? E como se dá este processo de formação continuada de professores frente às necessidades atuais?

---

<sup>1</sup> Mestre em Humanidades, Culturas e Artes (UNIGRANRIO). Especialista em Gênero e Diversidade (UERJ), Educação de Jovens e Adultos (UFF) e Gestão Escolar (UFF). Graduada em Pedagogia (UERJ). Atuando como Apoio à Direção da Escola Municipal Deputado Hilton Gama, pela Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro e como Mediadora de Apoio ao Professor, pelo Consórcio CEDERJ. E mail:anaquelalbuquerque@gmail.com



Certamente que este é um processo complexo que requer do professor uma nova postura, sendo necessário se conscientizar de que "(...) sua primeira tarefa é fomentar a atitude questionadora, ancorada na pesquisa permanente, evitando de todos os modos a subserviência a paradigmas vigentes". (DEMO, 1997:35)

O uso das tecnologias na educação surge, portanto como uma possibilidade de fomentar no aluno a curiosidade e aquisição de novos conhecimentos, entretanto Moran (2001) destaca que tal prática caracteriza um desafio contemporâneo que não foi enfrentado com profundidade. Neste sentido, o presente trabalho traz uma discussão sobre o uso das novas tecnologias no espaço escolar, a partir de relato de experiência realizada em uma escola municipal da prefeitura do Rio de Janeiro, que está situada na Pavuna e será identificada pelo nome fictício de Escola Municipal Rio das Flores. A partir dos relatos expostos, são apresentadas as dificuldades encontradas por esses professores, em meio às rápidas transformações sociais proporcionadas pelas tecnologias face ao atual cenário nas escolas públicas deste estado.

O estudo tem por base a metodologia qualitativa, tendo a discussão teórica fundamentada em autores como Kenski (2007) e Moran (2001), escolhidos por problematizarem a relação entre tecnologia e educação. Por meio deste estudo pretende-se contribuir para a reflexão sobre a formação continuada dos professores, no sentido de compreender a importância da tecnologia para o desenvolvimento da autonomia, autoestima e criticidade destes estudantes.

## **2. Conhecendo melhor o espaço escolar**

A Escola Municipal Rio das Flores está situada na Pavuna, no Estado do Rio de Janeiro, fazendo divisa com várias comunidades de alta periculosidade da região. Atende ao 2º segmento do ensino fundamental durante os turnos da manhã e tarde. Já no turno da noite oferta o Programa de Educação de Jovens e Adultos, que é destinado a pessoas acima de 15 anos de idade.

Atualmente conta com aproximadamente 1000 alunos matriculados nos três turnos e 71 funcionários para prestar atendimento, incluindo gestores, professores e equipe de apoio. Dispõe de quadra de esportes, sala de leitura, laboratório de informática, cozinha, refeitório, sala de professores e equipe diretiva.

O estado de conservação da escola é considerado razoável, sendo possível visualizar cadeiras e mesas em processo de descarte logo na entrada do espaço escolar, assim como paredes e portas com pichamentos. A equipe gestora está em processo de mudança e os futuros administradores do espaço escolar afirmam que irão investir de forma mais maciça no processo de conscientização dos alunos, a fim de despertar nestes a criticidade e o senso de pertencimento.

### **3. A importância da utilização das tecnologias no espaço escolar**

Vivemos em um cenário no qual a escola se encontra desafiada a trazer para o seu contexto o imenso quantitativo de informações que envolve todos nós a cada dia, apresentando assim a necessidade de articular as informações recebidas com os conteúdos trabalhados na escola, estabelecendo a ligação entre os indivíduos e destes com os saberes científicos e cotidianos.

Para auxiliar no cumprimento desta finalidade surgem as tecnologias da informação e da comunicação, constituindo um vasto campo de informações e conhecimento, que ao serem trabalhadas de forma coletiva podem favorecer na melhoria das relações vivenciadas no cotidiano escolar e no contato entre aluno-professor e aluno-aluno, propiciando a pesquisa e facilitando o processo de aprendizagem do aluno, dentro de um contexto que vá além da sala de aula. Sobre isto, Kenski (2007) afirma que

[...] já não se trata apenas de um novo recurso a ser incorporado à sala de aula, mas de uma verdadeira transformação, que transcende até mesmo os espaços físicos em que ocorre a educação. A dinâmica

e a infinita capacidade de estruturação das redes colocam todos os participantes de um momento educacional em conexão, aprendendo juntos, discutindo em igualdade de condições, e isso é revolucionário (2007, p. 47).

Paiva (2017) corrobora para esta afirmação, enfatizando que quase todas as atividades realizadas hoje estão ligadas ao uso das tecnologias, sendo cada vez mais comum ver crianças e jovens se comunicando por meio de computadores, tablets e smartphones, registrando momentos, recebendo e enviando fotos e vídeos, além de trocar arquivos por aplicativos, de forma prática e objetiva, explicitando a necessidade da escola redimensionar sua prática e desenvolver uma consciência crítica no sentido de reconhecer os benefícios do uso da tecnologia na sala de aula.

Interessante ressaltar que embora o termo tecnologia geralmente seja vinculado tão somente aos equipamentos e aparelhos, Kenski (2007) enfatiza que o conceito de tecnologia não se limita apenas a isso, devendo ser concebido a partir da ideia de criatividade humana, de maneira que “engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso [e] suas aplicações” (2007, p. 22-23). Assim, a tecnologia configura como resultado da ação do homem, por meio da aplicação de técnicas, sobre as ferramentas tecnológicas e indo além da mera associação com o computador em si.

Moran (2001) reforça que geralmente são feitas apenas adaptações, pequenas mudanças, mas que é preciso compreender que ensinar com novas tecnologias implica em mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que afastam professores e alunos. Além disto destaca que os meios de comunicação audiovisuais têm sido deixados de lado em detrimento do uso do computador e da Internet na escola, como se estes já não tivessem mais serventia. No entanto, todos estes artefatos se relacionam entre si e podem favorecer na construção do conhecimento de uma forma mais significativa, sendo essencial que o professor desenvolva a capacidade de entender as mudanças,

identificar os problemas e apontar alternativas que contribuam para uma educação verdadeiramente voltada para a construção e exercício da cidadania. Também é importante ressaltar que

Percebe-se que o uso das tecnologias no trabalho docente exige concepções e metodologias de ensino diferentes das tradicionais, para atender as necessidades educacionais contemporâneas. Portanto, é necessário que os professores desenvolvam um debate sobre a relevância das tecnologias no trabalho docente e sobre a melhor maneira de usá-las, para que não sejam vistas e trabalhadas como um recurso meramente técnico (CHAVES, 2004, p. 2).

Assim, para que esta transformação ocorra é imprescindível que o professor seja envolto num processo de formação continuada, capaz de fazê-lo apropriar-se de tais conhecimentos, visando melhorar cada vez mais suas práticas pedagógicas e conseqüentemente auxiliar os alunos na construção de conhecimentos, ao invés de centralizar-se tão somente no acúmulo de informações. Darnton (2010) inclusive ratifica que o futuro da humanidade será digital e essa evolução tecnológica trouxe consigo uma ambiência no qual o fluxo de informação propiciado pelos aparatos digitais é ilimitado.

Feita a breve abordagem da importância do uso das tecnologias no espaço escolar, veremos adiante como esta prática transcorre na Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal Rio das Flores, compreendendo primeiramente como se dá o processo de formação de professores desta instituição escolar.

#### **4. Formação Continuada no Programa de Educação de Jovens e Adultos (Peja) da Escola Municipal Rio Das Flores**

A formação continuada de professores desta unidade escolar funciona semanalmente, de forma que de 2ª à 5ª feira são trabalhados conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. Já na 6ª feira os professores destas

disciplinas se reúnem para a realização de planejamento semanal, concomitantemente à realização de ações práticas de formação continuada, enquanto os alunos estão em aula de Língua Estrangeira e Educação Artística, disciplinas que também fazem parte do currículo escolar.

Por meio deste dia específico destinado ao planejamento e formação continuada de professores torna-se possível traçar estratégias diferenciadas de aprendizagem, formular projetos, planejar aulas interdisciplinares e contextualizadas e desenvolver práticas coletivas, voltadas especificamente para o público de jovens e adultos. Neste processo, busca-se reelaborar e tomar novas medidas e ações, com vistas à melhoria da aprendizagem.

Além dos encontros semanais, os professores também relatam que recebem formação continuada por meio de reuniões proporcionadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ), nas quais são disponibilizados cursos, palestras ou discussões sobre diferenciadas temáticas que possibilitem a constante atualização profissional dos envolvidos.

De acordo com a Lei nº 9394/ 96, em seu artigo 67, é possível reconhecer a importância da formação continuada, de forma que

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho.

Libâneo (2004) nos traz uma importante contribuição no sentido de reconhecer a importância da formação continuada de

professores como espaço de aprendizagem de várias práticas: tomada de decisões de forma coletiva, formulação do projeto pedagógico, desenvolvimento do espírito de solidariedade, assumir coletivamente a responsabilidade pela escola, investimento no próprio desenvolvimento profissional e principalmente aprender sua profissão.

Ainda, segundo o autor, embora a profissionalidade seja desenvolvida no decorrer da formação inicial, na sua história pessoal como aluno, nos estágios é preciso estar certo de os professores aprendem muito compartilhando sua profissão, problemas e no contexto de trabalho, produzindo de fato sua profissionalidade, sendo esta a ideia-chave do conceito de formação continuada.

Tardif (2010) nos leva à reflexão de que para ser professor exige-se um conhecimento amplo, englobando saberes, competências, práticas e ações dos docentes. Esses saberes quando voltados para o ensino servem como base, assim como são observados pelos professores, não devendo estar centrado apenas nos conteúdos mais elaborados, que somente dependem de um conhecimento especializado. Assim, estes saberes atuam em várias situações relacionadas ao trabalho do professor.

Desta forma, a formação continuada passa a ser um espaço de produção de saberes, favorecendo na troca de conhecimentos, no importante processo de reflexão sobre a prática e na compreensão de que o processo de aprendizagem se dá em todo o tempo, sendo fundamental para a manutenção das relações interpessoais e para a proposição de melhorias que visem o bem-estar do indivíduo nos mais distintos espaços sociais.

Exposto o cenário do PEJA, poderíamos então afirmar que ter um dia da semana para fins de formação continuada seria privilégio de poucos, pois esta certamente não é uma realidade vigente no estado do Rio de Janeiro. Entretanto, há de se pensar numa formação continuada que de fato atenda às necessidades cotidianas, já que de acordo com o relato dos professores da escola campo de pesquisa, as reuniões semanais favorecem a troca de experiências entre os profissionais e a construção de projetos mais

participativos e interdisciplinares. Porém, no que tange à utilização das tecnologias na sala de aula, este assunto é pouco abordado nos encontros de formação semanais e até mesmo nas reuniões proporcionadas pela própria Secretaria de Educação.

Ao ser questionada sobre o uso das tecnologias durante as aulas, a professora F. cita que “Até gostaria de usar coisas diferentes nas aulas, mas o tempo é tão curto e a escola não tem tudo o que precisamos. Uma vez preparei uma aula com o uso de data show, mas ao chegar na escola me deparei com a falta do cabo necessário para usar o equipamento”. Este mesmo obstáculo é citado pela professora de Língua Portuguesa, ao acrescentar que por diversas vezes o acesso à internet na escola é muito ruim e não atende à demanda de alunos e professores. Neste aspecto verifica-se que poucas escolas têm infraestrutura ideal para um ensino de qualidade. Fagundes (1999) explica que conseguir alguns computadores é apenas o primeiro passo. Posteriormente é preciso conectá-los à internet e desencadear um movimento interno de buscas e outro, de trocas, de forma que uma das atribuições do professor residiria justamente no ato de acreditar que se aprende fazendo e de que é preciso sair da passividade da espera por cursos e por iniciativas da hierarquia administrativa. Além disto é bom lembrar que o uso das tecnologias não se faz unicamente por meio do computador. Há vários recursos para este fim.

O grupo também é unânime em citar que possui muitas dificuldades para realizar práticas pedagógicas que fazem uso de recursos tecnológicos. E que os planejamentos geralmente são voltados para a construção de propostas visando a melhoria do processo de aprendizagem, geralmente dando origem a projetos interdisciplinares e motivadores, mas que a abordagem sobre o uso das tecnologias no espaço escolar dificilmente é feita. A fala destes profissionais retrata uma lacuna na formação continuada que precisa ser preenchida, até mesmo porque vivemos em uma sociedade no qual o uso das tecnologias se faz presente a todo instante e a escola precisa se reformular neste sentido. Moran (2014) inclusive reforça que as mudanças percebidas na escola são pequenas, íntimas, diante do peso

da organização escolar como local e tempo fixos, programados, oficiais de aprendizagem. É preciso, portanto, que a escola como um todo repense suas práticas, se adequando às novas tecnologias existente, a fim de que não se amplie esse abismo entre a escola e as tecnologias.

O distanciamento entre a escola e o uso das tecnologias também é perceptível na fala do professor G., ao afirmar que sempre trabalhou sem fazer uso destes materiais e os alunos aprendiam, mas que com o passar do tempo inventaram tanta coisa, que os alunos por sua vez se mostram cada vez mais desinteressados. Seria importante destacar que

O objetivo de introduzir novas tecnologias na escola é para fazer coisas novas e pedagogicamente importantes que não se pode realizar de outras maneiras. O aprendiz, utilizando metodologias adequadas, poderá utilizar estas tecnologias na interação de matérias estanques. A escola passa a ser um lugar mais interessante que prepararia o aluno para o seu futuro. A aprendizagem centraliza-se nas diferenças individuais e na capacitação do aluno para torná-lo um usuário independente da informação, capaz de usar vários tipos de fontes de informação e meios de comunicação eletrônica. (MERCADO, 2002, p.14)

Frente a tais palavras, seria válido ressaltar que o professor, enquanto agente de transformação social, precisa estar ciente de que o exercício da docência se dá num processo de extrema fragilidade e engessamento dos sistemas educacionais, mas que ainda assim precisamos estar predispostos a mudanças, pois a sociedade requer cada vez mais dos indivíduos uma adaptação às transformações tecnológicas e a formação continuada exerce um papel essencial neste sentido.

Assim, a partir da identificação de concepções distintas sobre a realização destes encontros e sua relação com o uso das tecnologias, fica evidente que a importância atribuída a estes recursos está diretamente relacionada às experiências e conhecimentos obtidos durante a trajetória docente, que precisam ser estimulados a todo tempo.



## 5. Conclusão

O estudo aponta que as principais dificuldades encontradas na utilização das tecnologias na educação de jovens e adultos consistem na falta de infraestrutura das escolas públicas associada às presentes lacunas existentes na formação docente e continuada de professores, no sentido de utilizar as novas tecnologias como ferramenta pedagógica no cotidiano escolar.

Torna-se, ainda, explícito que a utilização das tecnologias no cotidiano escolar pode oportunizar melhorias no próprio ambiente escolar, sendo extensiva ao contexto social e cultural dos indivíduos envolvidos no sistema escolar. Deste modo, aprender a utilizar os recursos tecnológicos e se apropriar desse conhecimento é uma necessidade atual, independente da infraestrutura da instituição, até mesmo porque já vimos que a tecnologia não consiste apenas no uso do computador e que o seu respectivo uso agrega novos significados e sentidos ao ato de aprender.

Entretanto para que mudanças significativas ocorram é preciso repensar a dinâmica da sala de aula, o papel do professor e dos alunos, bem como a relação destes com o conhecimento.

Sobretudo destaco que a formação continuada de professores pode de fato contribuir para responder aos desafios lançados pelos avanços tecnológicos, mas antes será preciso assegurar a estes profissionais o domínio destes recursos, sendo esta uma ação essencial para mudanças almejadas, que se estendam além dos muros da escola.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

CHAVES, E. **Tecnologia na educação**. 2004. Disponível em: <http://chaves.com.br/TEXTSELF/EDTECH/tecned2.htm#II>.  
Tecnologia na Educação.

DARNTON, R. **A questão dos livros**: presente, passado e futuro. Tradução: Daniel Pellizari. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

DEMO, Pedro. **ABC**: Iniciação à Competência Reconstitutiva do Professor Básico. São Paulo: Ed Papyrus, 1997.

DEMO, Pedro. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papyrus, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. Goiânia, Editora Alternativa, 2004.

MERCADO, Luiz Paulo Leopoldo. **Novas Tecnologias na Educação**: Reflexões sobre a prática. Maceió: EDUFAL, 2002.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2001.

MORAN, J. M. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 16 ed. Campinas: Papyrus, 2009.

MORAN, J. M. **A Educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 5 ed. Campinas: Papyrus, 2013.

NÓVOA, A. (Org). **Os professores e a sua formação**. Portugal: Porto, 1992.

PAIVA, William Leonardo Detoni de. **Desafios na formação continuada dos professores e o uso de ferramentas digitais no Ensino Fundamental I**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Sapucaí. Pouso Alegre, 103 f. Porto Alegre. 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. Cap. 2 e 3. Disponível em: <<https://groups.google.com/forum/#!topic/prodocencialetras/moZgKnDmUFQ>>. Acesso em: 05 de Janeiro de 2020.



# DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA DOS PROGRAMAS DE PÓS GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM FISIOTERAPIA

Kleyton Trindade Santos<sup>1</sup>

Lucas Silveira Sampaio<sup>1</sup>

Talita Santos Oliveira Sampaio<sup>1</sup>

## 1. Introdução

Este capítulo apresenta como foco principal os programas de pós-graduação *strictu sensu* em Fisioterapia no Brasil, que para a compreensão da sua realidade atual, bem como sua distribuição geográfica é necessário primeiramente perpassar pelas características que são inerentes ao profissional fisioterapeuta, destacando como se dá sua formação profissional e acadêmica, qualificando-o como pesquisador e docente, contribuindo para comunidade científica com estudos de grande relevância social e de saúde em diversas áreas, assim como para melhorar a qualidade desses profissionais.

O Fisioterapeuta, inserido no seu cerne profissional, devem estar capacitados para desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, tanto individualmente quanto a nível coletivo, com compromisso e ética no exercício profissional. É necessária uma formação mais sistêmica e não somente reducionista, indo aquém da inexistência de doença, promovendo a saúde, não se restringindo apenas ao campo físico.

É nessa seara, que se insere a formação desse profissional, vislumbrando-se no Brasil, uma crescente tendência de abertura de novas vagas e institutos de ensino superior (IES) públicas e privadas para a Fisioterapia, formando anualmente um número expressivo de Fisioterapeutas e por ser considerada uma profissão

---

<sup>1</sup> Fisioterapeuta, Mestre em Ciências da Saúde.

recente, podendo se inserir em diversas áreas da saúde, requer maior cautela, sem perder o foco da qualidade do ensino.

Com vistas a promover a qualificação tanto profissional quanto acadêmica desses profissionais, identifica-se também, atualmente, a ampliação de cursos de pós-graduação, em especial, da modalidade *strictu sensu*. Os cursos de mestrado e doutorado além de aprimorar a atuação profissional, permite que os fisioterapeutas se insiram na comunidade acadêmica como pesquisadores, desenvolvendo estudos que possam contribuir para melhorar a qualidade de vida dos indivíduos, bem como docentes, participando ativamente na formação profissional.

No entanto, mesmo diante de alguns avanços, ainda é incipiente a quantidade de cursos *strictu sensu* em Fisioterapia no Brasil, principalmente quando se refere a distribuição geográfica, com a maioria dos temas voltados para área de Ciências Naturais. Percebe-se uma distribuição geográfica desigual e injusta, com concentração dos cursos nas regiões Sudeste e Sul, onde a pesquisa ainda é considerada mais avançada. A região Norte e Centro Oeste sofre o maior impacto desses indicadores, o que sugere a necessidade de implementação de políticas públicas que contribuam para o desenvolvimento regional e científico, com um quantitativo de profissionais mais qualificados, que venham a contribuir satisfatoriamente para o progresso da comunidade científica brasileira.

Dessa forma, este capítulo tem por objetivo investigar a distribuição geográfica dos programas *strictu sensu* em Fisioterapia, gerando uma reflexão sobre a disparidade entre regiões.

## **2. A profissão de fisioterapia no Brasil**

O nascimento da Fisioterapia no Brasil sofreu influência da vinda Família Real ao país e a utilização das denominadas “Casas de Duchas”. Por muito tempo, os recursos fisioterápicos eram inerentes da terapêutica médica e a prática à época (século XIX)

limitava a Fisioterapia como somente “reabilitadora” e não como área científica. Os fisioterapeutas fundamentavam-se em manuais de reabilitação, os quais, em grande parte, eram importados e que explanavam “receitas prontas”, limitando também o entendimento crítico frente ao potencial arsenal de recursos terapêuticos a disposição, tornando a tomada de decisão clínica dotada de complexidade (MOREIRA, 2017).

A fisioterapia emergiu no país nos primórdios de 1929, com o aparecimento do primeiro curso técnico na Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, motivada pelo expressivo quantitativo de portadores das consequências da poliomielite – aquela época com acentuados índices - com disfunções do aparelho locomotor, bem como progressiva alta nos acidentes de trabalho. Tratada como profissão recente, a formação em Fisioterapia no Brasil cresceu de maneira tímida nas décadas de 1970 e 1980, se acentuou significativamente a quantidade de cursos e de vagas na década de 1990 e alcançou progressiva ampliação a partir de 1997 (BISPO JUNIOR, 2009).

Em 1929, o médico Dr. Waldo Rolim de Moraes implantou o atendimento de Fisioterapia do Instituto do Radium Arnaldo Vieira de Carvalho no ambiente do Hospital Central da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, “planejando e instalando, no Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, o atendimento de Fisioterapia do Hospital das Clínicas de São Paulo” (MARQUES; SANCHES, 1994, p. 05)

Referente a formação do profissional em Fisioterapia, Koetz; Perico; Grave (2017) trazem as seguintes considerações:

A primeira idealização de currículo mínimo para formação em Fisioterapia foi divulgada por meio da portaria ministerial n. 511, em 1964, subsidiada pelo parecer n. 388/63, constando a primeira conceituação do fisioterapeuta, como sendo um profissional que auxiliava e desempenhava atividades terapêuticas mediadas por um médico. Os primeiros cursos de Fisioterapia duravam 03 anos. O currículo era constituído por disciplinas básicas, como fundamentos

da Fisioterapia, ética, administração, e específicas, como conteúdo de Fisioterapia geral e aplicada (KOETZ; PERICO; GRAVE, 2017).

Em 7 de abril de 1967, mediante a portaria GR n. 347, a Universidade de São Paulo anuncia o Regulamento dos Cursos de Fisioterapia e Terapia Ocupacional do Instituto de Reabilitação da Faculdade de Medicina. A Portaria 1.025 de 16 de janeiro de 1970 asseverava que os documentos de conclusão dos cursos de “técnicos em Fisioterapia e Terapia Ocupacional, remetidos pelo Instituto de Reabilitação da FMUSP entre 1958 a 1966, admitiam-se legalmente equivalentes os diplomas expedidos conforme a portaria determinada” (MARQUES; SANCHES, 1994, p.06), sendo a profissão de Fisioterapia regulamentada como curso de nível superior através do Decreto Lei 938 de 13 de outubro de 1969.

A Universidade Católica de Petrópolis no estado do Rio de Janeiro ofereceu os primeiros cursos de Fisioterapia no Brasil. No entanto, a formação acadêmica nessa época era caracterizada por docentes do curso Fisioterapia com formação apenas médica. O Curso de Fisioterapia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC), no Estado de São Paulo, também deu início em 1970, e a supremacia médica motivaram os alunos a se mobilizassem para conceberem mais fisioterapeutas no corpo docente. Paralelamente, os fisioterapeutas egressos da Universidade Federal de Santa Maria, formados em 1980, “frequentaram as disciplinas básicas para a sua formação com docentes médicos, entretanto, os conteúdos inerentes da profissão, foram lecionados primordialmente por fisioterapeutas” (SIMONI et al., 2015, p.14-15).

A Fisioterapia chegou ao ápice do seu reconhecimento na metade dos anos de 1990, o que elevou a busca pelo curso. Nesse momento, muitas entidades de ensino superior ofereceram amplas quantidades de vagas em Fisioterapia, notadamente as privadas, trazendo em seu bojo uma ação pedagógica da Medicina com fortes influências do paradigma newtoniano-cartesiano. O avanço foi tão expressivo que o quantitativo total de fisioterapeutas apontados no

Coffito - Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional - em 1995 foi 16.068; em 2005, com dados de profissionais de 79.382, revelando o progresso absoluto de 394% em somente dez anos (ALMEIDA; GUIMARÃES, 2009).

Entre os anos de 1995 e 2008, a ampliação da quantidade de cursos de Fisioterapia foi significativa, alterando de 63 para 479, respectivamente, um aumento de 476%. Essa ampliação aconteceu em potenciais ambientes urbanos e sobretudo em entidades de ensino privadas. Em 1996, por meio da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9394/96, é inserida a ideia de conservação nos elementos curriculares para o curso de Fisioterapia, incitando o debate entre os distintos atores, a exemplo do Ministério da Educação e Cultura (MEC), Coffito (Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional), Crefito (Conselho Regional de Fisioterapia e Terapia Ocupacional), Instituições de Ensino Superior (IES), para edificação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para formação em Fisioterapia (KOETZ; PERICO; GRAVE, 2017).

Em 2002, foi determinado que o curso de graduação em Fisioterapia deve consentir ao egresso formação generalista, humanizada, crítica e reflexiva, habilitando-o a exercer suas atividades em todos os setores de atenção à saúde, “fundamentados na exatidão científica e intelectual, possuidor de espectro amplo e global, cumprindo os princípios éticos, bioéticos e culturais do cidadão e da coletividade” (DIBAI FILHO, 2017, p. 379).

Dados obtidos por Tavares et al. (2016) apontaram que há 53.181 cadastros de fisioterapeutas, distribuídos da seguinte maneira: 50% Sudeste, 21% Nordeste, 18% Sul, 7% Centro-Oeste e 4% Norte. Identificaram-se fisioterapeutas em 76% das cidades, com maior quantitativo no Sudeste (91% dos municípios) e menos acentuado no Norte (40%). Metrôpoles e municípios maiores abrangiam 64% dos cadastros, representando os mais elevados coeficientes de fisioterapeutas/1000 habitantes. Sudeste, Sul, metrôpoles e cidade de tamanho expressivo, foram as primeiras localidades de atuação de fisioterapeutas, o que evidencia a



necessidade de políticas que contribuam para uma distribuição mais equitativa (TAVARES et al., 2016).

Objetivando avaliar o desempenho dos cursos de Fisioterapia através do Enade, no período de 2004 a 2013, investigando o rendimento dos cursos entre as entidades de ensino superior públicas e privadas e pontuações do exame com o Conceito Preliminar de Curso (CPC), Gonçalves et al. (2017) encontraram que o quantitativo de cursos em porcentagem de resultados não satisfatórios no Exame diminuiu de 26,2%, em 2004, para 17,5%, em 2013, e 38,8% das Instituições de Ensino Superior receberam conceitos acima do critério exigido em 2013, em 2004 esse valor era correspondente a 21,4%. Em todas as execuções do Exame as IES públicas tiveram desempenho mais satisfatório comparado as IES privadas. Observou-se progressos dos cursos de Fisioterapia no Enade e no CPC no período analisado, com melhores resultados das IES públicas relacionadas às privadas. No entanto, a manutenção de acentuada proporção de resultados ineficientes ou que somente atinjam o critério mínimo reforça para a relevância dos debates acerca da qualidade da formação do profissional em Fisioterapia no Brasil.

No transcorrer dos poucos anos de existência, a Fisioterapia se configurou como Ciência da Saúde inseridos em variados campos e ambientes, sobretudo com práticas satisfatórias em educação e promoção da saúde, desmitificando a ideia de profissão de característica reabilitadora, enraizada por conta da natureza histórica de seu surgimento.

“Com isso, o fisioterapeuta detém perfil tanto para exercer sua profissão em ambientes de referência em unidades reabilitadoras, como clínicas especializadas e unidades de terapia intensiva, tal qual em serviços comunitários e generalistas” (DIBAI FILHO, 2017, p. 377).

### **3. Formação profissional e acadêmica em Fisioterapia**

A formação do fisioterapeuta está relacionada intrinsecamente, ao surgimento e aproveitamento de novos conhecimentos científicos a sua prática. Por muito tempo, a

Fisioterapia restringiu-se a conhecimentos advindos de outras ciências para explicar seu aparecimento no ensino superior. “No entanto, evidencia-se que nos últimos anos, que a pós-graduação vem exercendo um relevante papel no aprimoramento intelectual no Brasil, qualitativa e quantitativamente” (JUNIOR; DOMINGUES, 2018, p. 46).

O avanço na quantidade de publicações acerca de temáticas envolvendo a Fisioterapia está associado ao elevado incremento do quantitativo de pesquisadores com título de doutor graduados em Fisioterapia. “A Fisioterapia brasileira articulou sua produção científica mediante a pós-graduação *stricto sensu* e da disseminação desse conhecimento através das revistas especializadas, resultando um impacto positivo ao seu progresso científico” (WARKEN et al., 2015).

O Brasil vem vivenciando um avanço significativo de seu método de produção científica, auxiliado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O sistema de avaliação e agrupamentos de áreas é executada pela mesma através da afinidade entre as áreas. A área 21 é no momento constituída por quatro subáreas que abarcam a Educação Física, Fisioterapia, Terapia Ocupacional e Fonoaudiologia (GAMA et al., 2017).

Há 66 programas de pós-graduação na área 21, levando em consideração os cursos de mestrado, doutorado e mestrado profissionalizante. Destes, 37 são programas da subárea Educação Física. A maioria dos pesquisadores concentram-se na Região Sudeste com 32 (50%) acompanhado pela Região Sul com 19 (29,6%). Referente aos locais de obtenção dos títulos de doutor 59 (92,1%), dos docentes conseguiram no Brasil; 3 (4,6%) no Canadá; 1 (1,5%) na Inglaterra; e 1 (1,5%) em Portugal. Relacionado a investigação das linhas de pesquisa dos pesquisadores, destacam-se a Biodinâmica, predominando as pesquisas voltadas para temáticas das ciências naturais. A introdução do pesquisador Fisioterapeuta ocorre concomitantemente ao avanço e ampliação da comunidade científica da área no Brasil, que nos dias atuais, galga por espaços de fortalecimento e ganho de notoriedade

internacional. No mais, evidencia uma tendência para a pesquisa no campo das ciências naturais, condizendo com a edificação dos próprios Programas de Educação Física, que têm notadamente uma inclinação historicamente fortalecida pelo crescimento da pesquisa nesta área (GAMA et al., 2017).

Atualmente a Fisioterapia está inserida no Comitê Multidisciplinar de Saúde (MS) no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, ao lado das áreas de Educação Física, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional. No que concerne a classificação interna de auxílios e bolsas, a Fisioterapia e a Terapia Ocupacional perfazem uma mesma área, a repartição do auxílio para as áreas não é realizada igualmente, visto que as áreas de Odontologia, Enfermagem, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia e Educação Física, que representam perto de 50% das áreas da Saúde e abarcando 30% de seus pesquisadores, conseguiram somente 10% dos valores integrais dos auxílios e bolsas. “De maneira particular, as áreas de Fisioterapia e Terapia Ocupacional impetraram o menor valor de auxílio por pesquisador” (COURY; VILELLA, 2009, p.357).

Com objetivo de traçar o perfil do fisioterapeuta pesquisador/docente do Estado da Bahia, de forma a contribuir na identificação de lacunas a serem preenchidas para o progresso científico na área, Cruz et al. (2017), identificaram e investigaram 24 fisioterapeutas doutores, em sua maioria mulheres (75,0%), com três anos ou menos de aquisição do título de doutor (58,3%), escassa capacitação internacional (20,8%), reduzida inclusão em programas de mestrado e doutorado (20,8%), com publicação média de 1,5 artigos/ano/docente e de índice h de 3,6 citações/ano/docente. A tendência científica abarca mais a subárea neurofuncional (25,0%). Nenhum (0,0%) fisioterapeuta doutor tem benefício por bolsa de produção em pesquisa e 62,5% atuando em entidades públicas. A quantidade das distintas orientações foi associada ao tempo de titulação. Evidenciou-se que a rede de colaboração ainda é incipiente. Os fisioterapeutas pesquisadores e professores do estado da Bahia são jovens doutores, com produção

em pesquisa em ascensão e reduzida inclusão em redes de pesquisa locais, nacionais e internacionais (CRUZ et al., 2017).

Concordando com o estudo anterior, Coury; Vilella (2009) traçaram um perfil do pesquisador fisioterapeuta referente a sua formação, produção científica e auxílio e bolsas adquiridos pela área do CNPq. Observou-se um avanço expresso (900%) no total de doutores graduados em Fisioterapia, em áreas tradicionais ou novas áreas de atuação e avanço potencial no quantitativo de artigos publicados, dissertações e teses defendidas. Resultados de auxílio e bolsas revelaram um investimento diminuto do CNPq na Fisioterapia, comparada às outras áreas da saúde. O perfil do pesquisador evidenciado nesse estudo fornece a comunidade científica uma expectativa de sua identidade e ajuda na determinação de prioridades futuras para a qualificação do conhecimento e atuação profissional.

Com relação aos tipos de pesquisas, Chesani (2013) destaca que é possível que existam dois modelos de pensamento que fundamentam as pesquisas em Fisioterapia. O primeiro é o de investigação fisioterápica, epidemiologia e tratamento fisioterápico, que ainda está na fase de lapidação e agrupa um conjunto de pesquisas priorizando os fatores epistemológicos que se designa empiristas e são averiguadas de maneira desarticulada da dinâmica social mais extensa. A segunda forma de pensamento é de educação em saúde, promoção à saúde, formação profissional e ética, ainda na fase de organização, priorizando os elementos epistemológicos; surge do realismo, articula-se veemente com o modelo construtivista, associando-se intrinsecamente ao contexto histórico-social.

Relacionado a prática docente dos Fisioterapeutas, com objetivo de investigar o aprendizado da docência de professores bacharéis que trabalham no curso de Fisioterapia da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, por Souza (2019) a investigação apontou que o desenvolvimento do processo de aprendizagem da docência dos docentes fisioterapeutas, referente aos conhecimentos profissionais da prática, é não sistematizado, visto que a formação

adquirida nos cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* é norteadada para a pesquisa. Evidenciou-se que os elementos que interferem no processo de formação da identidade profissional dos docentes fisioterapeutas relacionam-se com a não valorização da profissão comparada a sobrevalorização da pesquisa, notadamente, motivada pela cultura institucional e acadêmica, a condição de pesquisador é a que comina maior notoriedade aos docentes.

A pesquisa apontou que os docentes distinguem o conhecimento pedagógico como primordial para a docência, associado a outros conhecimentos técnicos e peculiares da área de atuação. Sugere-se que a formação continuada, subsidiada por estratégias institucionais de formação e de qualificação profissional docente, auxiliem na modificação de comportamentos e na cultura dos professores, através de atividades formativas que contribuam para a autonomia intelectual, permitindo reforçar e ampliar seu conhecimento conceitual sobre a docência (SOUZA, 2019).

Nesse mesmo sentido, Oliveira (2014), no debate acerca da necessidade da formação pedagógica, observou que grande parte dos fisioterapeutas docentes, não estão capacitados pedagogicamente para a docência. Contudo, evidencia-se que a maioria galga permanentemente por qualificações, cursos, aprimoramentos e a formação *stricto sensu* para se atualizarem e qualificar a docência e que foi recomendado como estratégia de qualificação da prática docente o treinamento de forma presencial na própria IES.

Frente ao exposto, é imprescindível que o intenso esforço acadêmico realizado pelos pesquisadores fisioterapeutas ganhe visibilidade, pela classe e pelos órgãos de fomento à pesquisa e qualificação. Dentre outras estratégias efetivas de incitação à solidificação da área, vislumbra-se o surgimento de mais cursos de pós-graduação de qualidade para qualificar os docentes, “de maneira a abarcar a expressiva quantidade de cursos de graduação em atividade, e a consolidação de pesquisadores em áreas mais escassas, o que, de fato, é dependente de políticas” (COURY; VILELLA, 2009, p.362).

#### 4. Programas de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Fisioterapia

Em 1996, o MEC, através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), permitiu oficialmente que o primeiro Mestrado brasileiro em Fisioterapia na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) entrasse em atividade. No começo de 1997, iniciou-se a fase de escolha dos estudantes de mestrado em Fisioterapia no Brasil. Por conseguinte, a Fisioterapia perpassou por caminhos que raros fisioterapeutas têm conhecimento, a integração formal a comunidade acadêmica. Importante pontuar que a modalidade *Stricto Sensu* no Brasil é extremamente restrita, apesar de límpido e amplamente divulgado, podendo ser evidenciado no portal da CAPES (COSTA, 2007).

No entanto, são escassos os cursos de pós-graduação *stricto sensu* associados ao campo de Fisioterapia no Brasil. No campo de avaliação da Educação Física, totalizam 21 os programas na área básica de Fisioterapia e Terapia Ocupacional no país (WARKEN et al., 2015).

Em 2005, foi criada a Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Fisioterapia (ABRAPG-Ft), através de uma mobilização conjunta de todos os Programas de Pós-Graduação (*stricto sensu*), bolsistas pesquisadores do CNPq, e dos mais importantes grupos de pesquisa do Brasil, na área de Fisioterapia, durante o I Fórum Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Fisioterapia, sediado na cidade de São Carlos, em São Paulo, que tinha como uma das principais finalidades, incentivar estudos, investigações e debates para viabilizar as Instituições de Ensino Superior (IES) e centros ou órgãos de pesquisa no estabelecimento de estratégias voltadas para o progresso do conhecimento científico e da pós-graduação *stricto sensu* em Fisioterapia que conduza, com potencial nível de qualidade e desempenho, às demandas do saber científico, tecnológicos, culturais e artísticos da sociedade brasileira (ANDRADE; BRITO, 2008).

Já o II Fórum foi realizado pela Universidade Federal de Minas Gerais, em junho de 2006, com debates importantes acerca de dados que revelassem o avanço da área. Reforçou-se a reflexão sobre o "Diagnóstico e Estratégias para Ampliação da Pesquisa e Consolidação dos Programas de Pós-Graduação na Área de Fisioterapia". Como forma de continuar os debates, a Universidade Metodista de Piracicaba realizou o III Fórum Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Fisioterapia, em 2007, e tinha como proposta central "Políticas de Desenvolvimento da Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Fisioterapia no Brasil" (GUIRRO; COSTA, 2007).

Conforme a distribuição geográfica dos cursos *stricto sensu* em 2007, a Fisioterapia brasileira tinha a disposição 8 na modalidade de Mestrado acadêmico e 3 de Doutorado, (UFSCar; UNITRI; UFMG; USP; UNIMEP; UNICID; UFRN e UNINOVE), exclusivos da área, provendo por ano em média 80 novos Mestres e 16 novos Doutores em Fisioterapia. De fato, esses indicadores revelam à comunidade científica de Fisioterapia qual foi o avanço que o surgimento desses cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu* revelou, em especial para a comunidade científica e docentes dos cursos de graduação em Fisioterapia no Brasil. Acredita-se que as Instituições de Ensino Superior (IES) contem com uma quantidade satisfatória de Mestres e Doutores no campo da Fisioterapia. No entanto, distante da excelência, sendo necessário que a Fisioterapia brasileira possa contar com Mestres e Doutores de máxima qualidade. Nesse caminho, empenhos pela Pós-Graduação *Stricto Sensu* tem sido evidenciado e, como impacto, os Cursos de Mestrado e Doutorado apresentaram os melhores conceitos (BOM e MUITO BOM), conferidos pela CAPES (COSTA, 2007).

Cavalcante et al. (2011) encontraram 1.145 fisioterapeutas doutores e 4.675 mestres, representando 4% e 11%, respectivamente, dos profissionais *stricto sensu* da área da saúde em que se insere o curso de Fisioterapia. Inserido nas profissões de saúde, a Fisioterapia ocupa o penúltimo lugar em quantitativo de

doutores. A produção científica da Fisioterapia brasileira comparada mundialmente, conforme o ranking do SCImago, de 1996 a 2008, ocupa o 11º lugar do volume total de publicações produzidas e a 30ª posição no índice H. Dentre as nações da América Latina, ocupa o 1º lugar em grande parte dos quesitos. Reforça-se a ideia de que existe muito para se discutir no sentido de ascender o número de pesquisadores, como a formulação de outros programas *stricto sensu*.

A Área 21 é composta por Programas de Pós-graduação (PPGs) abarcando quatro áreas acadêmica e profissional: Educação Física, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional. A Área é extremamente variada em termos de suas vocações, indo desde as áreas biológicas e médicas até as áreas pedagógicas, sociais e humanas. Em 2013, a mesma contava com 53 PPGs, assim distribuídos: mestrado acadêmico (94,1%) e doutorado (52,6%). Os mestrados profissionais ainda são considerados escassos (5,9%), contando com somente três cursos, contudo, a quantidade de propostas tem se elevado ano a ano, apontando uma expressiva tendência de avanço nessa modalidade de curso. Comparado ao triênio antecedente (2007-2009), a área revelou um avanço relevante de 71% em termos de quantitativo de PPGs (CAPES, 2013).

A quantidade de PPGs com doutorado se elevou de 17 para 27, representando um importante incremento de 63%. Mesmo diante dessa expressiva expansão, a área centraliza seus cursos nas regiões Sul e Sudeste (27 e 58%, respectivamente), com incipiente inserção na região Centro-Oeste e Nordeste (6 e 9%, respectivamente). O surgimento de cursos na região Norte ainda é um desafio para o progresso da área. A Área tem revelado potencial ampliação a cada triênio. As perspectivas da Área apontaram que caso mantenha-se a tendência de crescimento dos cursos, a mesma totalizaria em média 63 programas no final de 2013-2015 e 75 programas no fim de 2016-2018 (CAPES, 2013).

A Área tem revelado uma ascensão constante de, em média, 25% na quantidade de PPGs novos e de cursos de doutorado a cada período de avaliação. No entanto, o relatório de 2019, ainda revela



a superior concentração dos cursos na região Sudeste (51%), uma concentração média nas regiões Sul e Nordeste (19% e 18%, respectivamente) e reduzida nas regiões Centro-Oeste e Norte (11% e 1%, respectivamente) (Tabela 1). A distribuição de PPGs em todas as regiões tem se modificado ano a ano, observando um avanço inicial na região Nordeste, acompanhado da região Centro-Oeste e, recentemente, em 2018, com a aprovação do primeiro PPG na região Norte, abarcando as subáreas de Educação Física e Fisioterapia (CAPES, 2019). Importante destacar que essa distribuição geográfica ainda se encontra bastante desigual.

Tabela 1: Distribuição dos programas de pós-graduação e cursos de pós-graduação por área.

Nome	Programas de pós-graduação							Cursos de pós-graduação				
	Tot al	M E	D O	M P	D P	MP/ DO	MP/ DP	Tot al	M E	D O	M P	D P
Educação Física	40	16	0	2	0	21	1	62	37	21	3	1
Fisioterapia/Terapia ocupacional	29	15	0	1	0	13	0	42	28	13	1	0
Fonoaudiologia	12	4	0	1	0	7	0	19	11	7	1	0
Totais	81	35	0	4	0	41	1	123	76	41	5	1

ME: Mestrado Acadêmico; DO: Doutorado Acadêmico; MP: Mestrado Profissional; DP: Doutorado Profissional; ME/DO: Mestrado Acadêmico e Doutorado Acadêmico; MP/DP: Mestrado Profissional e Mestrado Acadêmico.

Fonte: CAPES (2019).

A implementação de novos cursos, notadamente nas regiões de menor concentração da Área ainda é um desafio, mesmo diante de algumas propostas a serem avaliadas. De maneira específica, relacionada aos PPGs na modalidade profissional, mesmo com 30% dos Critérios e procedimentos para envio de propostas - APCNs exibidos em 2017 e 2018 perfazerem essa modalidade, a Área ainda apresenta apenas 4 PPGs em atividade, com três na região Sudeste e um na Sul. A área é consciente que o quantitativo de programas

ainda pode ser expandido nas diferentes regiões, com um progresso significativamente mais elevado de programas profissionais (CAPES, 2019).

## **5. Conclusão**

Através dessa análise, foi possível perceber que a Fisioterapia enquanto profissão vem aos poucos galgando seu espaço com a abertura de novas IES tanto públicas quanto particulares, aumentando a quantidade de vagas e conseqüentemente o número de profissionais no Brasil. No entanto, a distribuição geográfica desses profissionais acontece de maneira desigual, concentrando em sua maioria na região Sudeste, revelando a importância da implementação de políticas públicas com vistas a permitir uma distribuição mais uniforme.

Referente a formação acadêmica do fisioterapeuta evidencia nos últimos anos um crescimento, mesmo que ainda incipiente nos cursos de pós-graduação tanto qualitativamente quanto quantitativamente, bem como a quantidade de publicações, disseminando seu conhecimento através de revistas especializadas, com a maioria dos pesquisadores se concentrando também na região Sudeste, com um perfil jovem, e reduzida inclusão em redes de pesquisa locais, nacionais e internacionais. Para a prática da docência ainda observa-se fisioterapeutas docentes, não totalmente qualificados pedagogicamente para a docência.

Com relação a distribuição geográfica dos programas de Fisioterapia na modalidade strictu sensu, sua expansão se caracteriza como restrita, com desenvolvimento científico pontuais, mesmo diante de avanços expressivos no quantitativo de cursos ao longo dos anos. A área na qual é inserida a Fisioterapia concentra seus programas strictu sensu nas regiões Sudeste e Sul, sendo a implementação dos mesmos na região Norte um desafio. A distribuição de PPGs em todas as regiões tem se modificado ano a ano, no entanto ainda permanece bastante desigual. O aumento na quantidade de programas e de maneira mais equitativa nas regiões

do Brasil pode contribuir para potencializar o progresso científico e acadêmico, melhorando a qualidade desses profissionais e incentivando a pesquisa e docência na área.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A.L. de J.; GUIMARÃES, R.B. O lugar social do fisioterapeuta brasileiro. **Fisioterapia e Pesquisa**, v. 16, n. 1, p. 82-88, 2009.

ANDRADE, A.F.; BRITTO, R.R. Unindo forças seremos fortes! Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Fisioterapia. **Brazilian Journal of Physical Therapy**, v. 12, n. 6, p. v-vi, 2008.

BISPO JÚNIOR, J.P. Formação em fisioterapia no Brasil: reflexões sobre a expansão do ensino e os modelos de formação. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 16, n. 3, p. 655-668, 2009.

CALVALCANTE, C. de C.L. et al. Evolução científica da fisioterapia em 40 anos de profissão. **Fisioterapia em Movimento**, v. 24, n. 3, p. 513-522, 2011.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Diretoria de Avaliação DOCUMENTO DE ÁREA 2013, avaliação trienal 2013.

CAPES: Subárea 21: Educação Física, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional. MEC, 2019. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/Documento\\_de\\_%C3%A1rea\\_2019/Educacao\\_fisica.pdf](http://www.capes.gov.br/images/Documento_de_%C3%A1rea_2019/Educacao_fisica.pdf)>. Acesso em: 01 mar. 2020.

CHESANI, F.H. A produção acadêmica em fisioterapia: um estudo de teses a partir dos pressupostos epistemológicos de Fleck. **Saúde e Sociedade**, v. 22, n. 3, p. 949-961, 2013.

COSTA, D. Dez anos de pós-graduação *Stricto sensu* em fisioterapia no Brasil: o que mudou?. **Brazilian Journal of Physical Therapy**, v. 11, n. 1, p. V-VI, 2007.

COURY, H.J.C.G.; VILELLA, I. Perfil do pesquisador fisioterapeuta brasileiro. **Brazilian Journal of Physical Therapy**, v. 13, n. 4, p. 356-363, 2009.

CRUZ, F.G. et al. Perfil do fisioterapeuta pesquisador docente no estado da Bahia: uma análise documental. **Revista Pesquisa em Fisioterapia**, v. 7, n. 1, p. 70-78, 2017.

DIBAI FILHO, A.V. Ensino superior em Fisioterapia no Brasil. **Fisioterapia Brasil**, v. 11, n. 5, p. 377-380, 2017.

GAMA, H.S. et al. Levantamento do perfil do pesquisador fisioterapeuta nos programas de pós-graduação em educação física no Brasil. **CADERNOS DE EDUCAÇÃO, SAÚDE E FISIOTERAPIA**, v. 4, n. 8, 2017.

GONÇALVES, R.F. et al. Avaliação dos cursos de Fisioterapia nos anos de 2004 a 2013. **Fisioterapia e Pesquisa**, v. 24, n. 4, p. 392-398, 2017.

GUIRRO, R.R.J; COSTA, D. Fóruns nacionais de pesquisa e pós-graduação stricto sensu em fisioterapia. **Brazilian Journal of Physical Therapy**, v. 11, n. 3, p. v-vi, 2007.

JUNIOR, J.M.F.; DE SOUZA DOMINGUES, R.J.; NORMANDO, V.M.F. As motivações na inserção de fisioterapeutas na docência e o desenvolvimento de habilidades e competências para ensinar. **REPPE-Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino**, v. 2, n. 1, p. 45-60, 2018.

KOETZ, L.C.E.; PÉRICO, E.; GRAVE, M.Q. Distribuição geográfica da formação em fisioterapia no brasil: crescimento desordenado e desigualdade regional. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 15, n. 3, p. 917-930, 2017.

MARIOTTI, M.C. et al. Características profesionales, de formación y distribución geográfica de los fisioterapeutas de Paraná-Brasil. **Fisioterapia e Pesquisa**, v. 24, n. 3, p. 295-302, 2017.

MARQUES, A.P.; SANCHES, E.L. Origem e evolução da fisioterapia: aspectos históricos e legais. **Fisioterapia e Pesquisa**, v. 1, n. 1, p. 5-10, 1994.

MOREIRA, D. de O. Fisioterapia: uma ciência baseada em evidências. **Fisioterapia em Movimento**, v. 30, n. 1, p. 9-9, 2017.

OLIVEIRA, A.L.C. de. **A docência na Fisioterapia**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Saúde) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Medicina. Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde. Maceió, 2014.

SIMONI, D.E. et al. A formação educacional em fisioterapia no Brasil: fragmentos históricos e perspectivas atuais. **Hist enferm Rev eletrônica**, v. 6, n. 1, 2015.

SOUZA, R.O de. **O aprendizado da docência de professores fisioterapeutas**. 2019. 92f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.2377>>. Acesso em: 01 mar. 2020.

TAVARES, L.R.C. et al. Distribuição territorial de fisioterapeutas no Brasil: análise do Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde CNES/2010. **ConScientiae Saúde**, v. 15, n. 1, p. 53-61, 2016.

WARKEN, G. de La-R.B. et al. A formação acadêmica e a produção do conhecimento científico do fisioterapeuta pesquisador amazônida. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, v. 12, n. 29, 2015.

## O PROCESSO DE REFLEXÃO DO TUTOR A PARTIR DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS EM EAD

Adriana Paz Nunes<sup>1</sup>

O presente trabalho tem por objetivo propor uma reflexão acerca da atividade do(a) tutor(a) no processo de avaliação das atividades dos alunos em fóruns de discussão e tarefas propostas no Moodle<sup>2</sup> e, conseqüentemente, sua contribuição no processo de aprendizagem dos alunos na modalidade EAD<sup>3</sup>. Segundo BEHAR (2009, p. 16) a Educação a Distância é conceituada como “forma de aprendizagem organizada que se caracteriza, basicamente, pela separação física entre professor e alunos e a existência de algum tipo de tecnologia de mediatização para estabelecer a interação entre eles”, tendo como aporte legal o decreto 5.622, que data de 19 de dezembro de 2005. A referida modalidade de ensino possui como características o respeito ao ritmo individual do aluno, a formação de comunidades de aprendizagem e redes de convivência. (BEHAR, 2009).

O campo de estudo utilizado no desenvolvimento do é o curso de Especialização em Gestão Pública<sup>4</sup>. A autora deste capítulo exerceu atividade de tutoria durante todo o curso de especialização, período compreendido a partir de setembro/ 2017 até fevereiro/ 2019. A média foi de 30 alunos atendidos nos primeiros semestres por tutor(a), ao final, esta média diminuiu em virtude da evasão dos alunos restando em torno de 20 alunos atendidos por tutor(a).

---

<sup>1</sup> Mestra em educação (UFRGS-2018), Administradora (Unisul-2013), professora na instituição de ensino Alcides Maya, estudante de pedagogia (Uniftec). E-mail: adriana.paz.nunes@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7757089751283634>

<sup>2</sup> *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*

<sup>3</sup> Educação a distância

<sup>4</sup> Neste texto, será preservada a identificação da IES.

A partir da reflexão sobre sua própria prática e suas especificidades, aliado as demandas dos alunos optou-se por tratar, neste texto, da atividade de avaliar a aprendizagem dos cursistas e refletir sobre o ato de avaliar a aprendizagem do aluno realizado pelo tutor. Ou seja, o tutor enquanto avaliador de atividade realizada pelos cursistas e sua reflexão no tocante à sua própria prática.

Dentre as atribuições que a atividade de tutoria exige e, por conseguinte, as possibilidades de aprendizagens que tais atribuições permitem ao tutor desenvolver neste percurso, optou-se por direcionar a discussão para a avaliação das postagens dos alunos nos fóruns de discussão e suas tarefas. A avaliação emerge como um aspecto importante, pois a partir dela, é possível ao aluno avançar ou não no curso. O *feedback*<sup>5</sup> da avaliação pode motivar ou desmotivar o discente. Segundo Teodoro, “o acompanhamento do tutor, com *feedbacks* de atividades, incentivo, valorização, empatia e a afetividade deixa o aluno motivado a continuar” (2016, p. 29).

No tocante a avaliação, Vasconcelos (2014) afirma que refletir sobre este processo é uma tarefa desafiadora dada relevância e a complexidade do tema. Sob a compreensão de Perrenoud (2007) a temática avaliação é uma inquietação para os pedagogos, desde a criação da escola. Os pedagogos lutam para que o processo avaliativo promova a aprendizagem do estudante e não apenas vise classificar o desempenho do discente.

Para compreender a atribuição do tutor de avaliador das atividades dos alunos, julgou-se pertinente entender o papel deste profissional, o contexto em que atua, suas possibilidades e limitações enquanto agente mediador de ensino e aprendizagem em AVA<sup>6</sup>. Assim, apresenta-se o conceito de quem é o tutor, suas

---

<sup>5</sup> Palavra de origem inglesa que significa realimentar ou dar resposta a um determinado pedido ou acontecimento.

<sup>6</sup> Ambiente virtual de aprendizagem. O AVA tem por objetivo propiciar um espaço de interações entre seus usuários, através de “fóruns de discussão, diários de bordo, base de dados [...] publicação de arquivos”, contribuindo para a aprendizagem (BEHAR, 2009, p. 29).

atribuições, posteriormente, se apresenta os tipos de avaliação e, por fim, como foi feita a avaliação dos alunos pelos tutores no curso e o processo de reflexão sobre o ato de avaliação de atividades seguido da conclusão.

## **1. Quem é o tutor?**

Segundo Geib et al (2007), tutoria significa “cuidar, proteger, amparar, defender e assistir, tendo a atividade tutorial, no âmbito da educação, o sentido de acompanhamento próximo, orientação sistemática de grupos de alunos, realizada por pessoas experientes na área de formação”. Para Silva:

O tutor é um facilitador, que ajuda o estudante a compreender os objetivos do curso. O tutor torna-se um observador que reflete constantemente junto ao aluno a sua possível trajetória acadêmica, é um conselheiro e também um psicólogo, capaz de compreender as questões e as dificuldades do aprendiz e de ajudá-lo a responder de maneira adequada. É também um especialista em avaliação formativa e administrador para dar conta de certas exigências da instituição. (2008, p. 47)

Neste sentido, pode-se inferir que o papel do tutor é extremamente relevante no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. É possível atribuir ao tutor funções essenciais, diante do cenário de formação e aprendizado do aluno na educação à distância. Para Dutra; Pereira “o tutor participa do processo de ensino- aprendizagem, buscando propiciar a interatividade e a reflexão em relação ao conteúdo trabalhado pelo professor formador, o aluno demonstra maior motivação em aprender, pois percebe que existe alguém ao seu lado nesta árdua caminhada acadêmica” (2015, p.12).

Sobre o papel do tutor, julga-se pertinente mencionar as atribuições a serem executadas pelos tutores. Estão detalhadas no Manual de Atribuições dos Bolsistas UAB. As atribuições são:



- mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas;
- acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso;
- apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes;
- manter regularidade de acesso ao AVA e dar retorno às solicitações do cursista no prazo máximo de 24 horas;
- estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes;
- **colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes**<sup>7</sup>;
- participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela Instituição de Ensino;
- elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria;
- **participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável**<sup>8</sup>;
- apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos polos, em especial na aplicação de avaliações.

Além destas atribuições, é importante mencionar a relação com a tecnologia que é um conhecimento necessário ao tutor. Demo acrescenta que diversas competências são atribuídas ao tutor, diante das inovações é preciso saber lidar com materiais didáticos produzidos através de meios eletrônicos, trabalhar em ambientes distintos, conviver com diversificadas formas de avaliação e acompanhar ritmos diferentes (1998).

Conforme Moraes e Vieira (2007), o tutor é um intermediário entre os professores, alunos e a instituição de ensino. O tutor auxilia

---

<sup>7</sup> Grifo da autora. Neste curso, a atribuição de avaliar a aprendizagem dos cursistas foi de responsabilidade dos tutores.

<sup>8</sup> Grifo da autora

no processo de ensino e aprendizagem, esclarecendo dúvidas de conteúdo e dúvidas administrativas, colabora no reforço da aprendizagem, além de ser responsável por estar sempre motivando os alunos, buscando minimizar a sensação de solidão do aluno, evitando assim minimizar a evasão no decorrer do curso. De acordo com Aretio (2002, p. 117): “[...] um dos problemas que os estudantes da modalidade à distância mais acusam é a solidão e o distanciamento do professor e dos companheiros de estudo”.

A partir do que foi exposto com relação às atribuições do tutor, é possível afirmar que seu trabalho é fundamental na EAD, ele é o ator que intermedia a relação professor- aluno. No entanto, o tutor não se limita apenas à função de um mero transmissor de orientações do professor, ele interage com o educando e contribui no seu processo de formação auxiliando-o na construção de conhecimento através de suas intervenções nas atividades síncronas [*chats*<sup>9</sup> e *webconferências*<sup>10</sup>] e atividades assíncronas [intervenção e correção das postagens dos alunos em fóruns de discussão e tarefas]. No tocante a promover interação, o tutor é:

[...] um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico (BRASIL, 2008 p. 21. *apud* BEHAR, p. 161).

A atuação do tutor também está presente nos índices de qualidade na EaD. Os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007) descrevem o tutor como

---

<sup>9</sup> Ferramenta que, segundo Mooree Kearsley (2007, p.354), “duas ou mais pessoas conectadas à internet que conseguem dialogar em tempo real, isto é, conversas síncronas baseadas em texto, ao digitar mensagens no teclado de seus computadores. À medida que a pessoa digita as palavras, elas são mostradas imediatamente aos outros membros do grupo de bate-papo”.

<sup>10</sup> é uma reunião ou encontro virtual realizada pela internet através de aplicativos ou serviço com possibilidade de compartilhamento de apresentações, voz, vídeo, textos e arquivos via web.

essencial nos processos de aprendizagem, acompanhamento e avaliação, compreendendo o tutor como:

[...] um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico (BRASIL, 2007 p. 21).

Após essa contextualização, constata-se que o papel do tutor é de extrema relevância do contexto da EAD, a atribuição de avaliar as atividades dos alunos, apesar de no manual da UAB apresentar como o tutor desenvolve uma colaboração, neste curso, era uma de suas responsabilidades. Destarte apresenta-se a seguir, alguns tipos de avaliação.

## **2. Os tipos de avaliação**

De acordo com Fernandes (2009, p. 44), quando avaliar e medir são sinônimos, a avaliação torna-se “[...] uma questão essencialmente técnica que, por meio de testes bem construídos, permite medir com rigor e isenção as aprendizagens escolares dos alunos”. Essa prática avaliativa, ainda muito presente nas salas de aula está embasada nos fundamentos das tendências tradicional e tecnicista, cabendo ao professor o repasse dos conteúdos a serem memorizados pelos alunos e que, caracteriza-se como avaliação do tipo sumativa.

Na avaliação tipo sumativa, os objetos de avaliação são resultados da aprendizagem dos alunos (FERNANDES, 2006), tendo em vista que faz uma súmula do que os alunos sabem e são capazes de fazer em um dado momento. A avaliação sumativa, também conhecida como avaliação classificatória tem como objetivo medir o grau de conhecimento dos alunos e classificá-los ao final de determinado período (TEIXEIRA; NUNES, 2014). Constitui-se como a verificação, parcial ou total, da absorção ou não

de conteúdos (VILLAS BOAS, 2014). No curso de especialização em questão, a avaliação utilizada nas disciplinas foi avaliação sumativa.

A avaliação diagnóstica tem como principal objetivo verificar a presença ou ausência de conhecimento do discente, ou seja, averiguar o conhecimento prévio do discente. Trata-se da sondagem da situação da experiência e do desenvolvimento de cada envolvido no processo de construção de conhecimento (Bolzan, 2017). Para aplicar esse tipo de avaliação é necessário que o docente assuma uma postura reflexiva e dialética, compreendendo o contexto em uma relação dinâmica de aprendizagem (TEIXEIRA; NUNES, 2014).

Uma das mais importantes características da avaliação diagnóstica é o seu aspecto preventivo, já que ao conhecer as dificuldades dos alunos no início do processo educativo, é possível prever suas reais necessidades e trabalhar em prol de seu atendimento. Outra característica refere-se à possibilidade que a avaliação diagnóstica tem de determinar as causas das dificuldades de aprendizagens persistentes em alguns alunos. Sobre este tipo de avaliação pode-se dizer que seu emprego é relevante, pois permite ao professor identificar as lacunas de aprendizagem de cada aluno.

Por fim, a avaliação formativa os objetos preferenciais são os processos de aprendizagem, ou avaliação para as aprendizagens (FERNANDES, 2006). Assim, a avaliação formativa tem como finalidade principal melhorar as aprendizagens dos alunos a partir de uma criteriosa utilização da informação recolhida para que se possam perspectivar e planejar os passos seguintes. Para Nunes, a avaliação formativa ultrapassa o limite de decorar e propõe ao aluno um exercício de “pensar sobre”, seja a forma de avaliar empregada uma prova seja qualquer outro método pedagógico (2018, p. 70).

Avaliar formativamente é entender que cada aluno possui seu próprio ritmo de aprendizagem e, sendo assim, possui cargas de conhecimentos diferentes entre si. A partir dos tipos de avaliação,

apresenta-se como as avaliações foram empregadas no curso de Pós-graduação em Gestão Pública.

### **3. O processo de avaliação das atividades dos alunos (fórum de discussão e tarefas) realizada pelo tutor**

Para professores e tutores a avaliação serve como um procedimento de verificação do que foi possível aprender e, para o aluno, o êxito nas atividades propostas reforça a certeza de que a aprendizagem ocorreu.

No entanto, o processo de avaliação predominante, ou seja, a avaliação sumativa não informa como acontece a aprendizagem do estudante, apenas sanciona os erros sem buscar meios de compreendê-los e de minimizá-los (PERRENOUD, 2007). Neste sentido, o mesmo autor (2007) declara que “o diagnóstico é inútil se não der lugar a uma ação apropriada” (p.15). O resultado do processo de avaliação predominante é uma mensagem – a nota.

Perrenoud (2007) compreende a avaliação como uma engrenagem no funcionamento do processo didático, não se trata apenas da utilização de técnicas e instrumentos de medida e verificação da assimilação de conteúdos expostos anteriormente à aplicação de um instrumento de verificação (FERNANDES, 2006; 2008). As avaliações além de controlar o desempenho e a dedicação dos estudantes, para Perrenoud (2007), tem o objetivo de gerir o fluxo do processo de ensino.

Para que a avaliação seja efetiva é importante que seja proposta questões bem elaborada, que desafie o aluno. A seguir, apresenta-se um exemplo de questões para discussão e avaliação no fórum.

## Figura 01: Exemplo de questão proposta em fórum de discussão

A leitura inicial da [apostila](#) (pp. 7 a 22) apresenta-nos uma série de conceitos fundamentais para darmos início ao debate da disciplina. Dentre esses conceitos, destacam-se os de Estado (definição, formas e divisões/funções), governo (definição, formas e regime) e mercado, em substituição ao termo *sociedade*. Entremendo esses termos, a leitura apresenta ainda os conceitos de *governabilidade* e, mais recentemente, de *governança*.

Com base nisso, convido-lhes a refletir sobre as seguintes questões:

1. O termo "governança" significa uma mudança na forma de exercer o poder estatal. Qual é esta mudança?
2. **Margareth Thatcher** declarou uma vez: "... *there is no such thing as society. There are individual men and women, and there are families.*" O que autoriza a afirmação de que a sociedade não existe? Qual a relação entre "governança" (forma de poder estatal) e "mercado" (entidade contraposta ao Estado)?

Ao longo da semana e da discussão, apresentarei outras questões.

Clique em "Responder", abaixo.

Avaliação máxima: -

Link direto

Editar

Responder

Exportar para portfólio

Fonte: a autora (2019)

Neste exemplo, pode-se dizer que a primeira questão pouco ajuda no processo de construção do aluno, pois o mesmo deve fazer uma concordância ou discordância e a segunda parte já responde a primeira do questionamento proposto. Já a segunda questão exige por parte do aluno maior grau de reflexão, buscas nos materiais disponíveis e permite estabelecer relações entre todos os questionamentos levantados. Assim, reafirma-se a importância de elaborar as questões de forma que seja possível propor uma avaliação formativa, esta, por sua vez, permite uma compreensão melhor de todo o processo de aprendizagem.

Importante mencionar que a interação entre pares, é uma etapa importante que facilita a aprendizagem dos alunos, por essa razão a interação é um dos critérios utilizados para a avaliação. Também foi pauta de discussão em reuniões de tutores. Essa solicitação vai ao encontro de proposta pedagógica convergente com a promoção de aprendizagem.

Com relação à avaliação, a possibilidade de trocas entre pares e análise da esfera pública feita pelo aluno, como no exemplo a seguir, permite inferir que a avaliação tem o intuito de ser do tipo formativa, pois contempla a leitura do comentário do colega, a interpretação da realidade, ou seja, amplia as possibilidades se comparado a apenas uma proposta de pergunta e resposta.

Na figura a seguir apresenta-se o exemplo de interação entre pares no fórum de discussão.

## Figura 02: Exemplo de interação entre alunos

Concordo com a tua questão, [nome] de que o indivíduo não deve esperar apenas do Governo o encaminhamento de suas demandas.

Particularmente, acredito que muito da "falência" estatal em suprir as demandas públicas se dê em virtude do exagero destas demandas, uma vez que são concedidos cada vez mais direitos e, em determinado momento, o Estado se vê forçado a escolher quais são as demandas prioritárias, a exemplo do que ocorrer com a saúde e a educação, que demandam determinada porcentagem de investimentos oriundos do orçamento público.

Entretanto, uma parcela significativa da população insiste em permanecer na condição de beneficiária do Estado, tão somente, eximindo-se de responsabilidades ou de buscar caminhos para melhorar sua situação (na esfera social, econômica, educacional etc.).

Uso como exemplo uma situação da qual participei: na saída de um mercado, fui abordada por uma senhora, que se identificou como sendo "papeleira". Na época, eu trabalhava na Secretaria de Meio Ambiente daqui e, portanto, conhecia praticamente todos os "papeleiros" ou "catadores de papel" e, por acaso, esta senhora me era desconhecida. Quando perguntei a ela por que ela não fazia parte de uma associação de catadores (temos duas devidamente organizadas no município) ela me respondeu desta forma: "Pra quê? Pra cumprir horário e dar satisfação?".

Creio que a resposta desta senhora ilustra perfeitamente a tua colocação, de que "somos todos indivíduos que possuem suas próprias responsabilidades". Entretanto, algumas pessoas preferem ignorá-las.

Fonte: a autora (2019)

No tocante a avaliação das tarefas realizadas pelo aluno, apresenta-se a seguir o *feedback* dado pelo tutor composto por nota e parecer escrito. O parecer auxilia o aluno a verificar em seu trabalho as fragilidades identificadas e sinalizadas pelo tutor, é um espaço oportuno para que o aluno possa identificar suas lacunas com relação ao que foi proposto da orientação da tarefa

## Figura 03: Exemplo de parecer escrito pelo tutor ao aluno

**A avaliação da atividade final da disciplina Comportamento**

**Organizacional contempla os seguintes critérios:**

**o trabalho apresenta descrição do órgão/setor, mesmo que muito breve, mas suficiente para que o leitor/avaliador compreenda o contexto: peso 1,0 (independente do tamanho);**

**2. o trabalho identifica e caracteriza pelo menos uma situação prática relacionada a motivação: peso 1,0; o trabalho identifica e caracteriza mais de uma situação relacionada a motivação: peso 2,0;**

**3. o trabalho identifica e caracteriza pelo menos uma situação prática relacionada a disfunções burocráticas: peso 1,0; o trabalho identifica e caracteriza mais de uma situação relacionada a disfunções burocráticas: peso 2,0;**

**4. o trabalho identifica e caracteriza pelo menos uma situação prática relacionada a liderança: peso 1,0; o trabalho identifica e caracteriza mais de uma situação relacionada a liderança: peso 2,0;**

Fonte: a autora(2019)

Figura 04: Continuação do exemplo apresentado na figura 03

caracteriza mais de uma situação relacionada a poder e/ou liderança: peso 2,0;

5. o trabalho apresenta pelo menos uma sugestão de caminho ou diretriz (reflexiva - para discussão ou pontual - ação concreta a ser implementada) relacionada ao contexto analisado: peso 1,0; o trabalho apresenta mais de uma sugestão: peso 1,5;

6. o trabalho, ao abordar cada um dos itens acima, embasa-se nos conceitos trabalhados antes de dar os exemplos e cita pelo menos uma referência adequadamente (mesmo que a apostila): peso 1,0; caso considerem que este item é atendido superficialmente, Foi atribuído a esta parte 0,5 somente;

7. a tarefa está formatada como solicitado (mínimo 04 páginas e máximo 08 páginas - NÃO contando capa e sumário, para aqueles que colocaram), usa fonte tamanho 12 (mesmo que não Times), espaçamento 1,5: peso 0,5. Caso o trabalho descumpra algum desses itens, não somar estes 0,5;

**NÃO ESTÁ CLARO O PODER E LIDERANÇA, AÇÃO**

Fonte: a autora (2019)

A partir das figuras 03 e 04 é possível afirmar que o *feedback* escrito é oportuno no sentido de esclarecer dúvidas, sinalizar equívocos no texto que a nota não é capaz de auxiliar.

Cabe ressaltar que alguns critérios de avaliação eram definidos pela tutora, autora deste texto e eram utilizados a todos os alunos, dentre tais critérios pode-se citar: relação entre a questão proposta e a resposta dada, coerência da resposta; interação com um ou mais colegas e erros de escrita.

#### 4 Reflexão sobre a prática

Após a contextualização das atribuições do tutor, os tipos de avaliação e como ocorreu este processo no curso supracitado, surge a necessidade de abordar a reflexão que a atividade de tutora



permitiu realizar sobre sua prática com foco na atribuição de avaliar as atividades dos alunos.

De acordo com Perrenoud (2002), a prática reflexiva do professor refere-se ao entendimento de que, em uma sociedade em transformação, a capacidade de inovar, de interrogar e de investigar as atividades profissionais são decisivas. O desenvolvimento do pensamento sobre as ações requer compreender para melhorar e buscar novas formas de fazer, favorecendo a construção de saberes. Segundo Turchielo e Aragón (2019) “Para tal, a formação do professor exige propostas de trabalho interativas e autorais que incentivem o desenvolvimento do pensamento reflexivo”.

Mas como desenvolver propostas interativas quando trata-se de um profissional, cuja função seja desenvolver determinadas tarefas. Refletir sobre a própria prática requer um exercício constante de análise, reflexão, reformulação da prática, análise, reflexão e assim sucessivamente. É possível afirmar que o processo de refletir sobre a prática de avaliação, questionando-se sobre qual a melhor maneira de avaliar, como construir critérios de avaliação. Estas dúvidas que surgem ao longo do caminho, promovem condições de refletir sobre a própria prática.

Ao longo do texto, por vezes evidencia-se esta reflexão por parte da autora. No entanto, duas inferências podem ser feitas, a primeira refere-se a importância de refletir sobre sua prática, pois assim é possível verificar as lacunas e buscar saná-las a segunda refere-se a constatação de que não há promoção de um espaço para tal. Nos cursos de capacitação de tutores este tema não é mencionado, nas reuniões de tutoria tão pouco. Julga-se oportuno abordar este tema, pois a partir da reflexão sobre sua prática realizada por professores e também tutores, será possível atingir resultados positivos no processo de ensino e aprendizagem.

## **5 Conclusões**

Avaliar alunos sempre foi uma tarefa difícil, na modalidade presencial o professor pode utilizar-se de outros elementos que o

permitem fazê-lo, como a participação em aula. Em contrapartida, na modalidade EAD esta tarefa se restringe ao que o aluno escreve no fórum de discussão e ao arquivo enviado nas tarefas.

Neste curso, foi possível priorizar, em boa parte a avaliação formativa. Acredita-se que esta contempla a intenção da educação de formar alunos dotados de senso crítico além do conhecimento técnico. Julga-se importante propor em reuniões de tutoria um espaço para discutir sobre a importância da avaliação bem como padronizar entre os tutores como será realizada. Acredita-se que essa medida auxilia tanto os tutores quanto os alunos.

O *moodle* oferta bons espaços de discussão, como exemplo, citam-se os *chats* e as *webconferências*. Pressupõe-se que, se estes espaços citados forem avaliados como participação interação entre pares, a possibilidade de construção de conhecimento do grupo tende a aumentar.

Outro ponto que merece atenção quando se trata de avaliar atividades, refere-se ao tempo de retorno que o tutor tem para publicar notas e conceitos, pois, para elaborar um parecer individualizado é necessário que o tutor dispense de um tempo maior e, nem sempre é possível. O tempo de *feedback* relativamente curto prejudica se a proposta é um parecer consistente que direcione o aluno a construções de novas aprendizagens, estabelecendo relações entre as disciplinas ampliando assim sua capacidade de refletir criticamente.

Espera-se que, a partir deste trabalho seja possível refletir sobre o tema da avaliação de atividades discentes realizada pelo tutor e auxiliar nas próximas edições cujo objetivo é formar alunos dotados de competências e habilidades que atendam as exigências do mercado. Se a avaliação é tida como uma etapa importante para o aluno, é importante que o tutor a partir disso, reflita e organize sua prática para otimizar a conclusão do processo contribuindo com o aprendizado do educando.

## REFERÊNCIAS

- ARETIO, L. G.; CORBELLA, M. R.; FIGAREDO, D. **De la educación a distancia a la educación virtual**. Barcelona: Ariel, 2007.
- BEHAR, Patrícia. **Modelos pedagógicos em educação à distância**. Porto Alegre: Penso, 2009.
- BOLZAN, Larissa Medianeira. **Processos de Ensino, de Aprendizagem e de Avaliação nos Cursos Superiores de Administração sob a Percepção de Professores e de Estudantes**. 2017. 254 f. Tese (Doutorado em Administração) -- Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Escola de Administração (EA), Porto Alegre, 2017. Disponível em: [http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1\\_58321/0\\_01021692.pdf?sequence=1](http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1_58321/0_01021692.pdf?sequence=1). Acesso em: 20 abr. 2017.
- DEMO, Pedro. **Questões para a Teleducação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- DUTRA, Regina Maria; PEREIRA, Valdir. **A atuação do docente tutor na educação à distância**. Revista Multitexto, Montes Claros, v. 3, n. 1, p.9-13, jan./jun. 2015. Disponível em: < <http://www.ead.unimontes.br/multitexto/index.php/mcead/article/view/102/52>> Acesso em: 12 set. 2016.
- FERNANDES, D. **Para uma Teoria de Avaliação Formativa**. Revista Portuguesa de Educação, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006.
- FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos práticos e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- GEIB, Lorena Teresinha Consalter, et al. **A tutoria acadêmica no contexto histórico da educação**. Revista Brasileira de Enfermagem, Brasília, v. 60(2), p. 217- 220, mar/abr. 2007.
- MORAES, M. de; VIEIRA, E. M. F. **Introdução à EaD**. 2. ed. Florianópolis: Departamento de Ciências Contábeis/ UFSC, 2009.
- MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. 1. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- NUNES, Adriana Paz. **O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM ADMINISTRAÇÃO: ação cognitiva dos**

**alunos na perspectiva do professor.** 2018. Dissertação de mestrado UFRGS, Porto Alegre, 2018. Disponível em: [https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/1/discover?query=&querytype\\_0=title&query\\_relational\\_operator\\_0=contains&query\\_value\\_0=o+processo+de+ensino+e+aprendizagem+em+administra%C3%A7](https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/1/discover?query=&querytype_0=title&query_relational_operator_0=contains&query_value_0=o+processo+de+ensino+e+aprendizagem+em+administra%C3%A7). Acesso em: 20/ 09/ 2019.

PERRENOUD, P. **Avaliação da Excelência à Regulação das Aprendizagens: Entre duas Lógicas.** São Paulo: Artmed, 2007. 183.

PERRENOUD, Philippe. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, Philippe et al. (orgs.). **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 11-34.

SILVA, Marinilson Barbosa. **O processo de construção de identidades individuais e coletivas do ser-tutor no contexto da educação a distância.** Tese de doutorado UFRGS, Porto Alegre, 2008. Disponível em

<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/15341/000671437.pdf?sequence=1>

Acesso 10 de setembro de 2019.

SILVA. Carlos Ulisses Moreira Teixeira. CARVALHO , Alanna Oliveira Pereira. **O Chat como ferramenta pedagógica: experiências a partir do curso de Letras português- inglês do IFCE – Campus Baturité.** Conex. Ci. e Tecnol. Fortaleza/CE, v.12, n. 2, p. 35 - 44, nov. 2018

TEIXEIRA, J.; NUNES, L. **Avaliação Escolar: da teoria à prática.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

TEODORO, Renata Aparecida Pereira, **A COMUNICAÇÃO NA EAD: UM DIÁLOGO DE APRENDIZAGEM.** Revista Multitexto, 2016, v. 4, n. 01.

TURCHIELO, Luciana B. e Aragón, Rosane . **A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO REFLEXIVO EM UM CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA.** Revista e-Curriculum, São Paulo, v.17, n.3, p. 1239-Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP acesso em :

<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum> acesso em : 09/03/2020.

VASCONCELLOS, C. D. S. Avaliação classificatória e excludente e a inversão fetichizada da função social da escola. In: FERNANDES, C. D. O. (Ed.). **Avaliação das Aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. São Paulo: Cortez, 2014. chap. 1,

VILLAS BOAS, B. M. D. F. **Avaliação Formativa: Práticas Inovadoras**. Campinas/SP: Papirus, 2014. 192.

# A EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE NO PERÍODO COLONIAL E PÓS-INDEPENDÊNCIA: EM BUSCA DE FUNDAMENTO EPISTEMOLÓGICO

Augusto Kessai Agostinho Chicava<sup>1</sup>

## 1. Introdução

Objetivo do capítulo é fazer uma análise da educação moçambicana no período colonial e pós-independência, a partir dum olhar epistemológico, tendo em conta que a presença portuguesa em Moçambique - que iniciou com a passagem de Vasco da Gama em 1498 concretamente na Ilha de Moçambique - marca o início da educação colonial em Moçambique.

A subordinação, o mito da superioridade da raça branca, caracterizava a educação colonial. Nessa ordem de ideia, a educação colonial era um fenómeno social e global, isto é, cultural, ideológico, política, económica e social. Portanto, a situação da educação colonial deve ser considerada como uma totalidade, onde os protagonistas da máquina ou do sistema colonial eram o colonizado e colonizador.

Ao mesmo tempo que o sistema colonial truncava as culturas locais com a criação de figuras novas de “ assimilados”, “distribalizado” ou similares, ele próprio contribuía, dialecticamente, para a construção de consciências políticas cada vez mais revoltadas contra essa despersonalização e contra realidade colonial (MAZULA, 1995), isto é, no aspecto da dimensão cultural do ensino colonial, passava pela desnaturalização do

---

<sup>1</sup> Doutorando na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Integrante no grupo de pesquisa “Ensino e Conhecimento”. Atualmente é Professor efetivo na Universidade São Tomás de Moçambique (USTM). Pesquisa na área de Epistemologia Genética; Filosofia e Educação. Bolsista da CAPES. E-mail: augustochicava@yahoo.com.br

indígena, negando-lhe os seus próprios valores culturais, o seu saber, e cerceando, pela raiz, o desenvolvimento natural do seu saber-fazer, considerados Selvagens.

Segundo Mondlane (1977), verificava-se um número bastante reduzido de africanos na escola secundária pois, o acesso para ensino secundário era bastante difícil, “em 1960, na maior escola secundária oficial de Moçambique (Liceu Salazar, em Lourenço Marques) havia só 30 estudantes africanos, num total de 1000 alunos” (p. 66).

Todavia, os dirigentes da luta pela libertação viam a educação como uma arma para libertação do povo do jugo colonial, pois, “a luta moderna é uma luta científica. Como tal ela tem que ser dirigida por indivíduos com um mínimo de conhecimentos científicos. Seria muito mais fácil comunicarmos com as massas populares moçambicanas se todo o povo pudesse ler e escrever” (FRELIMO, 1968, p.3).

O capítulo se baseia na análise bibliográfica e documental, a partir duma perspectiva hermenêutica de interpretação crítica da questão educação moçambicana no período colonial e pós-independência. E está em dividido em duas partes, a primeira versa e discute sobre a educação no período colonial, tida como a génese do sistema da educação moçambicana. E a segunda parte far-se-á análise do desenvolvimento da educação moçambicana pós-independência (1975-1990), que é um processo intrinsecamente interligado ao luta de libertação nacional, (GÓMES, 1999). Considera luta de libertação como um marco do processo de formação da unidade do povo moçambicano, isto como nação.

## **2. Educação moçambicana no período colonial**

Em 1836 e 1842 foi declarada a abolição oficial do tráfico de escravos, mas o tráfico continuou clandestinamente. Em 1854 foi criado o Estatuto do Liberto mas, abolido em 1875 porém o ex-liberto era obrigado a assinar um contracto de trabalho de dois anos. Mondlane (1975, p. 28) aprecia que “este método semi-sincero

de abolição tendeu a incitar os colonos a pensar que escravos libertos podiam ser ainda utilizados como escravos”.

A partir de 1930 o Governo colonial controlava o ensino dos moçambicanos, e modificou o sistema educacional segundo seus interesses e objetivos para criar um sistema que habilitasse o indígena nos trabalhos manuais. A base epistemológica assentava no empirismo. Este sistema de educação servia o sistema colonial e alienava o moçambicano (HEDGES *ET AL*, 1999, p. 46). No mesmo âmbito, Gómez aponta que:

a primeira regulamentação do ensino nas colónias é do dia 2 de Abril de 1845. No dia 14 de Agosto desse mesmo ano, um decreto diferenciava o ensino nas colónias do ensino metrópole e criava as escolas públicas nas colónias. Em 14 de Agosto de 1846, foi publicada a primeira providência legal para se organizar a instrução primária no “ultramar português. Depois de 1845, criaram-se, por decreto, as primeiras escolas primárias na Ilha de Moçambique, no Ibo, Quelimane, Sena, Tete, Inhambane e Lourenço Marques. Mas esses decretos ou actos legislativos não foram para além do papel, como, em 1865, o reconhecia o então Ministro da Marinha e Ultramar” (GOMÉZ, 1999, p. 39).

Nesta perspectiva, educação moçambicana no período colonial se caracterizou pela atitude de subordinação, mantendo o mito da superioridade do branco. Na escola transmitia-se a cultura portuguesa que criou um complexo de inferioridade da cultura e saberes locais.

Ainda na mesma ordem de ideia criou-se, isto na educação uma divisão segundo o *status* social ou racial que resultou em dois tipos de educação: uma destinada ao filho do colono e outra destinada ao filho do indígena. Os dois tipos de educação tinham programas curriculares diferentes, assim como condições materiais das escolas, estímulos e castigos aplicados eram diferentes. Ao branco era ensinado todo o saber pensar (ensino teórico) e ao indígena era ensinado o saber fazer (ensino prática) e obedecer, como diz Golias: “os indígenas não eram sujeitos de direito mas



sim objectos de uma política determinada longe do seu consentimento” (GOLIAS, 1993, p.33). Ainda na mesma onda de análise, Mazula aponta que:

o sistema de educação colonial organizou-se em dois subsistema de ensino distintos: um '*oficial*', destinado aos filhos dos colonos ou assimilados [...] que visava a dar à criança os instrumentos fundamentais de todo o saber e as bases de uma cultura geral, preparando-a para vida social, e outro indígena, que tinha por fim elevar gradualmente da vida selvagem à vida civilizada dos povos cultos a população autóctone das províncias ultramarinas. Isto, engenhosamente articulado à estrutura do sistema de denominação em todos os seus aspectos (MAZULA, 1995, p.80).

A educação colonial colocou ainda a barreira da língua aos moçambicanos para não desenvolver educacionalmente uma vez que o indígena devia aprender não na sua própria língua, mas na língua do colono. Isso criou imensas dificuldades às crianças nas classes iniciais. Adicionado à barreira da língua, estavam também os conteúdos curriculares onde o colono impôs aos indígenas a aprendizagem da história e geografia de Portugal assim como a ética do colono como afirma Mondlane:

a análise do conteúdo dos livros de estudo indica que em tudo se foca a cultura portuguesa; a história e a geografia africanas são totalmente ignoradas, toda a atenção incide sobre a língua portuguesa, a geografia das descobertas e conquistas dos Portugueses; moralidade cristã; artesanato e agricultura (MONDLANE, 1977, p. 63).

Nota-se, assim, que as políticas educativas coloniais obrigaram o indígena a esquecer sua própria condição africana através de uma pedagogia alienante e não ativa.

Esta discriminação foi justificada pelo Diploma Legislativo nº238, de 17 de Maio de 1930, ao defender que o ensino indígena destinava-se a elevar gradualmente o indígena da vida selvagem à vida civilizada dos povos cultos, enquanto que o ensino primário

elementar para os não-indígenas visava a dar criança os instrumentos fundamentais de todo o saber e as bases de uma cultura geral, preparando-a para a vida social (MAZULA, 1995, p. 80).

Segundo Mazula (1995), o sistema de ensino indígena em Moçambique nos anos estava organizado em:

- a. Ensino Primário Rudimentar, isto com três classes, previsto para sete, oito e nove anos de idade no ingresso.
- b. Ensino Profissional Indígena, que, por sua vez, se subdividia em: (I) Escola de artes e ofícios, com quatro classes que era destinadas só para rapazes e (II) Escolas Profissionais Femininas, com duas classes, que era restrita somente para a formação feminina.

Para responder os interesses primordiais dos colonizadores e sob impulso do próprio Estado Novo, foram sendo criadas instituições especializadas, isto através do “Acordo Missionário”, de 7 de Maio de 1940, onde o Governo de Salazar assinou com a Santa Sé dois documentos que viriam a orientar toda a organização religiosa do Ultramar Português: a Concordata, que punha fim à Lei de separação entre a Igreja e o Estado [...] e o Acordo Missionário, que regulava a questão das Missões, aliado ao fato de a Igreja Católica ser a religião da Nação portuguesa, por isso só ela tinha o direito de ensinar nas escolas públicas e definir o seu próprio sistema de organização, (MAZULA, 1995).

Desse modo, a Igreja Católica foi “instituída como instrumento ideológico fundamental da defesa da ordem interna de Portugal e da preservação do domínio colonial” (HEDGES *et al*, 1999, p. 118). Isto é, em todas as colónias portuguesas o Estado transferiu para a Igreja a responsabilidade do ensino rudimentar e comprometeu-se a apoiar financeiramente todas as missões e escolas católicas. Pese embora, nestas instituições de ensino a maior parte do tempo escolar era dedicado ao trabalho na machamba (campo agrícola)

das missões como forma de pagamento pela educação recebida. Por isso a percentagem dos alunos que terminavam o ensino rudimentar com êxito não atingia um por cento (GOLIAS, 1993). Para melhor entender, pode auxiliar a seguinte estatística do *Quadro 1*, onde, dos 22.825 alunos matriculados no ensino elementar, apenas 7,33% conseguiu ingressar no ensino secundário, distribuídos da seguinte forma: 55,16% no ensino técnico, 37,97% no seminário e apenas 6,86% no ensino liceal.

**Quadro 1: Alunos em Moçambique, 1955-1956**

Ano	Adaptação		Elementar	Secundário		
	Matrícula	Finalistas do 3º Ano	Matrícula	Matrícula		
				a)	b)	C)*
1955	240.813	5.027	3.729	10	116	105
1956	292.199	5.626	4.034	10	139	94
1957	344.027	5.860	4.468	20	185	102
1958	370.013	8.158	5.197	34	183	166
1959	391.134	9.486	5.397	41	301	169
<b>Total</b>	<b>1.638.138</b>	<b>34.057</b>	<b>22.825</b>	<b>115</b>	<b>924</b>	<b>636</b>

Fonte: (GOMÉZ, 1999, p. 67)

\* A coluna a) refere-se ao Ensino Geral; a coluna b) refere-se ao Ensino Técnico; a coluna c) refere-se ao Seminário.

Este quadro reflete o número da população estudantil em Moçambique. Também revela o elevado número de reprovações no nível mais baixo de ensino, ora vejamos: em apenas 1 aluno em 45 tinha chance de completar o ensino de adaptação ou rudimentar. Assim sendo, a taxa de analfabetismo em Moçambique em 1954 era a mais elevada de toda a África.

Mas a partir de 1960, as estatísticas começaram a apresentar números elevados de estudantes negros, (Quadro 2). Ou seja, o ensino evoluiu em Moçambique desde 1951 até 1962. Tal como se pode verificar, a evolução dos alunos foi demasiado lenta e por vezes

sofria algumas quebras, como por exemplo, em 1951 o número de alunos era 332.234 mas no ano seguinte, em 1952 o número baixou para menos de metade da população estudantil passando para 145.632 alunos, como ilustra o Quadro 3.

**Quadro 2: alunos em Moçambique, 1960-1962**

Anos	Ensino Oficial	Ensino Missionário Católico	Ensino Missionário Estrangeiro	Ensino Particular
1959-60	59,2	28,8	23,9	66,8
1960-61	70,5	37,6	71,3	68,0
1961-62	57,6	36,4	62,9	68,6

Fonte: (Mazula, 1995, p. 87)

**Quadro 3: Evolução do Ensino no período de 1951-1962**

Ano	Estabelecimentos	Professores	Alunos
1951	998	1.119	332.234
1952	1.066	1.124	145.632
1953	1.287	—	179.501
1954	1.567	1.776	209.947
1955	2.000	2.091	251.395
1956	2.000	2.717	251.395
1957	2.514	2.895	332.384
1958	2.645	—	361.180
1959	2.793	3.111	361.996
1960	3.331	3.199	—
1961	2.828	3.199	368.927
1962	2.928	3.311	370.212

Fonte: (GOLIAS, 1993, p. 54)

**Quadro 4: Evolução dos ingressos em todos níveis de ensino no período entre 1955 - 1973**

Nível	1955/6	1960/1	1965/6	1970/1	1972/3
<b>Ensino Primário</b>					
Oficializado(+)	—	—	385.002	416.375	414.991
Católico (+)	285.534	378.468	—	—	—
Privado (*)	8.419	6.797	—	—	—

Estado/Igreja	17.639	29.126	41.552	100.022	150.320
Privado (*)	1.850	1950	8.004	10.565	12.656
Total	313.442	416.343	434.558	526.962	577.997
<b><i>Ensino Secundário Geral</i></b>					
Estado	1.082	2.553	5.843	16.679	19.361
Igreja/Privado	439	2.086	2.814	9.280	16.186
<b><i>Ensino Técnico</i></b>					
Artes/Ofícios	—	222	261	311	332
Indúst./Comér.	—	5.416	11.981	11.201	12.995
Agricultura	—	—	90	500	685
<b><i>E. Técnico/Médio</i></b>	—	—	537	1.049	1.470
<b><i>Formação de Professores</i></b>					
Monitores	—	—	803	1.261	1.123
Magistérios	—	—	94	99	95
<b><i>Universidade</i></b>	—	—	503	1.835	2.621

Fonte: (GÓMEZ, 1999 p. 69)

(+) A partir de 1964 as escolas primárias (missionárias, privadas e do Estado) foram, então, divididas em “oficializadas” e “oficiais”.

(\*) Nessa categoria incluem-se os alunos das missões protestantes.

Segundo Gómez (1999), apesar da década 50 ter registado um aumento considerável da expansão do ensino primário, em 1970 este nível de ensino apenas atigia 43, 91% do grupo etário 7-11 anos, estimado em aproximadamente 1,2 milhão. Todavia “o facto de ter crescido o número de alunos inscritos no ensino primário não significou, porém, que fosse maior número de africanos graduados no ensino primário” (GÓMEZ, 1999, p. 69) isto como reflecte no quadro 4.

### 3. Objetivos da Educação Colonial

Segundo Gómez (1999) citando a Lei nº 238, de 17 de Maio de 1930, e a Concorda de 1940, o ensino rudimentar tinha como finalidade conduzir gradualmente o indígena duma vida de selvajaria a uma vida civilizada, por outra tinha como intenção

doutrinar os filhos dos nativos moçambicanos negros, assegurando assim ao governo uma população dócil e leal a Portugal, ou seja, a educação colonial tinha como objectivo a *aportuguesar* a população indígena, pois os conteúdos estavam muito orientados para Portugal, mas não obstante, que os mesmos tinha questões altamente religiosos. Miguel Gómez, citando Walter Rodney, afirma o seguinte:

Não era um sistema de educação proveniente das condições concretas da sociedade africana nem destinado a promover uma utilização mas racional dos recursos matérias e sociais. Não era um sistema educativo destinado a transmitir aos jovens o orgulho e a confiança de membros da sociedade africana mas sim a implantar um sentimento de submissão face ao europeu e ao capitalismo [...]. A escola colonial ministrava uma educação para a subordinação à exploração, confusão mental e o desenvolvimento de subdesenvolvidos” (RODNEY, 1975 apud GÓMEZ, 1999, p. 63).

E no que diz respeito o ensino elementar, isto primário mas oficial, que era obrigatório para todos os portugueses não indígenas, tinha como a finalidade habilitá-los a ler, escrever e contar, a compreender os factos mais simples da vida ambiente e a exercer as virtudes morais e cívicas, dentro dum vivo amor a Portugal, (Artigo nº 2 do Regulamento do ensino Primário Oficial de 31 de Maio de 1950), (MAZULA, 1995). Nesta ordem de ideia, Gómez (1999) reforça dizendo o seguinte:

é de salientar a diferença de objectivos do ensino para indígenas e para não indígenas. É uma manifestação do racismo de uma política colonial que se dizia não-racista. Nesse mesmo diploma pode-se constatar o tratamento privilegiado e desigual dado às crianças portuguesas (não-indígenas) residentes nas colónias. Estas podiam frequentar a escola primária, mesmo que tivessem ultrapassado em 4 anos a idade escolar. As crianças não-indígenas eram também dispensadas de frequentar o ensino oficial o ensino oficial se residissem a mais de dois quilómetros da escola oficial, sendo, assim,

autorizado implicitamente a frequentar o ensino das missões. No caso do aluno indígena, o inverso não era possível, (p. 64).

Assim sendo, o Diploma Legislativo nº 238, de 17 de Maio de 1930, justificava a separação dos objetivos de cada tipo de ensino, onde o *ensino indígena* tinha por fim elevar gradualmente da vida selvagem à vida civilizada dos povos cultos a população autóctone das províncias ultramarinas, enquanto o *ensino primário elementar* para os não-indígenas, visava a dar à criança os instrumentos fundamentais de todo o saber e as bases de uma cultura geral, isto preparando para a vida social.

### 3.1 Educação Moçambicana pós-independência

Em África, os movimentos nacionalistas em surgiram para reivindicar a independência e lutar contra a dominação e exploração colonial. Foi neste contexto que três organizações moçambicanas (União Democrática Nacional de Moçambique-UDENAMO, União Nacional Africana de Moçambique- MANU, e União Nacional Africana de Moçambique Independente- UNAMI) se uniram a 25 de Junho de 1962 e formaram a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO)<sup>2</sup>. Como salienta Mazula:

A resposta decisiva ao regime colonial português deu-se quando três organizações nacionalistas, a MANU (União Nacional Africana de Moçambique), UDENAMO (União Democrática Nacional de Moçambique) e UNAMI (União Nacional africana para Independência de Moçambique), sediadas respectivamente no

---

<sup>2</sup> Em 25 de Junho de 1962, em Dar-es-Salaam, reuniram-se membros das direcções da UNAMI, MANU e UDENAMO e outros nacionalistas, vindo do interior de Moçambique, onde se decidiu a dissolução das três organizações, vindo a fundir-se na FRELIMO. No encontro esteve presente Eduardo Chivambo Mondlane, que já vinha trabalhando em prol da unificação das forças nacionalistas moçambicanas. O papel desempenhado por Mondlane no processo da unificação das forças nacionalistas, valeu-lhe o ser considerado arquitecto da unidade nacional.

tanganyika (hoje, Tanzânia, Zimbabwe (ex-Rodésia do sul) e Malawi Ex- Niassalândia), decidiram constituir numa única *Frente de Libertação de Moçambique* (FRELIMO), em junho de 1962. A FRELIMO simbolizava, nesse momento, o culminar de um processo de resistências seculares do povo moçambicano, conduzidas isoladas e localmente contra o colonialismo de quinhentos anos. No entanto, por outro lado, marcava o início de novos desafios, uma etapa de contradições de outro tipo. Não se tratava, apenas, de conduzir militarmente a luta pela liquidação total e completa do colonialismo, mas de iniciar, ao mesmo tempo, o processo de construção e consolidação da unidade nacional, numa dimensão político-cultural mais abrangente para a edificação de um Estado-Nação, (MAZULA, 1995, p. 103).

O propósito de conquistar a independência rapidamente fez com que a FRELIMO intensificasse a sua luta, consciencializando a população da necessidade de adquirir a paz. Todavia, à medida que a luta de libertação nacional avançava, a situação económica do país se agravava, pois muitos produtores tiveram que ser integrados na guerra.

Enquanto isso, o governo colonial intensificava a repressão sobre o povo sobretudo através de prisões e massacres. Apesar disso, o exército português sofria muitas baixas, o que contribuiu em grande medida para acelerar a crise do governo português e incitar revoltas populares, que por sua vez contribuíram para o enfraquecimento do governo. Foi nesse contexto que surge o Golpe de Estado que em 1974 pôs fim do regime fascista português.

Assim, a 20 de Setembro de 1974, o Governo de Transição liderado pela FRELIMO assume o poder político em todo o país, numa situação de crise económica perpetrada pelo governo colonial. Este facto provocou uma ruptura entre este governo e o governo colonial que se fez sentir sobretudo no sistema de educação, pois maior parte dos professores que eram de origem portuguesa abandonaram o país e as escolas passaram a registar falta de professores. Por isso, a FRELIMO orientou o Governo de Transição a dar prioridade a instrução, a educação e cultura de



modo a “reconquistar a nossa personalidade moçambicana para fazer ressurgir a nossa cultura e para criar uma nova mentalidade, uma nova sociedade” (GÓMEZ, 1999, p. 222).

Com a proclamação da independência de Moçambique a 25 de Junho de 1975 forma-se o Governo Formal. Com esta conquista o Governo moçambicano ganha a autonomia para lutar contra o elevado índice de analfabetismo provocado pelo sistema colonial.

Entretanto, o Governo dedicou alguns artigos da Constituição de 1975 para a questão da educação. No seu Artigo 15º consagrava que a "República Popular de Moçambique realiza um combate enérgico contra o analfabetismo e obscurantismo". E, no Artigo 31º afirmava que "o trabalho e a educação constituem direitos e deveres de cada cidadão”.

A educação tornou-se deste modo um grande desafio para o Governo moçambicano. A luta contra o analfabetismo tornou-se uma realidade evidente. Assim, em Abril de 1975 realizou-se um Seminário Nacional sobre a Alfabetização. Nele enfatizou-se a necessidade de criação de um órgão central que seria responsável pela definição dos objectivos e métodos de alfabetização. A FRELIMO definiu que o Estado seria o único instrumento para transformação social, razão pela qual a educação estaria a seu cargo.

O desafio de expandir a educação para todo o país levou a mobilização de poucos quadros que o país despunha, e a enveredar pelo processo de nacionalização do ensino. A nacionalização foi uma das primeiras medidas do governo para controlar a educação e outros sectores.

A FRELIMO nacionalizou também as escolas e colégios que eram ministrados pela Igreja Católica, para unificar o sistema educacional no país e destruir por completo o sistema educativo colonial separatista e combater o ensino elitista desse período. Do mesmo modo, retirou os conteúdos religiosos para responder a existência de várias religiões no país (GÓMEZ, 1999).

No entanto, havia uma necessidade urgente de adequação dos livros escolares à realidade moçambicana, uma vez que os

conteúdos dos livros do sistema educativo colonial reflectiam a realidade de Portugal sobretudo nas disciplinas de história e geografia. E nessa altura o país tinha falta de meios materiais para adquirir novos livros e construir novas escolas. Apesar disso, a FRELIMO conseguiu unir as suas forças para enfrentar estes desafios pois segundo ela:

as escolas deviam ser frentes do nosso combate (...) contra o analfabetismo, contra a ignorância e o obscurantismo (...) centros para a eliminação da mentalidade colonial capitalista e dos aspectos negativos da mentalidade tradicional. Nelas deviam combater-se a superstição, o individualismo, o egoísmo, o elitismo e a ambição, sem espaço para discriminação social, racial ou na base de sexo. As massas deviam ter acesso a elas e ter poder nas escolas, na universidade (GÓMEZ, 1999, p. 222).

A escola devia valorizar os talentos permitindo que os professores e os alunos aprendessem uns dos outros, e devia também funcionar como centro de divulgação da cultura e conhecimento político, técnico científico.

Infelizmente, a falta de recursos materiais e humanos para tal dificultou a implementação do tipo de ensino traçado pela FRELIMO. Por isso o Governo optou por colocar em todo o país os poucos quadros directivos que tinha para assegurar a administração das escolas. Todavia, o número de professores e escolas era muito reduzido e não respondia a grande demanda da população que tinha vontade de estudar, por isso,

a FRELIMO convocou todo o moçambicano com um mínimo de preparação literária para que se prontificasse a ensinar na alfabetização, nas escolas primárias ou secundárias. [...] Através dos Grupos Dinamizadores, conscientizando o povo para a necessidade de eliminar o analfabetismo e adquirir conhecimentos técnico-científicos como pré-condição para resolver os problemas da fome e da miséria e poder desenvolver o país (GÓMEZ, 1999, p. 225).

Com esta medida o governo pretendia colocar em acção a sua estratégia para erradicação do analfabetismo, através da educação das massas. Por isso, para promover o controle do sistema educativo, o Ministério de Educação e Cultura criou órgãos centrais, provinciais e distritais. Em 1975 criou dez Centros de Formação de Professores Primários (CFPP) nos quais a 4ª série era o requisito mínimo para responder à demanda criada. Os professores estrangeiros haviam abandonado o país e alguns professores moçambicanos tinham optado por sair do ensino. O nível secundário era ainda leccionado por professores estrangeiros, por isso a partir de 1977 a Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, passou a formar professores das 5ª e 6ª séries e indicar todo o projecto de sua formação (GÓMEZ, 1999).

A FRELIMO criou também as ZIP's (Zonas de Influência Pedagógica) para permitir que professores novos pudessem trocar experiências com os professores formados e mais experientes e ainda permitir que encontrassem formas de resolver vários problemas encontrados nas escolas, assim como no processo de ensino e aprendizagem.

Em Fevereiro de 1977 no seu III Congresso, a FRELIMO decidiu adoptar pelo marxismo-leninismo. A FRELIMO assumiu-se como partido, dirigente absoluto do Estado e da sociedade. Em 1978 a sua estruturação como partido marcou o fim de Grupos Dinamizadores que passaram a ser substituídos por células (MAZULA; 1995: 151).

Para a FRELIMO, a opção pelo marxismo-leninismo devia-se pelo fato de nos países socialistas onde havia sido derrubado essa doutrina que se fundamentava na exploração do homem pelo homem, as massas trabalhadoras no poder edificavam, sob direcção dos seus partidos marxistas-leninistas a designada Nova Sociedade. Segundo a FRELIMO essa Nova Sociedade constituía a zona libertada do seu planeta, a grande retaguarda estratégica do seu combate. O progresso dos países socialistas, tanto no plano interno como no externo e a sua conseqüente política de paz,

criavam obstáculos que permitiam ao imperialismo desenvolvesse acções de força destinadas a bloquear a realização das aspirações dos povos ao progresso e à liberdade. Deste modo, a existência do sistema socialista mundial constituía o factor objectivo exterior decisivo para o avanço e conseqüente triunfo da Revolução.

Em Julho de 1979 o Ministério de Educação e Cultura realizou a III Reunião Nacional do Ministério da Educação e Cultura, onde se fez o balanço das atividades realizadas desde a independência. Enfatizou a necessidade de consciencializar a população acerca da importância da educação, sobretudo pela necessidade de transformação política e ideológica dos alfabetizando para poderem compreender a linha política vigente.

Segundo a ministra da Educação Graça Machel (1979, citada por GÓMEZ, 1999, p. 339<sup>3</sup>) o novo Sistema de Educação "deveria articular todos os níveis de ensino, independentemente dos ramos e especialidades, conciliar a formação geral com a técnica e a educação de adultos com a formação profissional".

Por isso, em 1983 introduziu-se o novo Sistema Nacional de Educação (SNE) que consistiu na alteração total da estrutura educacional até então vigente. E segundo a lei 4/83 de 23 de Março,

O sistema de educação é o processo organizado por cada sociedade para transmitir às novas gerações as suas experiências, conhecimentos e valores culturais, desenvolvendo as capacidades e aptidões do indivíduo, de modo a assegurar a reprodução da sua ideologia e das suas instituições económicas e sociais. O Sistema Nacional de Educação é um processo que contribuirá para a formação de um Homem Novo moçambicano, com consciência patriótica, cientificamente qualificado, profissional e tecnicamente capacitado e culturalmente liberto.

No seu Art. 4 afirma que "o Sistema Nacional de Educação tem como objectivo central a formação do Homem Novo, um homem livre do obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa

---

<sup>3</sup> Graça Machel, 1979: 29

e colonial, um homem que assume os valores da sociedade socialista". É neste contexto que o governo declara obrigatória a frequência e conclusão das sete primeiras classes do ensino primário, e acrescenta que a frequência a estas classes é gratuita por isso é isenta do pagamento de propinas.

O SNE foi introduzido num momento de grandes conturbações provocadas sobretudo pela guerra e pelas calamidades naturais, que tiveram como consequências o êxodo das populações e destruiu muitas escolas. Esta situação reduzir drasticamente os esforços feitos pelo governo depois da independência e dificultou o projecto de introdução progressiva da escolaridade obrigatória.

Em 1985 por Despacho Ministerial nº 73/85 do Ministério da Educação foi criada a segunda universidade pública do país, o Instituto Superior Pedagógico (ISP), que em 1995 foi transformado em Universidade Pedagógica. E, no ano seguinte, em 1986 pelo Decreto 1/86 de 5 de Fevereiro foi criado o Instituto Superior de Relações Internacionais (ISRI) que está vocacionado para formar quadros nas áreas de relações internacionais e diplomacia. Todavia, o crescimento da população estudantil no ensino superior fez com que a partir de 1991 se instituisse os exames de admissão para o ensino superior. Assim, "tornou-se necessário estimular as instituições privadas a participarem na tarefa da educação e instrução" (GOLIAS; 1993, p. 10).

Apesar disso, o governo aprovou alguns instrumentos legais para colmatar com os obstáculos na educação. A Constituição da República de Moçambique de 1990, no seu Art. 52 declara que "a República de Moçambique promove uma estratégia de educação visando a unidade nacional, a erradicação do analfabetismo, o domínio da ciência e da técnica, bem como a formação moral e cívica dos cidadãos, e, o Estado organiza e desenvolve a educação através de um Sistema Nacional de Educação".

Por sua vez a Lei nº 6/92 reforma o Sistema Nacional de Educação, em conformidade com o novo modelo económico e político consagrado na Constituição de 1990 reajusta o quadro geral

do sistema educativo e adequa as disposições contidas na Lei nº 4/83, de 23 de Março, às actuais condições sociais e económicas do país, tanto do ponto de vista pedagógico como organizativo.

Esta actualização permitiu a consagração da Lei nº 1/93 de 24 de Junho que regula a actividade de ensino superior em todas as instituições de ensino superior do país e no seu Art. 9, afirma que "a criação de instituições públicas e privadas do ensino superior compete ao Conselho de Ministros".

Em Agosto de 1991 realizou-se o VI Congresso da FRELIMO. Nele definiu-se que a educação é um direito e um dever de cada cidadão e constitui igualmente um factor de unidade nacional, por isso ela deve ser feita por todos e para todos. A FRELIMO passaria a dar como prioridade da política educativa, a escolarização de crianças, a formação técnico-profissional e superior dos jovens e trabalhadores e a alfabetização de adultos. E para elevar a qualidade de ensino apostaria na formação e reciclagem de professores, bem como na reabilitação, modernização e desenvolvimento da rede escolar.

Por conseguinte, com o fim da guerra em 1992 que culminou com a realização das primeiras eleições gerais em 1994, abriu novas perspectivas para o desenvolvimento do país. A reconstrução do país constituiu um grande desafio do Governo sobretudo no que concerne ao alargamento da rede escolar e a qualificação dos professores. Assim, como solução para responder a falta de professores, o Governo optou pelo recrutamento de pessoal sem formação psicopedagógica e abriu Institutos de Magistério Primário (IMAP) para capacitá-los.

No contexto da estratégia global de desenvolvimento, o governo de Moçambique adoptou em 1995 a Política Nacional de Educação que operacionaliza o Sistema Nacional de Educação. Com esta política pretendia aumentar o acesso às oportunidades educativas para todos os moçambicanos, em todos os níveis do sistema educativo bem como manter e melhorar a qualidade de educação e desenvolver o quadro institucional. A Educação Básica passou a ser privilegiada como um elemento central da estratégia

da redução da pobreza e para permitir alargar as oportunidades de acesso ao emprego e aos meios de subsistência sustentáveis do cidadão moçambicano e aumentar a equidade do sistema educativo (MINED, 1998, p. 11).

Assim, o Governo traçou três principais objectivos para o sistema educativo: "a) aumentar o acesso às oportunidades educativas para todos os moçambicanos, em todos os níveis do sistema; b) manter e melhorar a qualidade da educação; e c) desenvolver um quadro institucional e financeiro que possa, no futuro, sustentar as escolas e os alunos moçambicanos".( MINED, 1998, p. 13).

A questão do género também foi muito debatida, para reduzir a disparidade de género e permitir o ingresso de maior número de raparigas no ensino, para isso o Governo viu-se na necessidade de incentivar e consciencializar os pais da necessidade de educação da rapariga

Por sua vez, o MINED expandiu a rede escolar para responder a grande demanda e para permitir maior acesso ao ensino. Contudo, apesar do aumento do número de escolas ainda prevalecem os problemas de baixa qualidade de ensino, aliada ao aumento de taxas de repetência e desistências e, "como resultado disso, apenas cerca de 25% dos alunos que ingressam na primeira classe, consegue concluir, com sucesso, as cinco séries" (MINED, 2002, p. 14).

O uso da língua portuguesa no ensino ainda constitui um entrave ao sistema de educação pois, apenas uma percentagem muito reduzida da população tem na como língua materna, o que significa que mais de 60% por cento da população não usa esta língua até a idade de ingresso na escola. Por outro lado, os princípios pedagógicos não respeitam a existência de diferentes ritmos e interesses de aprendizagem dos alunos. Os conteúdos temáticos são abordados de modo uniforme e homogéneo em todo o país, sem abrir espaço para a integração do currículo local. E, a ausência de harmonização e integração do carácter formativo e sumativo da avaliação pedagógica, e a fraca qualidade formativa dos professores, (MINED, 2002).

Nesta perspectiva, pode-se notar que o governo estava a encontrar grandes obstáculos nesse campo para universalizar o ensino. Como seria fácil educar um indivíduo usando uma língua desconhecida? E transmitir conteúdos muito afastados da realidade da comunidade em que esse indivíduo se encontra inserido?

Apesar disso, o Governo continuou procurando respostas para estes problemas. Foi neste âmbito que em 1996 a FRELIMO realizou o VII Congresso. Nele a FRELIMO afirma que a instrução e a formação técnico-científica devem estar ao alcance e ao serviço de todos, pois constituem elementos fundamentais para elevar os níveis de crescimento económico do país. Por isso, é fundamental a consolidação da recuperação e implantação da rede escolar básica e progressivamente, secundária, de ensino técnico e de formação técnico-profissional, fora dos grandes centros urbanos (FRELIMO, 1997, p. 15).

Assim, em 1997 o Ministério de Educação traçou o Plano Estratégico de Educação (PEE) que no período de 1999-2003 iria responder aos grandes desafios neste sector. Este documento iria operacionalizar os objetivos traçados pela Política Nacional de Educação. Por isso o seu objetivo central era de aumentar o acesso de educação básica no país, sem no entanto, deixar de lado a questão da melhoria da qualidade de ensino e de estabelecimento de um sistema sustentável, flexível e descentralizado.

A preocupação do Governo em universalizar as oportunidades de educação de qualidade reside no facto de a educação, segundo o Governo, ser uma das estratégias para a redução da pobreza, e para proporcionar um crescimento económico sustentável do país e sendo que a redução da pobreza constitui o objetivo central do Governo. De modo que, em 2001 o Conselho de Ministros aprovou o Plano para a Redução da Pobreza Absoluta (PARPA I) que visava cobrir o período de 2001-2005. Surge como um plano para enfrentar a pobreza e os seus constrangimentos económicos no país.

O PARPA I refere que a educação é um dos direitos básicos dos cidadãos, e tem um papel de destaque no combate à pobreza e



no aumento de capacidades e oportunidades, e para a promoção de uma maior equidade social e regional. No seu diagnóstico sobre a educação, o PARPA I constatou: o limitado acesso às oportunidades de educação e a fraca qualidade de ensino e o elevado grau de ineficiência e custos para a expansão do acesso e para a melhoria da qualidade do ensino oferecido.

Na análise do PARPA I surgem duas questões que se acham pontuais: será que o país possui meios para universalizar o ensino, uma vez que a rede escolar ainda não consegue atingir uma parte considerável da população? É possível uma educação com uma qualidade como a nossa concorrer para o fim da pobreza absoluta?

Diante destes problemas foram estabelecidos os seguintes objectivos básicos para a estratégia educacional: a) expansão do acesso à educação, dando atenção à promoção da equidade social e de género, entre as regiões, entre zonas rurais e urbanas; b) elevação da qualidade de ensino e aumento da eficiência e redução de custos (MINED, 2001, p. 71).

O PARPA I previa ainda a concentração da maior parte dos recursos no ensino primário tendo como meta a escolarização primária universal. Para alcançar estes objectivos, o Governo deveria empreender algumas acções tais como: revisão e reformulação do currículo do ensino primário; distribuição do material escolar básico gratuito; formação de professores e professoras primárias; construção de mais salas de aulas e melhoria das qualificações dos directores de escolas (MINED, 2001, p. 49).

Não obstante, o Governo ainda encontrava dificuldades para expandir a rede escolar e elevar a qualidade do ensino. Razão pela qual, como estratégia verificou a necessidade de uma nova estruturação dos programas de ensino básico. Isto foi efectuado em 2004 ao introduzir o Novo Currículo. Este currículo concebe a escola como agente de transformação do que como meio de transmissão de conhecimentos e reconhece a necessidade de formação integral da personalidade. Assim, com este currículo foram introduzidas gradualmente no ensino básico as disciplinas de Educação Moral e Cívica, Ciências Sociais, Ofícios, Agro-

pecuária, empreendedorismo, Tecnologias de Informação e Comunicação, entre outras.

Portanto, durante o período de 1975-2010 o sistema educativo moçambicano conheceu uma evolução muito grande que resultou do esforço do Governo em melhorar cada vez mais a educação do seu povo de forma a capacitá-lo para que este possa ser munido de uma formação adequada para enfrentar os desafios do desenvolvimento do país e do mundo.

Apesar desta evolução o desafio ainda prevalece, pois ainda existem muitas crianças sem acesso ao ensino, sem meios para serem integrados devido a falta de cobertura escolar em algumas regiões do país, isto reflecte-se na elevada disparidade do ensino entre as províncias do país, sobretudo entre as províncias do norte e do sul do país. Tal como pode se verificar o quadro abaixo, as taxas de conclusão no sul do país são mais elevadas em relação ao centro e norte do país.

Isso explica-se pelo facto de os meios institucionais e materiais estarem concentrados no sul do país. O apetrechamento das instituições de ensino é mais patente na região sul em detrimento das outras regiões, muitas salas de aulas foram construídas por materiais precários que deixam os alunos vulneráveis à condições climáticas, aliado ao facto de algumas escolas se localizarem à vários quilómetros das residências. Este factor prende-se pelo facto de algumas residências estarem localizadas umas distantes das outras nas regiões mais recônditas do país.

O contexto sociocultural invocado para a transformação curricular parece-nos ser uma “aposta ganha” pelo MINED, na medida em que se quer valorizar e usar as línguas locais e centrar algumas técnicas de aprendizagem em outros elementos culturais que Moçambique possui. Na escola primária, uma vez que quase todas as crianças comunicam-se através delas antes e durante a frequência na escola. Só que, o que acontece, é que esta valorização e uso das línguas maternas estão “longe” de acontecer, por vários factores como a herança cultural portuguesa e por falta de recursos materiais e humanos para implementação do projeto.

Ainda em relação à questão dos sistemas educacionais, depois da proclamação da independência nacional em 1975, há também uma grande contradição no sistema do ensino que se pretendia introduzir, desde a reunião de quadros da educação em 1977, passando pelo socialismo, economia centralizada, depois o Programa de Reajustamento Económico. O mais complicado ainda foi a guerra de desestabilização ou civil como alguns apelidaram às confrontações do Governo da FRELIMO e o movimento da Guerrilha da RENAMO<sup>4</sup>.

#### **4. À Guisa de conclusão**

O sistema nacional de educação moçambicana ensino é o resultado duma evolução caracterizada por quatro grandes momentos. A primeira, que corresponde ao período colonial até 1975, onde é caracterizada por um sistema de educação restrito a uma camada muito reduzida, definida em termos culturais e raciais. Essa etapa continua a influenciar os parâmetros centrais do sistema, nas épocas posteriores. O momento começa com a independência nacional e caracteriza-se por um esforço gigantesco no sentido de alargar a educação para todos os moçambicanos.

Esse processo foi interrompido pela guerra de desestabilização, que abalou o país a partir de 1976 e resultou na morte de muitos professores, rapto de alunos e destruição de infra-estruturas, principalmente na década de 1980. E o último momento inicia-se com o Acordo Geral de Paz e as primeiras eleições gerais multipartidárias do país de 1994 e é um período de estabilidade social e crescimento económico, caracterizado também por um retorno do investimento na educação, (MACAMO, 2015).

Portanto, a educação nascida da luta de libertação tinha a finalidade de formar quadros necessários para o avanço da luta, para a governação e para a reconstrução nacional ou desenvolver a

---

<sup>4</sup> Resistência Nacional de Moçambique

consciência nacional e construir a unidade nacional, não obstante que tornou-se um meio de mobilização efetiva das massas para a revolução moçambicana.

A educação moçambicana pós-independência foi condicionada pelas contradições e transformações surgidas ao longo da luta de libertação nacional. Todavia, neste período a educação teve um papel preponderante para despertar e aprofundar as consciências de moçambicanos. (GÓMEZ, 1999, p. 130).

Assim, podemos inferir que a base pedagógica da educação moçambicana assenta numa visão diretiva e numa epistemologia empirista - ato ou capacidade de aprender provém do meio - na medida que, tudo é centralizado na transmissão de conhecimento do professor ao aluno, ou seja, o professor se vê na obrigação de falar e o aluno na de escutar; o professor é o único elemento que propõe atividades e o aluno simplesmente executa, dentro da lógica de que o professor ensina e o aluno aprende, “o professor fala, e o aluno escuta. O professor dita, e o aluno copia. O professor decide o que fazer e, em geral, decide o mesmo de sempre, e o aluno executa” (BECKER, 2012, p. 14).

Portanto, o professor é visto como detentor de todo saber, “tudo o que o aluno tem a fazer é submeter-se à fala do professor: parar, ficar em silêncio, prestar atenção e repetir o que foi transmitido tantas vezes quantas forem necessárias [...] até conteúdo que o professor deu aderir em sua mente” (BECKER, 2012, p. 16).

## REFERÊNCIAS

- BECKER, Fernando (2012). **Educação e construção do conhecimento**. 2ª ed. Porto Alegre: Penso.
- FRELIMO. (1968). **I Conferência do Departamento da Educação e Cultura: Relatório e recomendações**.
- FRELIMO. (1997). **Teses do 7º Congresso**. Maputo.
- GOLIAS, M (1993). **Sistemas de Ensino em Moçambique: Passado e Presente**. Maputo, Editora Escolar, 1993.

Golias, M. (1993). **Sistemas de Ensino em Moçambique: passado e presente**. Editora Escolar. Moçambique.

GOMES, J. F (2003). **Prefácio à edição portuguesa**. In: HERBART, F. J. Pedagogia Geral. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gómez, M. (1999). **Educação Moçambicana: história de um processo 1962-1984**. Maputo.

Hedges, D *et al.* (1999). **História de Moçambique: Moçambique no auge do colonialismo, 1930-1961**. 2ª edição. Vol. 2. Maputo.

MACAMO, M. Ernesto. **Insucesso Escolar em Moçambique: Escola Secundária Graça Machel**. Lisboa: UAB, 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado em Administração e Gestão Educacional). Departamento de Educação e Ensino a Distância. Universidade Aberta, Lisboa, 2015.

MAZULA, Brazão (1995). **Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985**. Edições Afrontamento e Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa. Maputo, 1995.

MOÇAMBIQUE. Boletim da República, I Série, nº 12 de 23 de Março. **Lei do Sistema Nacional de Educação**. Maputo, Imprensa Nacional, 1983.

MONDLANE, E (1977). **Lutar por Moçambique**. Lisboa, Livraria Sá da Costa Editora.

MINED (1998). **Plano Estratégico de Educação 1999-2003: Combater a exclusão, Renovar a escola**. Maputo.

MINED (2001). **Estratégia para o Ensino Secundário Geral e para a Formação de professores para o nível Secundário**. Maputo.

MINED (2002). **Estatística da Educação. Levantamento Escolar**. Maputo.

MINED (2005) **Resumo do Relatório do diagnóstico de Ensino Secundário Geral-ESG**. Maputo.

MINED (2007). **Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG): Objectivos, Políticas, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégia de Implementação**. Moçambique.

MINED. (2008). **Plano Curricular do Ensino Básico: Objectivos, Política, Estrutura, Plano de estudos e Estratégias de implementação**. Maputo.

**MINED (2006). Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006-2010/11.** Maputo.

**MINED (2008). Unidade na Acção: Por uma implementação eficaz do Plano Estratégico da Educação e Cultura-Reforma do Ensino Superior.** Ilha de Moçambique.

**MINED (2009). Estatística da Educação, Levantamento Escolar 2009: Educação Geral: Formação de professores-Ensino Técnico.** Maputo.



# A ÉTICA E SEUS DESAFIOS NO AMBIENTE DO PROFISSIONAL CONTABILISTA

Dirlêi Andrade Bonfim<sup>1</sup>  
Josinaldo de Souza Alves<sup>2</sup>

## 1. Introdução

Ser ético nunca foi uma questão de escolha, ser ético é uma obrigação de todos os seres humanos, não se trata de opção, mas de necessidade, dignidade, consciência e dever. Vivemos em uma sociedade cheia de apelos de induções especialmente no que diz respeito a prática da Inversão dos valores. Há diversos dispositivos que requerem a boa fé, na prática de cada um dos atos, o fato é que todos sabem o que deve ser feito e o não pode e não deve ser praticado, portanto, partindo desta premissa, o homem deve ser a consciência plena de que a sua trajetória enquanto ser humano deve ser uma escalada em busca sempre do cumprimento dos deveres de forma correta, não importando, por onde trilhar, em que ambiente está submetido mas, acima de tudo e em quaisquer situações

---

<sup>1</sup> Bacharelado em Administração de Empresas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Bacharelado em Ciências Sociais pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES); Especialização em Controladoria e em Especialização em Gestão Ambiental pela Fundação Visconde de Cairu, FVC/CEPPEV/JTS; Mestre em Desenvolvimento Econômico e Meio Ambiente pelo PRODEMA/UESC; Doutor em Desenvolvimento Econômico e Sustentabilidade PRODEMA/UESC; Professor de Ética Profissional, TGA, Empreendedorismo, Estágio Supervisionado II, Gestão Ambiental da Faculdade Independente do Nordeste (FAINOR). E-mail: dirleibonfim@gmail.com

<sup>2</sup> Graduação: Bacharelado em Ciências Contábeis pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Especialização em Controladoria pela Fundação Visconde de Cairu, FVC/CEPPEV/JTS; Mestre em Contabilidade – Planejamento Tributário pela FUCAPE; Professor de Planejamento Tributário, Análise de Custos Rurais e Trabalho de Conclusão de Curso da Faculdade Independente do Nordeste (FAINOR). E-mail: josinaldo1@yahoo.com.br



consciente do seu papel enquanto animal gregário e ser eminentemente social, portanto, tendo de manter múltiplas relações com os seus semelhantes, com a natureza, enfim, com todos os seres de maneira racional, equilibrada, digna e especialmente respeitosa.

É fundamental que todos os profissionais em suas áreas afins, tenham uma consciência integral dos desdobramentos dos atos praticados levando em consideração especialmente que todos os seus interlocutores são seres humanos e seus semelhantes e, que portanto, merecem todo o respeito possível, pautado em princípios éticos, morais e que devem direcionar toda conduta profissional que se preze. Este estudo desenvolve uma análise das formas lícitas de promover o bem estar da sociedade dentro do contexto em que esteja inserido, a participação do profissional contábil com as suas contribuições, bem como, suas responsabilidades com as práticas lícitas de todos os processos promovendo as suas ações de forma Ética em toda a sua plenitude, quando se trata do exercício da profissão contábil, evidente que os rigores a que estão submetidos todos os profissionais desta categoria no seu ambiente de trabalho, requer ainda mais consciência e práticas constantes de atitudes centradas num comportamento ilibado, baseado em princípios universais da Ética, bem como, na Legislação vigente. Adota como metodologia, inicialmente, a pesquisa bibliográfica para, a partir desse ponto, desenvolver uma análise reflexiva da temática em questão.

A elaboração deste trabalho reflete, portanto, a busca de respostas a questões que evidenciem como desenvolver meios e mecanismos para ratificar nos Profissionais Contabilistas a disposição no cumprimento das regras, códigos e manuais de conduta como elemento fundamental da prática cotidiana das suas ações, bem como, motivando, incentivando e promovendo junto a toda classe contábil cursos, seminários, palestras enaltecendo o valor da prática da Ética em todos segmentos da sociedade. Em outras palavras, pretende-se realizar uma análise da Ética e seus desafios no ambiente do profissional contabilista para demonstrar que os profissionais desta área podem exercer com dignidade as ações, como seres integrais, sem deixar de cumprir a Legislação

vigente. Pretende também apresentar, de forma clara e objetiva, alguns aspectos que envolvem esse tema tão atual e muito discutido no mundo acadêmico e profissional, delineando, como objetivo geral, a necessidade de se demonstrar a importância do comportamento ético para o sucesso e reconhecimento de todos os profissionais da área.

Para execução deste trabalho, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, já que ela é a base para as demais pesquisas; além disso, pode-se dizer que é uma constante na vida de quem se propõe a estudar. Segundo Fachin (1993, p. 102),

pesquisa bibliográfica diz respeito ao conjunto de conhecimentos humanos reunidos nas obras. Tem como base fundamental conduzir o leitor a determinado assunto e à produção, coleção, armazenamento, reprodução, utilização e comunicação das informações coletadas para o desempenho da pesquisa.

Como apresentamos, pesquisa bibliográfica é um passo fundamental, na realização de qualquer pesquisa científica, uma vez que elimina a possibilidade de se trabalhar em vão, de se dispensar tempo com o que já foi solucionado. Portanto, esta pesquisa está embasada em material pertinente ao tema, e se propõe a formar uma visão conceitual, com aspectos de utilização e domínio dos elementos em questão.

## **2. Fundamentos da Ética**

O homem é um ser axiológico, etimologicamente, axiologia significa: “estudo dos valores”; valor é tudo aquilo que tem sentido, significado, estima, apreço, quando, por exemplo perguntamos: isto vale a pena? ou que valor tem isto? Queremos saber até que ponto a realidade por nós questionada merece nossa atenção. A convivência em sociedade conduz as pessoas a travarem entre si, diariamente, grande número de relacionamentos, pois, independente de sua vontade, o homem integra uma sociedade

desde seu nascimento e mantém, obrigatoriamente, ao longo de toda sua existência, seu convívio ligado aos seus semelhantes. Esse quadro tem por base a necessidade de se atingir determinados objetivos, os quais podem ser de natureza individual (particular) ou coletiva (envolvendo o conjunto inteiro da sociedade ou grande parte da mesma).

Cada ser existente já é um valor em si mesmo, determinando um ponto de partida para ser seu agir ou para seu desenvolver-se, mas como nenhum ser é isolado, o seu agir está situado com o agir de outros seres. A partir dessas premissas, o homem deve questionar qual o seu valor ou qual o sentido do seu ser; também quais são os outros seres. A ética procura levar os seres a reflexão sobre a condução dos atos e atitudes perante o outro. Como resposta às condições que lhe são oferecidas pela sociedade, cada pessoa constrói um conjunto de crenças e valores que serve como sustentação do comportamento que adota ao longo da vida, na busca dos objetivos que ela persegue. Uma vez que cada pessoa apresenta seu próprio conjunto de crenças e valores, como comportamento e objetivos diferenciados, surgem conflitos nos relacionamentos existentes no seio da cada sociedade. Daí a necessidade da ética que, enquanto ramo de conhecimento, tem por objeto o comportamento humano, seja nas atividades pessoais ou profissionais.

O estudo desse comportamento objetiva estabelecer os níveis aceitáveis que garantem a convivência pacífica nesses campos dentro das sociedades e entre elas. A ética se estabelece como ciência normativa, com princípios definidos da conduta humana, normalmente estipulando deveres que devem ser seguidos no desempenho de quaisquer atividades humanas, obrigatoriamente nas atividades profissionais, que culmina como filosofia da moral. Assim, a história da ética está contida dentro da história da filosofia são princípios da conduta humana, diretrizes no exercício de uma profissão, estipulando os deveres que devem ser seguidos no desempenho de uma atividade profissional, também denominada filosofia moral.

Diversas ciências tratam do agir humano como a Ética; cada uma, porém, tem seu enfoque próprio ou seu objeto formal específico, por isso, uma mera formação científica não significa necessariamente uma formação ética. A economia estuda o comportamento dos indivíduos, enquanto produzem e consomem bens e serviços; sua preocupação é com a atividade do homem com relação aos recursos da natureza. A sociologia, estuda o comportamento das pessoas como membro de um grupo; p.ex.: político, religioso, econômico, acadêmico, etc.; preocupa-se em refletir sobre os elementos existentes no grupo: objetivos, coordenação, interesses comuns, etc. O direito é um conjunto de normas, que disciplinam o comportamento humano ou a vida em sociedade; as leis feitas pelas autoridades, suas aplicações e sua execução formam o interesse primordial do direito. A administração estuda a análise, o planejamento, a implantação e o controle dos processos necessários para a atividade de uma empresa; sua preocupação é dinamizar as pessoas para que suas ações convirjam em prol do produto final da empresa com um resultado positivo. A contabilidade, é uma ciência que permite através das suas técnicas, manter um controle permanente do patrimônio da empresa; ela lida com os dados fornecidos pelas pessoas que analisam os fatores componentes da empresa: a natureza, o trabalho e o capital.

Todas estas ciências como, aliás, também outras, são tão importantes, como fundamentais e necessárias para o homem viver a ética; o objeto desta porém não se confunde com nenhuma delas; é o compromisso com o dever, a verdade, a justiça, o valor, a virtude; seus fundamentos estão nos aspectos essenciais da natureza humana, que devem ser descobertos e analisados pela reflexão racional num processo dinâmico e constante, assim como é a própria vida. Portanto, a Ética é uma parte da Filosofia, “estudo das últimas e profundas causas das coisas”; ela transcende as ciências e procura auxiliá-las em questões que estas não conseguem atingir. Assim, a Ética não se torna uma imposição ou mesmo obrigação aleatória e até extrínseca ao ser humano, mas, uma consciência inerente ao ser racional: portanto, seus fundamentos e objetivos têm que ser

assimilados e absorvidos integralmente pelo indivíduo humano concreto.

### **3. A Ética e o Profissional contábil**

O papel do profissional contabilista, é cada dia mais importante, mais relevante dentro do contexto da sociedade. Como sabemos as Ciências Contábeis, não é somente registrar e controlar atos e fatos administrativos e contábeis, gerar guias, escriturar livros fiscais como uma grande maioria ainda pensa, o profissional contabilista é constantemente convocado a opinar e emitir pareceres relatórios mas, especialmente chamado a oferecer informações, subsídios para a tomada de decisão, sendo que todas essas decisões são extremamente importantes e muitas podem decidir os destinos das empresas, o que faz, com que suas informações sejam mais precisas e o mais próximo da realidade operacional possível, sob pena de que as suas informações possa induzir os gestores a cometer erros irreparáveis.

O contabilista se encontra ao mesmo tempo numa situação privilegiada, mas, com um alto grau de responsabilidade sobre o que vai recomendar, alguém imprescindível, aos planos e planejamentos das organizações, sejam elas de tamanho, nível e qualificação sejam. Sendo assim, o contabilista é peça fundamental para a sobrevivência das empresas, subsidiando as tomadas de decisões. Revela-se, no concurso para a continuidade das entidades, seu papel social, sendo na colaboração de manutenção dos empregos e até criação de novos, como na geração de bem-estar da coletividade.

Para atingir este nível, o contabilista deve entender com profundidade a contabilidade, os Princípios e as Normas Contábeis, o Código de Ética e as diversas legislações, como exemplo o Código de Ética da categoria, o Código Civil, enfim, entre tantos compêndios de normas e regras no exercício pleno das suas funções. Portanto, deverá estar sempre atento as chamadas virtudes profissionais: sigilo, lealdade, coragem, imparcialidade e responsabilidade, por exemplo. Em outras palavras, significa agir

de acordo com o conjunto de valores morais da sociedade, que todos nós conhecemos ou deveríamos conhecer. Se infringimos essas regras, baseados nos conceitos do bem e do mal, estamos sendo antiéticos. E não existe meio-termo.

Segundo Lopes Sá (1996, p. 151), “as virtudes básicas profissionais são aquelas indispensáveis, sem as quais não se consegue a realização de um exercício ético competente, seja qual for a natureza do serviço prestado”.

Já Senge (1994, p. 4-6), ao se reportar à ética, diz que:

A ética existe em todas as sociedades humanas, e talvez, mesmo entre nossos parentes não-humanos mais próximos. Nós abandonamos o pressuposto de que a Ética é unicamente humana. A Ética pode ser um conjunto de regras, princípios ou maneiras de pensar que guiam, ou chamam a si a autoridade de guiar, as ações de um grupo em particular (moralidade), ou é o estudo sistemático da argumentação sobre como nós devemos agir (filosofia moral).

Podemos então, conceituar a ética como sendo a ciência que estuda a conduta dos seres humanos, analisando os meios que devem ser empregados para que a referida conduta se reverta sempre em favor do homem.

De acordo com Vasquez (1999, p. 12) a ética “é a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade. Ou seja, é a ciência de uma forma específica de comportamento humano”.

Segundo o Código de Ética do Profissional Contabilista, Res. CFC n.º 803/1996, no Capítulo Primeiro : “ Art. I - Este Código de Ética Profissional tem por objetivo fixar a forma pela qual se devem conduzir os contabilistas, quando no exercício profissional.”

No Artigo 2, na parte dos Deveres e das Proibições deste mesmo código de ética é disposto que:

**Art.2 - São deveres do contabilista:**

O verbo dever, indica a existência de uma norma de eficácia plena, absoluta, ou seja, um preceito "jure et juris". O contador é obrigado

compulsoriamente a seguir os nove incisos deste artigo sob pena de cometer uma infração ética. Inexiste a opção de escusa - ao descumprir qualquer um destes incisos, mesmo que involuntariamente, incorre o contabilista a punições pelo Conselho de Regional de Contabilidade.

I- exercer a profissão com zelo, diligência e honestidade, observada a legislação vigente e resguardados os interesses de seus clientes e/ou...

II- guardar sigilo sobre o que souber em razão do exercício profissional lícito, inclusive no âmbito de serviço público...

III- zelar pela sua competência exclusiva na orientação técnica dos serviços a seu cargo [...] (CFC n.º 803, 1996, s.p.).

Ser contabilista é motivo de orgulho e distinção na sociedade. A participação ativa em todos os movimentos que visem o aprimoramento da classe e a elevação do status social deve ser constante. O estudo das inovações legais e a transmissão das mesmas aos colegas são extremamente recomendáveis.

A consciência ética é fundamental ao profissional contábil, porque na ação humana “o fazer” e “o agir” estão interligados. O fazer diz respeito à competência, à eficiência que todo profissional deve possuir para exercer bem a sua profissão. O agir se refere à conduta do profissional, ao conjunto de atitudes que deve assumir no desempenho e desdobramentos das suas ações e exercício pleno de sua profissão, ou seja, ético é todo profissional que tem como meta sentir-se íntegro e pleno, convicto do seu papel enquanto profissional, mas especialmente enquanto ser humano, capaz de contribuir decisivamente ao melhoramento das ações sociais, enfatizando atitudes louváveis e comportamento ilibado, que possam servir de referência aos colegas de profissionais.

Segundo Motta (1984, p. 69):

A ética baseia-se em uma filosofia de valores compatíveis com a natureza e o fim de todo ser humano, por isso, ‘o agir’ da pessoa humana está condicionado a duas premissas consideradas básicas pela Ética: ‘o que é’ o homem e “para que vive’, logo toda capacitação

científica ou técnica precisa estar em conexão com os princípios essenciais da Ética.

A ética está voltada para o sentimento de realização de ações nobres e verdadeiras, procurando manter a multiplicidade de relações entre os seres humanos, viabilizando os múltiplos contatos e seus desdobramentos dentro de condições e regras justas e claras. Invariavelmente trazendo no seu bojo a ideia do bem, da virtude, do ser e agir com equidade, especialmente no momento em que a humanidade enfrenta a cada dia, crise de valores, e muitos se perdem na inversão dos valores, atendendo aos apelos publicitários e influenciados por campanhas de marketing, muitas vezes fora da realidade.

A atitude e ação dos profissionais contabilistas frente às questões éticas, deve firme e com muita segurança, em plena harmonia com os preceitos da dignidade, verdade e honestidade. Portanto no exercício de suas atividades profissionais o Contabilista deve estar atento a alguns fatores importantes, tais como: informação, ser humano e recursos materiais. Muitas questões éticas podem ser e quase sempre são, construídas em torno desses três fatores. O que demonstra a necessidade de um amplo conhecimento e domínio sobre eles, como forma de solidificar as suas ações e atitudes.

#### **4. A Ética nas Organizações**

De maneira geral entende-se organização, como associação, sociedade, ou instituição com objetivos específicos. Elas podem ser industriais, comerciais, esportivas, filantrópicas, públicas ou privadas. As empresas em via de regra, desejam serem éticas, pois, já tomaram consciência de que quanto mais agirem corretamente, maior será o seu vínculo e reconhecimento da sociedade.

A questão da responsabilidade social é uma realidade cada dia mais presente no cotidiano das empresas, exigindo um comportamento exemplar das organizações em todos os campos de



atuação empresarial. Fala-se no código de ética empresarial, pois apesar do código de ética profissional servir para coibir procedimentos antiéticos, este não é o seu objetivo principal. Seu objetivo maior, é expressar, demonstrar através de ações, procurando motivar o sentido da justiça das práticas corretas dos diversos atos das pessoas e empresas, enfim, de cada membro da organização e o seu compromisso com as ações de responsabilidade social.

É sabido que o código de conduta ética sofre variações de organização para organização, todavia, em todos eles, existem princípios fundamentais que ligam a organização a prática do bem, do agir com responsabilidade, equilíbrio e zelo. As empresas se constituem normalmente de estruturas sociais, baseadas na objetividade e na produtividade, onde existe organização e divisão do trabalho. Quase sempre, as organizações tem finalidade lucrativa, podendo ser particular, de economia mista, estatal etc. o perfil de uma empresa, incluindo-se aí, seus objetivos, características administrativas, operacionais e relações interpessoais variam de época para época, de local para local, enfim atende a uma série de peculiaridades. A partir dessa articulação as empresas criam seu *ethos*, aqui entendido como a cultura, que define a forma de ser e de agir dos seus membros sempre voltados para a harmonização da organização com os seus diversos públicos.

Como as culturas sofrem alterações de sociedade para sociedade, é natural que cada sociedade estabeleça um conjunto de regras próprias que atendam aos anseios daquela comunidade. A articulação existente entre a cultura e as organizações não impossibilita que cada uma delas seja uma mini sociedade com padrões distintos, o que se concretiza em empresas com perfis diferentes, sendo umas mais competitivas, outras menos, umas de caráter familiar, outras não, entre tantas formações. Além de se articular com a cultura geral, dentro de cada organização está em funcionamento um *ethos*, uma cultura, um conjunto de normas e regras, que valorizam as ações corretas de cunho extremamente ético com seus desdobramentos próprios, através delas, pode-se identificar variações, como por exemplo a forma como as pessoas se relacionam a forma de se vestirem, a linguagem utilizada,

demonstrando que nelas existem frequentemente sistemas de valores que competem entre si, que criam um mosaico de realidades organizacionais, contudo, todas voltadas para o bom atendimento, para a prática do respeito constante as regras morais de comportamento e legislação vigente.

Sempre houve uma tendência de se acreditar que ética e negócios não se combinam. Isto, porque o mundo dos negócios é tido como regido pela ganância, ambição exacerbada, lucratividade ilimitada e pela desonestidade, e a ética como reino da virtude, da dignidade dos valores positivos como a verdade, honestidade, lisura, transparência e desprendimento. Estes são pressupostos que estão sendo reavaliados e analisados sob a óptica do mercado, que exige-se cada dia mais uma postura correta, comprometida com a questão da responsabilidade social.

O descrédito na possibilidade de relação entre negócios e valores morais tem como base a própria prática que historicamente, vem mostrando muitas vezes a supremacia do dinheiro sobre as condutas, inclusive sobre a vida humana. O fato é que tais comportamentos têm sido motivo de críticas, autuações e repreensões de toda natureza e sorte e que tem contribuído decisivamente para que haja uma nova condução na busca de perspectiva mais humanas, mais voltadas para o atendimento as solicitações ou até mesmo as obrigações e rigores impostos pela Legislação, mais que isso, pela tomada de consciência e emprego do bom senso.

Assim, fica claro que o examinar das posturas e comportamento empresarial, se mostra como algo pertinente que passa por mudanças de paradigmas e novos roteiros de planos e metas que colocam as organizações, portanto, as pessoas jurídicas, assim como as pessoas físicas no mesmo caminho da prática salutar da ética em todos os seus perfis e procedimentos.

## **5. Ética e Consciência Profissional**

A consciência dos povos primitivos é mais objetiva que subjetiva, vindo de fora, p.ex., dos deuses, totens, mitos ou

espíritos; assim conta mais o conteúdo das ações, do a vontade do sujeito. Ao imaginar a empresa como uma extensão dos múltiplos relacionamentos entre pessoas e instituições é necessário, que se reflita profundamente sobre a conduta pessoal e profissional de cada um dos atores envolvidos neste contexto. Sem dúvida que todos devemos ser éticos tanto na vida profissional como familiar, entre outras relações em sociedade. Que nada mais é do que ser honesto, responsável, proceder sempre de forma justa, que se não puder ajudar não atrapalhe, vamos além. Ser ético é viver sempre com a consciência tranquila, é estar consciente do seu papel enquanto ser humano e profissional.

Atuar eticamente, entretanto vai muito além de não roubar ou não fraudar a empresa. Qualquer decisão ética tem por trás um conjunto de valores fundamentais. Eis alguns dos principais: **Ser honesto, ter coragem, ser humilde, manter o sigilo, Integridade, tolerância e flexibilidade**. Segundo Jacomino (2000, p. 28):

Hoje, mais do que nunca, a atitude dos profissionais em relação às questões éticas pode ser a diferença entre o seu sucesso e o seu fracasso. Basta um deslize, uma escorregadela, e pronto. A imagem do profissional ganha, no mercado, a mancha vermelha da desconfiança.

O desenvolvimento científico que mais afetou a ética, depois de Newton, foi a teoria da evolução apresentada por Charles Robert Darwin. Suas conclusões foram o suporte documental da chamada ética evolutiva, do filósofo Herbert Spencer, para quem a moral resulta apenas de certos hábitos adquiridos pela humanidade ao longo de sua evolução. Friedrich Nietzsche explicou que a chamada conduta moral só é necessária ao fraco, uma vez que visa a permitir que este impeça a auto-realização do mais forte. Bertrand Russell marcou uma mudança de rumos no pensamento ético das últimas décadas. Reivindicou a ideia de que os juízos morais expressam desejos individuais ou hábitos aceitos. A seu ver, seres humanos completos são os que participam plenamente da vida social e

expressam tudo que faz parte de sua natureza e guardam no seu íntimo a certeza do dever cumprido.

Os filósofos que julgam que o bem pode ser analisado são segundo Lopes Sá (1996, p. 151), “as virtudes básicas profissionais são aquelas indispensáveis, sem as quais não se consegue a realização de um exercício ético competente, seja qual for a natureza do serviço prestado”. Já Senge (1994), ao se reportar à ética, diz que:

A ética existe em todas as sociedades humanas, e talvez, mesmo entre nossos parentes não-humanos mais próximos. Nós abandonamos o pressuposto de que a Ética é unicamente humana. A Ética pode ser um conjunto de regras, princípios ou maneiras de pensar que guiam, ou chamam a si a autoridade de guiar, as ações de um grupo em particular (moralidade), ou é o estudo sistemático da argumentação sobre como nós devemos agir (filosofia moral) (SENGE,1994, p. 4-6).

Do ponto de vista organizacional, a ética associa-se a comportamentos adotados pelas empresas. Quanto às Ciências Sociais, em particular a Administração e a Contabilidade, refere-se ao comportamento ideal e sadio que o administrador e o contador devem adotar, sempre levando em conta a credibilidade, o respeito e a valorização das suas atitudes dentro da organização e perante sua clientela. Como se vê, a ética está intimamente ligada a princípios de justiça em vários campos.

## **6. Considerações Finais**

O papel do profissional contabilista é suprir, com as informações desejadas cada um dos usuários, na medida das suas necessidades, sem buscar o benefício, ou o privilégio de qualquer um em particular, mas atuar sempre com bom senso, satisfação e sensatez, promovendo uma interação entre os agentes do mercado e os gestores com disciplina, eficiência, competência e zelo.

A discussão ética está presente em todos os campos de atuação da sociedade. A humanidade encontra-se em crise moral, refletida

pela violência, egoísmo, ambição desenfreada, indiferença para com o semelhante, desejo desenfreado pelo poder, falta de respeito pelas diferenças entre os indivíduos, entre outros aspectos.

Tudo isso causa uma crise ética no âmbito pessoal, o que, conseqüentemente, se reflete no aspecto profissional, com sérias repercussões dentro do ambiente profissional, a contabilidade é uma ciência social, que estuda o patrimônio das empresas e no decorrer das suas operações de escrituração e controles deve ser submetida a avaliações, bem como, os profissionais que estão desenvolvendo tal ofício. Assim, para alcançar seus objetivos e que dele se espera, o contabilista necessita estabelecer em seu comportamento determinadas condições e características. Nada obstante, em qualquer que seja a situação, o profissional deve buscar sempre ser um harmonizador de ambiente, cordato, equilibrado, justo, honesto, tendo como refúgio o Código de Ética Profissional e na Ética de modo geral.

A ética não deixa de ser um direcionador da manutenção da justiça entre os homens, orientando o comportamento dos indivíduos num contexto social em que o profissional atua. Não sendo assim, os outros caminhos levam à desonestidade e à desumanidade. Nesse contexto, o empresário brasileiro deve buscar alternativas que permitam otimizar resultados e alcançar um maior ganho e competitividade, diminuindo os custos tributários, com atos lícitos e éticos permitidos pela legislação como forma de incremento para a sua lucratividade.

Desse modo, é imprescindível que os profissionais contabilistas possam refletir sobre a sua postura enquanto profissional, mas, fundamentalmente no seu comportamento enquanto ser humano. A ética não deixa de ser um direcionador da manutenção da justiça entre os homens, orientando o comportamento dos indivíduos num contexto social em que o profissional atua. Não sendo assim, os outros caminhos levam à desonestidade à desumanidade e a desventura.

Neste contexto, o empresário brasileiro deve buscar alternativas que permitam otimizar resultados e atingir metas,

todavia, com base em preceitos de correção e dignidade. Pois ao profissional contabilista cabe a compreensão e o discernimento para enfrentar as diversas situações a que está exposto diariamente, com tranquilidade, segurança, sensibilidade, firmeza e honestidade, procurando imprimir a sua contribuição sempre da forma mais proba e verdadeira possível, deixando a sua marca de retidão, dignidade e consciência em todos os atos praticados dentro do contexto da sociedade.

## REFERÊNCIAS

- CFC. **Res. n.º 803**, de 1996. Código de Ética do Profissional Contabilista.
- FACHIN, O. **Fundamentos da metodologia**. São Paulo: Atlas, 1993.
- JACOMINO, D. **Você é profissional ético?** São Paulo: Você, 2000.
- LOPES SÁ, A. **Ética profissional**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- MOTTA, N. de S. **Ética e vida profissional**. Rio de Janeiro: Âmbito Cultural, 1984.
- SENGE, P. **Ética**. Oxford: OUP, 1994.
- VASQUEZ, A. S. **Ética**. 17. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1999.

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- AGUILAR, F. J. **A ética nas empresas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.
- ARANHA, M. L. de A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando: introdução à Filosofia**. São Paulo: Moderna, 1995.
- BLANCHARD, K. H. **O poder da Administração Ética**. Rio de Janeiro: Record, 1996.
- BONFIM, D. A. D.; ALVES, de J. S. Ética no planejamento tributário. In: SEMANA DO ADMINISTRADOR, 12., 2006. **Anais [...]** Vitória da Conquista, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de Outubro de 1988 e atualizada de acordo com a revisão constitucional de 1994. 13. ed. São Paulo: Ícone, 1995.

BROWN, M. T. **Ética nos negócios**. São Paulo: Makron Books, 1993.

CAMARGO, M. **Fundamentos de ética geral e profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CHIAVENATO, I. **Teoria geral da administração**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 2000.

CLOLET, J. **Uma Introdução ao tema da Ética**. Psico, 1986.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. Revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FORTES, J. C. **Ética e responsabilidade profissional do contabilista**. Fortaleza: Fortes, 2002.

GARCÍA, J. R. **Fraude fiscal: inspección, economía experimental y estrategias**. Madrid: Dykinson, 1997.

HANDEL, C. Ética e o exercício profissional. **Revista do Conselho Regional de Contabilidade**, Rio Grande do Sul, nov. 1994.

LAMA, D. **Uma ética para o novo milênio**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

LISBOA, L. P. (Coord). **Ética geral e profissional em contabilidade**. São Paulo: Atlas, 1997.

MOORE, G.E. **Princípios éticos**. São Paulo: Vozes, 1999.

NALINI, J. R. **Ética geral e profissional**. 2 ed. Rev. Amp. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1999.

NASH, L. L. **Ética nas empresas**. São Paulo: Makron Books, 1993.

OLIVEIRA, G. P. de. **Contabilidade tributária**. São Paulo: Saraiva, 2005.

PASSOS, S. E. **Ética nas organizações**. Salvador: Passos & Passos, 2000.

PENNINGTON, R.; BOCKMOM, M. **A ética nos negócios**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1985.

PERELMAN, C. **Ética e direito**. Tradução: Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PLATÃO. **A República**. 6. ed. Lisboa: Fundação Calouste Goubenkian, 1990.

- SILVA, A. C. R. da. **Metodologia da pesquisa aplicada à contabilidade**. São Paulo: Atlas, 2003
- SILVA, T. M. da; SPERONI, V. Os princípios éticos e a ética profissional. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Brasília: Conselho Federal de Contabilidade, ano 27, n. 113, p. 77-79, set/out. 1998.
- SINGER, P. **Ética prática**. São Paulo: Martins, 1995.
- TOFFLER, B. L. **Ética no trabalho**. São Paulo: Makron Books, 1993.
- VIEIRA, das G. M. **A ética profissional exercida pelos contadores**. UFPB, 2001.
- WEIL, P. **A nova ética**. 2. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 1994.
- ZAJDSZNAJDER, L. Ética e formação de recursos humanos. **Revista Brasileira de Administração Contemporânea**. Rio de Janeiro: FGV, set. 1995.





# AS IMPLICAÇÕES DO CURRÍCULO UNIFICADO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Caio Assis Xavier Ferro<sup>1</sup>  
Eryka Christina Batista da Silva<sup>2</sup>  
Sávia Tháina Silva de Carvalho<sup>3</sup>

## 1. Introdução

Uma das principais pautas da educação brasileira e vem gerando expectativa: A Base Nacional Comum (BNCC), que tem como objetivo fomentar as competências a serem desenvolvidas pelos estudantes em cada modalidade da Educação Básica, determinando disciplinas obrigatórias. A intenção é definir direitos de aprendizagem em todo território nacional, possibilitando a integração dos mesmos conteúdos em cada etapa de ensino como referência para o currículo.

O texto da BNCC faz alusão ao pacto federativo definidor da República brasileira, às profundas desigualdades sociais e à acentuada diversidade do país para afirmar que a busca por equidade na educação exige currículos diferenciados e adequados a cada sistema, rede e instituição escolar. Para tanto, propõe o alcance da equidade por meio de um conjunto de aprendizagens e desenvolvimento a que todos têm direito: “Daí a importância da articulação entre a BNCC e os currículos e de um intenso regime de colaboração entre todos os atores educacionais” (BRASIL, 2017, p. 11).

Através da BNCC que este capítulo apresenta sobre o Delineamento Histórico Conceitual do Currículo Unificado, que é

---

<sup>1</sup> Pós graduando em Prática Judiciária, Residente Jurídico no Tribunal de Justiça do Estado do Tocantins, e-mail: caioassis18@hotmail.com.

<sup>2</sup> Pós graduanda em Prática Judiciária, Residente Jurídico no Tribunal de Justiça do Estado do Tocantins, e-mail: eryka.adv@gmail.com.

<sup>3</sup> Especialista em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar; Docência no Ensino Superior, e-mail: <http://lattes.cnpq.br/6593578063419192>

a revisão e reconstrução dos programas curriculares nas escolas; Base Nacional Comum Curricular prevista na CF/88 e na LDB/96, nesse sentido homologada em 2017, com sua última versão, pelo governo federal, afim de trazer mudanças para a atual conjuntura da educação básica e melhor qualificação do docente; A Base Nacional Comum Curricular e o cenário internacional que visa um processo de transformações permanente para todos, um olhar a globalização como forma de oferecer oportunidade ao desenvolvimento em nível mundial; Mudanças Trazidas pela Base Nacional Comum Curricular prevista a partir de 2017 que vem estruturada em cinco áreas: Área de Linguagens (Língua Portuguesa; Arte; Educação Física; Língua Inglesa); Área de Matemática; Área de Ciências da Natureza; Área de Ciências Humanas (Geografia; História); Área de Ensino Religioso.

De acordo com MEC (2017):

Noutros termos, a BNCC deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de educação básica. Estabelecendo conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica, a BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

A partir dessa ideologia, serão necessários métodos articulados em como trabalhar os conteúdos e processos avaliativos a serem desenvolvidos na escola básica, além de discussões e reflexões sobre conteúdos, metodologias e práticas de ensino em prol das cinco áreas no processo de ensino aprendizagem. É preciso valorizar a relação entre a teoria e a prática na educação básica. A BNCC é alvo de agentes políticos e privados, faz se necessários ter atenção em especial na estrutura curricular e em uma reestruturação na Política Nacional de formação de professores, um olhar diferenciado e importante para a melhoria da qualidade da educação brasileira.

## 2. Delineamento Histórico Conceitual do Currículo Unificado

Com o advento da ditadura que visava obstar a liberdade de pensamento e expressão, em torno do ano de 1980, a sociedade brasileira, neste cenário representado por secretarias de educação e professores universitários, iniciou a revisão e reconstrução dos programas curriculares de modo que se tornassem compatíveis com a democracia.

Passados 30 (trinta) anos nasceu uma nova proposta curricular, envolvendo política e imprensa. Nas escolas públicas foi impedida a difusão de conhecimentos concernentes a sexualidade e gênero, questionado por meio de alguns movimentos, como o conhecido Escola sem Partido.

Infere-se que, normalmente são feitas revisões curriculares em vários países, no intento de acompanhar a evolução social, pois é sabido que, com o advento da modernidade líquida (Bauman, 2001) a velocidade e a mutação estão umbilicalmente ligadas à sociedade.

A partir de 2003 os investimentos públicos na educação, isto é, universidades e escolas técnicas federais aumentou, assim as políticas públicas oriundas de 1990 tiveram continuidade. Tanto que projetos referentes à inclusão e diversidade ganharam maior notoriedade.

Nesse cenário, o primórdio de uma intervenção curricular relevante foi a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como fruto do Plano Nacional de Educação de 2014 (PNE) que fixou metas a serem alcançadas até o ano de 2020. Assim a BNCC veio prevendo direitos e objetivos, unificando 60% (sessenta por cento) do conteúdo escolar do país, e os 40% (quarenta por cento) restantes a serem definidos em cada localidade, com observância as particularidades regionais.

A difusão do projeto da BNCC se deu por meio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), para as discussões do referido foi convocada a Conferência Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE). E ganhou maior notoriedade

em abril de 2013, com a criação do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular da Educação, por meio do Seminário Internacional Liderando Reformas Educacionais. O movimento pela BNCC foi constituído por fundações e institutos mantidos pela iniciativa privada, fundamentado em experiências de outros países que tiveram êxito, como Estados Unidos da América, Inglaterra, Chile e Austrália. Notória a interligação entre a proposta da BNCC e as avaliações externas realizadas pelo Brasil, como IDEB e PISA.

O Ministério da Educação, em 2015, criou plataforma digital da Base Nacional Comum Curricular visando levar as discussões sobre o currículo nacional unificado à sociedade brasileira, tratando de ensino, aprendizado, material didático, formação docente e iniciar processo de elaboração de segunda proposta de base curricular comum para a Educação Básica nacional.

A Base Nacional Comum Curricular (BNC) vai deixar claro os conhecimentos essenciais aos quais todos os estudantes brasileiros têm o direito de ter acesso e se apropriar durante sua trajetória na Educação Básica, ano a ano, desde o ingresso na Creche até o final do Ensino Médio. Com ela os sistemas educacionais, as escolas e os professores terão um importante instrumento de gestão pedagógica e as famílias poderão participar e acompanhar mais de perto a vida escolar de seus filhos. A Base será mais uma ferramenta que vai ajudar a orientar a construção do currículo das mais de 190 mil escolas de Educação Básica do país, espalhadas de Norte a Sul, públicas ou particulares. Com a BNC, ficará claro para todo mundo quais são os elementos fundamentais que precisam ser ensinados nas Áreas de Conhecimento: na Matemática, nas Linguagens e nas Ciências da Natureza e Humanas. A Base é parte do Currículo e orienta a formulação do projeto Político-Pedagógico das escolas, permitindo maior articulação deste. A partir da Base, os mais de 2 milhões de professores continuarão podendo escolher os melhores caminhos de como ensinar e, também, quais outros elementos (a Parte Diversificada) precisam ser somados nesse processo de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos. Tudo isso respeitando a diversidade, as particularidades e os contextos de onde estão. A Base é uma conquista social. Sua construção é crucial para

encontrarmos um entendimento nacional em torno do que é importante no processo de desenvolvimento dos estudantes brasileiros da Educação Básica. Entender seu real significado e participar da sua construção é direito e dever de todos, (BRASIL, Base Nacional Comum Curricular, 2015).

A primeira versão da Base Nacional Comum Curricular contou com a colaboração de agentes sociais que atuam na área de currículo e conhecimento no âmbito político-educacional, tendo como participantes gestores, coordenadores, equipes de secretarias de educação, professores, além de pesquisadores e universidades.

Por oportuno, destaque-se que, a Base Nacional Comum Curricular tem como objetivo orientar os conteúdos que os estudantes brasileiros precisam aprender durante a vida escolar, isto é, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. E também é o instrumento utilizado para orientar as políticas de avaliação.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 menciona a educação igualitária para todo o país, posteriormente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que consiste na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, tratou da relevância da elaboração dessa base.

Desde então a Base Nacional Comum Curricular não deixou de ser discutida no âmbito político educacional brasileiro, buscando sempre aprimorar e cumprir os objetivos a que é destinada, originando o Plano Nacional de Educação de 2014.

Em 25 de outubro de 2015 foi lançada nova proposta de Base Nacional Comum Curricular visando chegar à melhor elaboração e construção da segunda versão da referida. No mês de maio de 2016 foi publicada essa segunda versão da BNCC. Em 6 de abril de 2017 veio a terceira versão da BNCC.

A Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil e para o ensino fundamental foi homologada em dezembro de 2017, enquanto a BNCC para o ensino médio foi homologado em 14 de dezembro de 2018, pelo Ministério da Educação. Nos dizeres de França (2019, *online*) “a BNCC não consiste em um currículo, mas

em um documento norteador e uma referência única para que as escolas elaborem os seus currículos”.

Por todo o exposto, afirma-se que, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 tratando da Base Nacional Comum Curricular em seu artigo 210, somada a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação veio à vigência, tratando do assunto em comento no artigo 26, em 1996, a base não deixou de progredir, no sentido de estabelecer conhecimentos, competências e habilidades, tudo buscando melhorias no âmbito educacional da nação.

Destarte que, a BNCC possui caráter normativo, sendo norteadora para a elaboração dos currículos das escolas da educação básica, assim como dos materiais didáticos, avaliações, formação de professores e propostas pedagógicas.

### **3. Base Nacional Comum Curricular prevista na CF/88 e na LDB/96**

Partindo da asserção de que a educação é um Direito Social previsto no ordenamento jurídico pátrio, exige-se do Estado uma atuação positiva para promover a garantia de tais direitos aos Cidadãos. Embora as constituições anteriores tratavam do assunto, somente com o advento da Constituição Federal de 1988, é que esse direito foi abordado de forma mais ampla.

Além de dispor efetivamente desse direito a todos, trouxe a necessidade de uma norma infraconstitucional para tratar sobre o tema e determinou-se que os entes federativos deveriam seguir uma base nacional comum. Piovesan (2010, p. 378) aponta que podemos observar no artigo 6º da CF/88, que a educação é um dos direitos sociais onde se criou um rol de normas que enunciam tarefas, diretrizes e fins a serem perseguidos pelo Estado e pela sociedade.

Desta feita, a Magna Carta traz em seu bojo de forma expressa, Título VIII – Da Ordem Social, no Capítulo III, Seção I – Da educação, especificamente artigo 205 e seguintes, encargos que o

Poder Público deve contemplar na prestação do direito de todos a Educação:

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

Durante a década de 1990, a preocupação do governante legitimamente eleito pelo povo, Fernando Collor de Mello, era com a economia deixando a Educação sem a devida atenção. Fato curioso, segundo Martins (2010, p. 119 – 128 *apud* Silva, 2019) é que visando essa estabilização econômica, o Brasil passou a participar de encontros internacionais relativos às políticas educacionais, tanto que, passou a ser signatário do chamado “Relatório Delors”, documento resultante da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em “Jomtiem”.

A partir de agora, o campo de debate sobre a educação estava aberto, porém somente com o governo de Fernando Henrique Cardoso é que veio a elaboração da atual Lei nº 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em vigência até a presente data.

Fato curioso é que a referida lei, sucedeu a de 1971, que por sua vez foi uma versão de 1961, sendo citada primordialmente em 1934. Sendo uma norma infraconstitucional é criada para regularizar a educação no país, tanto que, seu artigo 26 dispôs que a educação básica deve seguir uma base nacional comum, veja-se:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).



Nos últimos anos, visando melhorias, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sofreu mudanças, atendendo tanto aos novos anseios sociais, quanto às imposições de órgãos reguladores internacionais. Destaca-se que a última alteração afetando a LDB, foi a mediante a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017:

(...) Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Tanto a Constituição Federal de 1988 quanto a Lei de Diretrizes e Bases, apontaram a necessidade de se formular uma Base Nacional Comum, haja vista que até o ano de 2017, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PNCs) do ensino fundamental e médio, regulavam a educação, conforme informação extraída do site intitulado Movimento Pela Base Nacional Comum Curricular:

As Diretrizes Curriculares Nacionais reforçam, em seu artigo 14, uma Base Nacional Comum Curricular para toda a educação básica e a define como “conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas (...)”. A partir das Diretrizes, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais, com referências para cada disciplina (Silva, 2019, p. 14).

Levando em conta as premissas anteriores, a Base Nacional Comum Curricular surge como uma maneira de unificar o sistema de currículo no país, já que era visto como excessivo e causador de alguns problemas. Tem como razão de ser, o propósito de melhorar

e igualar a educação, mesmo diante do contexto político, social e econômico, e lidando com desafios antigos.

Educere (2017, p. 8712) diz que as principais alterações foram as mencionadas com relação “ao currículo (temas transversais; novos conteúdos; opção formativa; metodologias), carga horária, jornada escolar, formação de docentes, entre outros”. Além de unificar o currículo e deixar que cada instituição tenha seu espaço para suas próprias necessidades e peculiaridades.

Os artigos 26, 35-A e 36 da LDB reportam ao currículo da educação básica e a implementação da nova Base Nacional Comum Curricular, igualando os saberes e difundindo o compartilhamento desses saberes mesmo que haja uma distância com a educação de “vanguarda”.

A produção da BNCC está inserida no contexto de políticas públicas educacionais, integrando a discussão sobre o que se deve ensinar na educação básica. No seu bojo, contem orientações sobre o que seria indispensável aos alunos, norteando as propostas curriculares de escolas públicas e privadas.

Por fim, Macedo, Nascimento e Guerra (2014, p. 31), dizem que a Base Curricular Comum esteve articulada, desde o início de sua idealização e discussão, com a noção de identidade nacional, mesmo negando por vezes as características da nação. Ainda que a educação seja um direito constitucional e assim pertencente a todos que fazem parte da sociedade

Desde o início da idealização e discussão, a noção de identidade nacional, ou mais precisamente ideia de diversidade como condição sociocultural da educação esteve articulada com a Base Curricular Comum. Segundo o Macedo, Nascimento e Guerra (2014, p.31), é necessário verificar se existe qualidade no modo como a escola está oferecendo oportunidade de desenvolvimento aos alunos.

Indiscutivelmente a educação é elencada como um direito constitucionalmente garantido, e o povo como elemento integrante na formação da nação que outorga legitimidade para o poder constituinte, a educação precisa ser feita pelo povo e para o povo.

#### **4. A Base Nacional Comum Curricular e o cenário internacional**

Para examinar compreensivamente a educação no campo internacional, não pode deixar de tecer alguns comentários sobre a Globalização. Sabe que esse termo não se refere simplesmente a uma ocasião ou acontecimento, mas um processo decorrente do neoliberalismo que descreve uma série de transformações permanentes no âmbito econômico, político, tecnológico, cultural, tendo em comum sua difusão e mútua relação em nível mundial.

O grande desafio, é tornar a globalização um instrumento efetivo de desenvolvimento humano sustentável para todos, visto que seus benefícios não se distribuem de forma equitativa. Assim, impõe-se aos governos nacionais, organizações da sociedade civil e agências intergovernamentais de cooperação e desenvolvimento, um olhar atento a globalização da economia e da atividade humana como forma de oferecer oportunidades a sociedades e indivíduos de todo mundo.

Nesta senda, a educação, como um dos aparelhos reprodutores do Estado, assume papel decisivo na globalização da economia. Discute-se atualmente as múltiplas dimensões do direito humano a educação, pois a partir do momento em que a educação foi concebida como direito humano fundamental, implica ao Estado reconhecer suas obrigações, de forma a garantir, proteger e respeitar sua realização em condições de universalidade, igualdade e livre de toda forma de discriminação.

Segundo o Fórum Mundial de Educação (FME), que ocorreu em Incheon, na Coreia do Sul, em 2015 (UNESCO, 2018, p.06), elencou-se a educação como elemento imprescindível para o desenvolvimento sustentável, justo e coeso de um país, assim como da vida de seu povo. Considerando a aprendizagem como núcleo central da educação, o currículo é o pilar e uma plataforma destinada à realização de oportunidades de aprendizagem relevantes para todos.

A partir de agora, o currículo é visto como o ponto de partida para empreendimentos educacionais satisfatórios, cujo propósito é

assegurar a realização de resultados de aprendizagem de alta qualidade. *Bureau Internacional de Educação* (UNESCO-IBE), define currículo como “um roteiro para alcançar objetivos de desenvolvimento e de educação socialmente acordados”.

Em 2018, a UNESCO por meio do Bureau Internacional de Educação, analisou os quadros curriculares nacionais do Brasil, Camboja, Finlândia, Quênia e Peru, com o propósito de entender as diferenças e as semelhanças entre seus marcos curriculares, além de compilar as tendências regionais e mundiais. A escolha desses países, se deu a partir da própria valorização que os mesmos dão a um currículo bem planejado que visa a qualidade da aprendizagem para todos os estudantes (OLIVEIRA, *online*).

Lembrando que o Brasil é uma República Federativa Constitucional, composta por 208 milhões de habitantes, sendo 92% alfabetizados, 2,2 milhões de professores e 48,5 milhões de matrículas, com um investimento em educação de 5,9% do PIB em 2014, sua Base Nacional Comum Curricular, é estruturada a partir de dez competências, amplamente discutidos. Tendo como valores fundamentais a igualdade, a diversidade e a equidade, os conteúdos das disciplinas devem ser adaptados ao contexto local, organizados de forma interdisciplinar e ensinados de modo a envolver o estudante na aprendizagem.

A Camboja, com sua Monarquia Constitucional Parlamentarista, composta por 16,4 milhões de habitantes, sendo 80,5% alfabetizados, contendo 600 mil professores e 3,2 milhões de matrículas, e um investimento em educação de 1,9% do PIB em 2014, seu Projeto Quadro Curricular da Educação Geral e Técnica contém oito objetivos: a aquisição de habilidades em línguas (khmer e estrangeiras), ciência, tecnologia, tecnologias da informação e comunicação (TIC), civismo, pensamento crítico e aprendizagem ao longo da vida. Assim, a descrição das competências mostra como os estudantes devem estar munidos de habilidades práticas que podem beneficiar sua vida cotidiana em contextos regionais e mundiais.

Na Finlândia, a forma de governo República Parlamentarista, 5,5 milhões de habitantes, sendo 99% alfabetizados, contendo 44

mil professores e 539 mil matrículas em 2016, e um investimento em educação de 7,2% do PIB em 2014. Na sua Base Nacional Curricular para Educação Básica há quatro valores principais: a singularidade do estudante e o direito a uma boa educação; humanidade, conhecimentos gerais, igualdade e democracia; diversidade cultural como uma riqueza; e a necessidade de uma forma de vida sustentável. Os pontos positivos é que há descrição de competências transversais em quase todas as disciplinas e o texto também amplia seu escopo para além das escolas, indicando ações em clubes, bibliotecas e o meio de transporte escolar. Com isso, atua sobre todas as áreas que possam influenciar a aprendizagem dos estudantes.

A República Presidencialista do Quênia é composta por 49,7 milhões de habitantes, sendo 78% alfabetizados, possuindo 242 mil professores e 12,2 milhões de matrículas em 2016, investiu 5,3% do PIB de 2015 em educação. Seu Quadro Curricular da Educação Básica, é estruturada em torno de sete competências: comunicação e colaboração, autoeficiência, pensamento crítico e solução de problemas, criatividade e imaginação, cidadania, alfabetização digital e “aprender a aprender”. Dentre os pontos positivos, é que há uma seção para os estudantes com deficiência, com um currículo específico incluído no documento. O currículo é orientado para as necessidades do indivíduo, de modo a permitir que levem uma vida independente.

Por fim, a República Presidencialista do Peru é composta 32 milhões de habitantes, sendo 94% alfabetizados, 510 mil professores em 2018, 7,8 milhões de matrículas em 2018 com um investimento em educação de 3,8% do PIB em 2015. O Currículo Nacional da Educação Básica indica 31 competências que devem ser desenvolvidas, 29 delas para todos os níveis educacionais e duas específicas à educação religiosa, que é uma disciplina opcional, tendo como pontos positivos, a construção de laços emocionais entre docentes e estudantes, com vistas às habilidades sociais, emocionais e cognitivas. O documento também destaca a importância do compromisso ativo da família no processo de aprendizagem do aluno.

As informações relatadas anteriormente de cada país, revelam além do quadro curricular orientador do processo de ensino e aprendizagem, o processo de reforma e desenvolvimento que cada um construiu de acordo com as necessidades, os contextos e as visões nacionais.

## **5. Mudanças Trazidas pela Base Nacional Comum Curricular prevista a partir de 2017**

Inicialmente, cumpre destacar que a Base Nacional Comum Curricular possui como objetivo a formação integral dos estudantes, isto é, abrange os âmbitos social, cultural, emocional e físico, com foco na equidade.

A BNCC vigente, com implantação prevista para os anos de 2018 a 2020, estabeleceu dez competências tidas como norteadoras do trabalho no âmbito escolar do país, podendo afirmar inclusive que todos os estudantes falarão a mesma língua, em conformidade com as competências e habilidades específicas.

As dez competências supracitadas consistem em conhecimento, pensamento científico, crítico e criativo, repertório cultural, comunicação, argumentação, cultura digital, autogestão, autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação e autonomia e responsabilidade. O intuito é encadear a aprendizagem a outras habilidades das áreas do conhecimento. Considerando que os currículos são os responsáveis por atingir as metas da educação devem ser desenvolvidas competências.

Os currículos da educação infantil devem ser embasados nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que consistem em conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Cumulados com cinco campos de experiências, quais sejam, o eu, o outro e o nós, corpo, gestos e movimentos, traços, sons, cores e formas, escuta, fala, pensamento e imaginação e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Sendo necessário, de acordo com a faixa etária, estabelecer os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem.

No ensino fundamental os pilares são as cinco áreas do conhecimento, que consistem em linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso. Infere-se que essas possuem o fito de viabilizar a comunicação entre os saberes entre os componentes curriculares.

Assim, os componentes curriculares e as áreas do conhecimento devem ser desenvolvidos em consonância com a fase do ensino, devendo, portanto ser estabelecidas as habilidades organizadas em unidades temáticas.

Quanto ao ensino médio as áreas de conhecimentos fixadas foram linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas. Tornando maior a conexão entre as disciplinas e a realidade dos estudantes, pois as competências deverão estar ligadas às habilidades. As disciplinas de língua portuguesa e matemática são obrigatórias durante todo o ensino médio, portanto suas habilidades devem ser detalhadas.

Portanto, foi criado um modelo unificado a ser utilizado em todo o país quando da elaboração dos currículos com base nessa normativa. Os Estados e seus Municípios, em regime colaborativo, deverão padronizar um modelo, respeitando as particularidades de cada localidade.

Para a implementação do BNCC nas escolas faz-se necessário que alguns passos sejam dados, como a estruturação da governança da implementação, estudos das referências curriculares, elaboração curricular, formação continuada, revisão dos projetos pedagógicos, materiais didáticos e avaliação e acompanhamento de aprendizagem.

Na plataforma Portabilis Tecnologia (2020, *online*) consta que:

A situação atual – início de 2020 – é 100% dos referenciais curriculares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, em todo o Brasil, alinhados à BNCC e aprovados. Sendo que os últimos estados a finalizarem o documento foram o Rio de Janeiro e o Amazonas.

É importante lembrar que o processo de revisão dos referenciais curriculares contou com a colaboração entre estados e municípios e com a disponibilização do documento para consulta pública. Procurando tornar o trabalho o mais transparente e democrático possível.

Essas aprovações marcaram o fim da primeira etapa da implementação da BNCC – para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental – e deram o pontapé para que as próximas fases sejam executadas.

Considerando que 2020 é quando a BNCC deve chegar em todas as escolas do País, gestores escolares e professores já estão sendo preparados por meio de formação continuada. Além disso, outras mudanças nas escolas já estão ocorrendo, como a revisão dos projetos pedagógicos e o planejamento do novo ano letivo levando em conta a nova estrutura.

O maior desafio virá quando ocorrer a implementação da BNCC no Ensino Médio. Um ponto de atenção, por exemplo, será organizar a progressão das aprendizagens e, ao mesmo tempo, equilibrar os componentes obrigatórios aos flexíveis – os chamados itinerários formativos.

A BNCC propõe diversas melhorias no cenário educacional brasileiro, mormente o avanço nesse âmbito, gerando expectativa de melhoria no ensino e na construção do saber na educação básica.

## **6. Conclusão**

Em virtude dos fatos mencionados a BNCC traz implicações do currículo unificado para a Educação Básica, uma vez que tenta organizar as competências, que os alunos deverão dominar no curso dos anos escolares.

Um currículo unificado precisará considerar as diferenças culturais e regionais de nosso país, além de ser amplamente divulgado para que todos os setores de nossa sociedade participem de debates e consultas que esclareçam o que será ensinado para nossos alunos, e endossado, acima de tudo, pelos profissionais de educação que atuam nas redes públicas e privadas.



É questionável, que a BNCC produz qualidade da educação como possibilidade de melhoria em política de formação continuada, política salarial digna e em infraestrutura de escolas. Esse que será um novo cenário responsável pelo MEC para disponibilizar uma educação igualitária com conteúdos a serem inseridos em cada disciplina tanto na rede privada quanto na rede pública que reduzira as desigualdades sociais, educacionais e econômicas.

O documento não propõe, no entanto, um currículo unificado, pois a autonomia dos Estados e municípios, a diversidade cultural e as desigualdades sociais demandam, de acordo com o texto da base, currículos diferenciados e adequados a cada sistema, rede e instituição escolar.

Uma Base Nacional Comum globalizada como instrumento do desenvolvimento humano sustentável e educação têm como obrigação estabelecer para todos as diferentes possibilidades de acesso da população sobre o saber, e proporcionar um currículo único, este que pode distanciar o ser humano do conhecimento, pois implica nas condições de igualdade, universalidade, diversidade cultural.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. **Linha do tempo**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/linha-do-tempo>>. Acesso em: 27 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. **O que é a Base Nacional Comum Curricular?** Disponível em: <<http://base.nacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/o-que>>.

Acesso em: 27 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. **Para quê**. Disponível em:

<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/para-que>>.

Acesso em: 27 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. **Propostas**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/propostas>>. Acesso em: 27 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. **Todas as áreas**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/interaja?ac=TODO>>. Acesso em: 27 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. **Constituição da república federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Vademecum. Saraiva. 29. ed. São Paulo: 2020.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Vademecum. Saraiva. 29. ed. São Paulo: 2020.

\_\_\_\_\_. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. **Dos Princípios e Fins da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://www.dca.fee.unicamp.br/~leopini/consu/reformauniversitaria/ldb.htm>>. Acesso em: 27 fev. 2020.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

**BNCC: um resumo das mudanças trazidas pela Base Nacional Comum Curricular em 2020**. Disponível em: <<https://blog.portabilis.com.br/mudancas-da-bncc-2020/>>. Acesso em: 27 fev. 2020.

MAGALHÃES, Giovanna Modé. **A privatização da educação no cenário internacional: reflexões sobre a agenda Pós – 2015**. Educação: Teoria e Prática/ Rio Claro/ Vol. 25, n.50/ p. 402 - 414/ Set.- Dez. 2015. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/9790/7337>>. Acesso em: 2. Mar. 2020.

MACEDO, Roberto Sidnei; NASCIMENTO, Cláudio Orlando; GUERRA, Denise de Moura. **Heterogeneidade, experiência e currículo: contrapontos à ideia de base comum nacional e à vontade de exoterodeterminação da formação**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1556 – 1569, 2014, Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>> Acesso em 3 mar. 2020.

OLIVEIRA, Tory. **Como se organiza o currículo de outros países?** Revista Nova Escola. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/16547/como-se-organiza-o-curriculo-de-outros-paises>>. Acesso em: 2. Mar. 2020.

PIOVESAN, Flávia. **Tema de direitos humanos**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

ROCHA, Ana; LIMA, Edméia; NETO, Edgar. **Breve reflexão acerca da reforma do ensino médio e seus impactos na formação do estudante**. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23840\\_12892.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23840_12892.pdf)>. Acesso em: 8 mar. 2020.

SILVA, Valdirene Maria da. **O DIREITO CONSTITUCIONAL À EDUCAÇÃO: a educação enquanto Direito Social e as violações a esse direito constantes na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2019. Disponível em: <<http://repositorio.asc.es.edu.br/bitstream/123456789/2477/1/ARTIGO%20VAL%2005%2012%2019%20FINAL.pdf>>. Acesso em: 2. Mar. 2020.

UNESCO - IBE. **Análise comparativa dos quadros curriculares nacionais de cinco países: Brasil, Camboja, Finlândia, Quênia e Peru**. International Bureau of Education: in focus. Geneva, 2018. Disponível em: <[https://www.observatoriodopne.org.br/\\_uploads/\\_posts/31.pdf?1701709951](https://www.observatoriodopne.org.br/_uploads/_posts/31.pdf?1701709951)>. Acesso em: 2. mar. 2020.

# ENSINO DE INGLÊS EM TEMPOS DE POLARIZAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PROJETO PIBID INGLÊS

Fernando Silvério de Lima<sup>1</sup>

**“Art. 3º** O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;”

(...) *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*

(BRASIL, 1996, p.8-9)

## Provocações iniciais

Para diferentes autores (BASSO, 2001; DOUGLAS, 2010; FREEMAN, 1996; FREEMAN; RICHARDS, 1996; KORTHAGEN, 2010; LIMA, 2017; PEREIRA; PEREIRA, 2012; PIMENTA, 2012; RIBEIRO, 2011; VIEIRA-ABRAHÃO, 1996), o primeiro ano de trabalho dos professores pode ser intimidador pelo choque de realidade que aos poucos evolui, conforme o profissional constrói sua identidade e se fortalece a partir das experiências que vai adquirindo em sala de aula (exemplos incluem tomadas de decisão, controle da indisciplina, elaboração de aulas, dentre tantos outros).

---

<sup>1</sup> Professor Adjunto de Língua Inglesa e Linguística Aplicada no Departamento de Letras (DELET) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). *limafsl@hotmail.com*. O autor gostaria de expressar seus agradecimentos à equipe do PIBID Inglês formada pelos bolsistas Ícaro Guerra, Higor Lucas, Cristina Aparecida, Cristina Batista, Tátima Mapa e pela professora supervisora Gisane Costa.

Em pesquisas brasileiras (cf. LIMA, 2017a, 2017b) é possível encontrar casos de alunos de Letras que buscam a docência já nos primeiros anos da licenciatura, quando ainda não amadureceram profissionalmente, atingiram a proficiência ou realizaram os estudos elementares sobre como ensinar o idioma. As razões podem ser inúmeras, desde o suporte financeiro até mesmo o desejo de encarar o quanto antes o intimidador cenário que será o ponto chave da profissão: uma sala repleta de alunos.

Um dos caminhos alternativos e menos solitários tem sido a busca por projetos dentro da própria licenciatura voltados para a aprendizagem docente como é o caso do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). O referido projeto consiste em um trabalho colaborativo formado pela articulação entre universidade e escola e oferece ao aluno participante uma bolsa de estudos. Em seu caráter introdutório, ele envolve a aprendizagem da organização sistemática de uma aula (planejamento e execução), da didática, do convívio com a realidade e escolar e sua liberdade criativa (produção de material didático e atividades para a sala de aula). Dessa forma, o PIBID propicia a reorganização dessa experiência inicial aparentemente intimidadora para a compreensão da docência como um ofício organizado e orientado pelo planejamento pedagógico.

O motivo inicial que move este trabalho se deu a partir da constatação sentida pelo professor inexperiente e em formação que busca participar de um projeto PIBID. Todavia, depois de semestres de envolvimento com o projeto, quando os pibidianos já se sentiam mais confiantes na elaboração de suas atividades e nas interações com os jovens estudantes, nas reuniões semanais eles voltaram a compartilhar eventos em que novamente se sentiam inseguros e explicavam essa sensação como parte de um cenário polarizado em que a atividade do professor se tornava foco de observação e do debate público (na mídia e nas redes sociais).

A noção de polarização pode ser compreendida pela presença ou concentração de aspectos opostos. Como tal, cenários polarizados podem dar origem aos movimentos de atrito, é o que

se observa, por exemplo, em sociedades onde predominam posicionamentos políticos divergentes que se ancoram em extremidades de pensamento. Enquanto profissionais da linguagem, o ensino de línguas por si só abarca a concepção de que as ideias podem se opor e que o debate se beneficia dos diferentes pontos de vista. O problema é quando o debate é tomado por uma discussão sem o rigor necessário, sem o foco na argumentação, ou quando ele perde lugar para o ataque pessoal, para o desrespeito e em casos mais extremos, alguma demonstração de violência. Felizmente, este não era o caso dos alunos do PIBID. O que os pibidianos comentavam nas reuniões de orientação eram eventos reportados na mídia de professores que estavam sendo chamados a dar explicações sobre determinadas aulas ou atividades consideradas polêmicas ou impróprias, de acordo com uma parcela da sociedade. Uma das ações iniciais durante as reuniões foi o resgate das orientações legais acerca dos princípios e fins que regem a prática do professor e seu trabalho em sala de aula, de forma que esses alunos pudessem fortalecer a compreensão do papel do professor no processo educativo. A este respeito, vale retomar o que está definido pela LDB de 1996:

#### Quadro 1. LDB: Princípios e Fins da Educação Nacional

**Art. 2º** A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

**Art. 3º** O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII – valorização do profissional da educação escolar;

- VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;  
IX – garantia de padrão de qualidade;  
X – valorização da experiência extraescolar;  
XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;  
XII – consideração com a diversidade étnico-racial;
- (BRASIL, 1996, p.8-9)

Nessa perspectiva, o professor deve se amparar pelo *pluralismo das ideias* ao mesmo tempo que sua prática pedagógica deve prezar pelo *respeito* e *tolerância*. Igualmente, deve-se esperar que os alunos tomem os mesmos pressupostos como os basilares da organização da sala de aula. Portanto, as possibilidades de trabalhos são múltiplas, uma vez que são garantidas as condições para que ambos possam defender e compartilhar suas próprias ideias. Professores e alunos podem discordar sobre temas e ideias e a sala de aula pode ser o espaço para a construção de saberes que não se amparam apenas na experiência cotidiana (o saber pessoal), mas também na evidência de pesquisas e constatações científicas (o saber técnico especializado) que se refletem nas práticas sociais distintas.

Quanto aos alunos do projeto PIBID, a constatação inicial foi de alguma forma contraditória. De um lado, o ensino pautado pelo direito à pluralidade de ideias e do outro, o atravessamento contemporâneo de uma insegurança presente no trabalho de futuros professores que deveriam estar em fase de ebulição criativa: aprendendo a criar aulas, a produzir material didático, compreender diferentes abordagens e a experimentar diferentes métodos de ensino. Os alunos de Letras Inglês daquele projeto encontravam-se preocupados em preparar aulas que pudessem ser interpretadas posteriormente como problemáticas (no sentido polêmico do termo), ainda que não tivessem esse objetivo em mente, visto que ainda se encontravam nos primeiros anos da formação inicial e estavam em constante aprendizagem. A partir disso, ficou evidenciado a necessidade de compreender o impacto

dessa insegurança no processo criativo dos alunos que estavam envolvidos em um projeto que eles tinham tanto apreço. E portanto, três questionamentos orientaram não apenas a investigação qualitativa, mas o percurso das reflexões aqui apresentadas, sendo elas:

#### Quadro 2. Questões norteadoras

1. Como os professores em formação lidam com o cenário atual de polarização de ideias a respeito do que pode ser feito em sala de aula?
2. Quais experiências ocorrem dentro do PIBID durante o processo formativo de elaborar aulas, orientações pedagógicas e execução das aulas?
3. Quais as implicações dessas novas experiências para a formação desses futuros professores que fazem parte do PIBID?

Para responder aos três questionamentos, este capítulo discutirá o cenário contemporâneo do ensino de línguas e o papel de projetos como o PIBID voltados para o desenvolvimento da docência. Cada questão será abordada tendo em base relatos dos pibidianos durante o processo de planejar e executar intervenções didáticas que eram supervisionadas e elaboradas em sessões semanais de orientação. Por fim, algumas implicações são pensadas acerca do cenário contemporâneo e quais os novos desafios que os professores formadores e os cursos de licenciatura podem observar em suas turmas.

### **Formação de professores de línguas e o cenário polarizado**

O PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), estabelecido pelo Decreto n.º 7.219/2010, completa uma década de pesquisas voltadas para os processos de ensinar e aprender diferentes conteúdos na escola regular brasileira. Considerando os desafios inerentes ao início da carreira docente, o PIBID se consolidou dentro das licenciaturas por possibilitar experiências didáticas anteriores aos estágios obrigatório, esses



últimos geralmente organizados nos anos finais das grades disciplinares. Esse caráter antecipatório, todavia, não substituiu o papel necessário dos estágios, mas complementou as atividades de imersão da realidade escolar, uma vez que *“as experiências concretas antecipam a vivência em sala de aula.* Diferentemente de um estágio supervisionado, cuja duração é menor, o PIBID favorece a permanência longitudinal do aluno em sala de aula, em contato com os alunos e o cotidiano da sala de aula.” (LIMA; MAPA; JESUS, 2019, p.159, ênfase no original).

Ainda que os termos *iniciação à docência* possam sugerir que o foco seja exclusivamente da formação profissional do aluno de licenciatura (também conhecidos como bolsistas, pibidianos, futuros professores, dentre outros exemplos), vale considerar que o PIBID se edifica a partir da articulação de uma equipe de trabalho entre escolas públicas e universidades, envolvendo portanto professores formadores (chamados de coordenadores) e professores da educação básica (supervisores). Indo além dos formatos clássicos de cursos de formação de professores, vale considerar ainda o potencial apontado por Lima, Guerra e Costa (2020), pois

O PIBID se diferencia de outros projetos de formação pelas parcerias que promove entre a tríade: coordenador, futuro professor e professor supervisor. As ideias não contemplam apenas o estudo científico e o preparo para a docência, elas abrem espaço para o trabalho criativo do professor em formação e o diálogo com professores já atuantes que ensinam e aprendem também. A construção do conhecimento extrapola a tríade. No contexto escolar, os alunos têm a possibilidade de participar de outras aulas e outras atividades que se voltam à aprendizagem de inglês. Experiências dessa natureza já na formação inicial fortalecem a construção de uma identidade do professor de línguas que se pauta não apenas pelo ensino do idioma, mas na formação humana do aluno.” (LIMA; GUERRA; COSTA, 2020, p.300).

Enquanto uma iniciativa que se organiza a partir do trabalho coletivo, o PIBID propicia a formação de professores que se

encontram em diferentes etapas de sua carreira profissional: o coordenador que desenvolve pesquisas com foco na docência, os professores supervisores que voltam aos estudos de sua formação continuada e os licenciandos que desenvolvem as atividades e são orientados por seus pares mais experientes. Dessa forma, os futuros professores constroem sentidos sobre a profissão enquanto são acompanhados e orientados nessa fase de inexperiência, evitando assim o que é geralmente descrito na literatura como uma fase intimidadora, solitária e incerta (cf. BASSO, 2001; DOUGLAS, 2010; KORTHAGEN, 2010; LIMA, 2017; FREEMAN; RICHARDS, 1996; PEREIRA; PEREIRA, 2012; PIMENTA, 2012; RIBEIRO, 2011; RICHARDS; PENNINGTON, 1998; VIEIRA-ABRAHÃO, 1996).

A edição do PIBID de 2018, trouxe um novo desafio aos subprojetos: os primeiros estudos da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) homologada e aprovada ao fim de 2017. Os subprojetos de língua inglesa, mais especificamente, tiveram de observar outras perspectivas para o ensino de línguas adicionais em diálogo com o cenário contemporâneo. Se na década anterior, o ensino de línguas se orientava pelo conceito de uma língua estrangeira, a língua do outro que era aprendida no contexto escolar formal e que seria a mediadora da recém chegada internet, contemporaneamente os professores passaram a discutir o ensino de línguas em seu status de *língua franca*. Enquanto uma língua de contato, este conceito amplia a noção de que para aprender uma nova língua o sujeito deve se ater aos falantes nativos como referência exclusiva. No caso da língua inglesa, por ser utilizada internacionalmente, os aprendizes não se prendem a um padrão exclusivo mas consideram as variações de uso da língua inglesa que incluem sotaque, pronúncia, estratégias de negociação de sentido, vocabulário, neologismos, dentre outros. Tendo essa compreensão mais ampla de Inglês como Língua Franca (ILF), considera-se a docência do professor de línguas como

uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a

compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo.” (BRASIL, 2017, p.242).

Dito de outra forma, tendo uma ampla variedade de culturas das nações que utilizam e desejam aprender o inglês, torna-se necessário que os aprendizes se atentem ao respeito às diferenças, de forma que construam conhecimentos sobre si e sobre os outros por meio da nova língua. A reflexão crítica, nesse contexto, pode ser entendida a partir da construção de diferentes pontos de vista, do direito ao questionamento de ideias e da interpretação da realidade à sua volta. Em diálogo com tais perspectivas, iniciativas estaduais têm buscado propor como concretizar essas práticas interculturais em sala de aula, sugerindo, portanto, que

a Escola para a diversidade e para a inclusão exige outro modo de viver em que professoras (es) e estudantes empreendam a tarefa de aprender coletivamente. A construção de ambientes escolares com estruturas organizativas e metodológicas democráticas, capazes de respeitar as diferenças geográficas e territoriais, de gênero, étnico-raciais, linguísticas, religiosas, (...) o pluralismo cultural, a liberdade, a justiça social, o respeito mútuo. (MINAS GERAIS, 2018, p.20-21).

Tendo em vista que a escola se constrói coletivamente nas atividades de diferentes alunos e diferentes professores, ela se constitui a partir da diversidade, justificando, portanto, a necessidade de um ambiente de respeito às diferenças e que seja consciente de que o pluralismo tende a somar ao processo educativo, pois prepara os sujeitos para a vida em uma sociedade que é bastante diversa. Assim, o ensino de uma nova língua que pode ser organizado por meios de temáticas múltiplas (pois a linguagem possibilita essa variedade), se vê diante de uma realidade cultural diversa, que engloba as diferenças e é respaldado pelo entendimento de que essa compreensão faz parte de uma olhar crítico.

Ao estabelecer tais pressupostos, o que se coloca como desafio, portanto, e será o foco deste capítulo, é olhar para as contradições do cenário contemporâneo. Se em um primeiro momento foi discutido como a polarização de ideias sem respeito às diferenças passa a fazer parte do imaginário de futuros professores, de seu trabalho criativo e de sua prática pedagógica, até aqui tem sido discutido como documentos nacionais apontam para a necessidade de compreender e incorporar o respeito às diferenças (não apenas de ideias, mas também de pessoas). Portanto, para que isso se concretize é necessário prezar pela liberdade criativa do professor como sujeito que elabora aulas que incentivem ao debate de diferentes ideias. E dessa forma, torna-se importante considerar como esse cenário contraditório tem impactado a formação de futuros professores.

### **Algumas sensações sobre elaborar aulas de inglês**

O projeto institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID), regido pela CAPES em seu edital de 2018, se destaca por sua atuação colaborativa entre ensino superior e educação básica em uma articulação de uma equipe de trabalho formada por um coordenador (professor formador), um supervisor (professor em exercício na educação básica) e bolsistas (alunos universitários em curso de licenciatura). Voltada para os processos de ensino e aprendizagem de línguas, o presente subprojeto de língua inglesa era composto por cinco bolsistas que atuaram em turmas de sexto, sétimo e nono ano de uma escola pública mineira. Por ser uma das primeiras edições do programa a acompanhar o lançamento da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), os alunos iniciaram os estudos do referido documento e suas indicações para o ensino de línguas.

Em breves linhas, o trabalho dos bolsistas envolvia o acompanhamento das atividades da professora supervisora, a investigação do contexto escolar e das necessidades e interesses de aprendizagem dos alunos. Durante essas experiências pedagógicas

os bolsistas participavam de cursos e sessões de orientação com o coordenador e a supervisora para estudo teórico e elaboração de atividades didáticas para serem realizadas nas salas de aulas que os futuros professores acompanhavam com regularidade.

Um dos principais desafios nessa etapa era o preparo desses futuros professores prezando pela liberdade criativa, ou seja, o incentivo da habilidade de criar os próprios materiais e fazer escolhas com base no perfil dos alunos, nas particularidades do contexto e dos objetivos de aprendizagem. Ainda que o livro didático estava disponível e os bolsistas aprenderam como utilizá-lo, as atividades do PIBID incluíram a prática de elaborar atividades para a sala de aula, de maneira que o futuro professor saiba se adaptar aos diferentes tipos de contexto de atuação (tanto os contextos que adotam livros didáticos, quanto os que esperam que os professores criem os próprios materiais).

Tendo em vista o cenário polarizado discutido anteriormente, surgiu o interesse de compreender como essa questão é interpretada pelos professores em formação e de que maneira tais construções desse momento atual atravessam o trabalho desses bolsistas. Como forma de registro das atividades do projeto, os pibidianos produziram textos na modalidade escrita, tanto no formato narrativo (relatório descritivo) quanto de reflexões dirigidas (roteiro de questões), e nesta etapa serão analisados os relatos oriundos principalmente do último formato.

O primeiro questionamento considerou a maneira como os professores em formação lidam com as polarizações de ideias e mais especificamente como isso se relaciona ao que eles fazem em sala de aula. Para os bolsistas do projeto, os principais desafios relatados são o receio, a incerteza e a insegurança. Os excertos a seguir ilustram as perspectivas deles.

#### Excerto 1

*“Isso com certeza me afeta, pois não tenho coragem de trabalhar temas mais sensíveis ou temas muito complexos, para isso pediria ajuda de outros*

*professores ou de pessoas que entendam do assunto. Mas diante da realidade, prefiro trabalhar com temas mais suaves”.*

**(PIBIDIANA 1 - relatos da etapa 1)**

O primeiro excerto revela a sensação de receio e insegurança, algo já esperado considerando que a aluna em questão participa de uma experiência de iniciação à docência, mas que se intensifica especialmente em momentos que envolveriam temas que ela considera mais *sensíveis* ou *complexos*. A alternativa que ela articula nesse momento é contar com o com apoio de professores mais experientes (coordenadores e supervisores do projeto), que podem auxiliá-la como lidar com a possibilidade de opiniões distintas ou falar de temas que podem ser considerados mais controversos. Sobre seu processo criativo, a pibidiana explica:

## Excerto 2

“Eu planejo as minhas intervenções de acordo com o que eu gostaria de aprender se estivesse em uma sala de aula do ensino fundamental. Eu penso no que os alunos gostariam de trabalhar, aprender e da mesma maneira, pensar de maneira crítica, como foi o que aconteceu ao aplicarmos às aulas sobre o *Movie Review* [resenha de filme]. Para isso, levei para os alunos o filme *Avengers-Endgame* [Vingadores: Ultimato], um filme bastante conhecido e que mesmo se alguns alunos não tivessem visto, como foi o caso de alguns, poderiam identificar alguns personagens e talvez pela conversa, assistirem ao filme depois”.

**(PIBIDIANA 1 - relatos da etapa 2)**

Dentro da temática ou proposta textual prevista no projeto, a aluna explica que busca articular seus interesses com os dos alunos, considerando seu contato com eles nas atividades em sala de aula. O exemplo citado por ela é uma sequência de atividades a partir do gênero textual resenha de filmes e livros em que ela escolheu trabalhar uma resenha do filme *Vingadores de 2019*. Por ser um filme lançado no mesmo ano de realização do projeto, a aluna aproveitou a popularidade para abordar o conceito de herói, algo que permeia não apenas as resenhas em inglês, mas todas as

seqüências do referido filme. Este foi, segundo ela uma tema menos polêmico, se enquadrando, portanto, no que ela descreve como *temais mais suaves*.

### Excerto 3

“A recepção dos alunos foi muito gratificante para mim, pois tenho medo de planejar uma aula sem que os alunos absorvam nada dela. Os alunos tiveram um bom desenvolvimento na aula, falaram sobre [como acham] que um herói deve ser, os poderes que devem possuir, e também tentei ensiná-los a respeitar as opiniões de outras pessoas em relação ao filme trabalhado”. (PIBIDIANA 1 - relatos da etapa 1)

Uma vez que seus relatos sugerem pouco conflito e boa aceitação por parte dos alunos, a pibidiana trabalhou a temática do herói sem o receio de que isso pudesse ser controverso. E para enfatizar a diversidade de opiniões, conforme menciona ao final do relato, ela buscou ressaltar a pluralidade de ideias, focalizando no caso das resenhas o fato de que elas podem avaliar o mesmo filme de maneiras distintas. Dessa forma, o questionamento inicial sobre como os professores em formação lidam com o cenário polarizado revela a sensação de insegurança que atravessa a liberdade criativa dos pibidianos. Somado ao fato de que estão dando os primeiros passos na docência, a estratégia adotada pelos alunos é evitar tais problemas optando por temas que geram maior aceitação por parte das turmas.

### **Contradição: a liberdade criativa do professor e a polarização**

Conforme citado anteriormente, uma das possibilidades promovidas pelo PIBID é o incentivo da autonomia do professor em sua respectiva disciplina, mais especificamente no papel de saber criar aulas e materiais para os diferentes objetivos e as diferentes salas de aula. Enquanto na sessão anterior, nos relatos da pibidiana a sensação prevalente foi a de receio, outros alunos mencionaram como isso afeta ainda a realização da aula.

#### Excerto 4

*“É bastante preocupante, uma vez que na maioria das vezes nós não nos sentimos a vontade para tratar de certos assuntos importantes para os alunos nessa idade. Levando isso em consideração, tudo vira uma possível casca de banana no chão, pronta para que você escorregue nela.*

*Por exemplo, eu escolhi trabalhar a série Friends para abordar o conceito de amizade, e mesmo sendo uma comédia para todas as idades, no episódio escolhido um dos personagens em determinada cena utiliza a expressão “have sex” para falar sobre um casal, entre o grupo de amigos, que eram namorados anteriormente (Ross e Rachel). É uma frase citada rapidamente e isso nem é foco do episódio, porém tive receio de que isso poderia ter causado algum problema. (...) O professor trabalha pisando em casca de ovos, para no final pisar em uma casca de banana e cair. Quando tudo isso acontece, é realmente preocupante e também desgastante. (PIBIDIANO 2 – relatos da etapa 1)*

Neste excerto, o pibidiano relata um evento ocorrido em uma aula elaborada a partir de um episódio da série *Friends* com foco no tema amizade. Por ser um relato escrito após a aula ter acontecido, o olhar retrospectivo do aluno mostra que ao perceber durante a aula o uso da expressão em inglês, ele demonstrou o receio de que isso pudesse ter causado algum tipo de desconforto. Todavia, uma vez que o propósito da aula era outro, a resposta da turma foi satisfatória para o professor.

#### Excerto 5

*“Creio que a atividade por completa deu certo. (...) Os alunos se engajaram bastante no conteúdo e principalmente nas discussões entre nós quando eles estavam montando suas respectivas resenhas [sobre o episódio de Friends]. Me senti muito feliz em saber que por mais que eles tiveram algumas dificuldades [com a escrita], eles se engajaram bastante no conteúdo. (...). Eu gostei bastante, principalmente pelo envolvimento e engajamento dos alunos com o conteúdo e principalmente com o episódio, tendo em vista que o episódio apresentado é de vinte anos atrás, foi muito satisfatório os resultados que eu vi dentro da sala de aula”. (PIBIDIANO 2 - relatos da etapa 2)*

O pibidiano descreve um cenário satisfatório acerca das atividades que planejou, uma vez que os alunos gostaram do



episódio e produziram a pequena resenha. Este relato mostra a contradição entre uma atividade que concretizou os objetivos propostos, mas que em um determinado momento de reflexão, o pibidiano foi tomado pela insegurança de que algo fora de contexto poderia ser interpretado como polêmico, ignorando completamente seu propósito inicial.

A liberdade criativa do professor se organiza em relação aos receios que esse professor tem de trabalhar determinados assuntos em sala de aula. Apesar desse exemplo parecer um exagero por parte do pibidiano<sup>2</sup>, uma vez que não houve nenhum problema, ele mostra como a insegurança pode gerar o desconforto numa etapa em que o foco deveria aprender as infinitas possibilidades de criar aulas e atividades didáticas como parte orgânica da prática docente, sem o receio de ser mal interpretado.

### **A formação do futuro professor no cenário de contradição**

A partir do cenário de contradição discutido anteriormente, o último questionamento diz respeito ao papel dessas experiências formativas na carreira dos futuros professores que fazem parte do PIBID. Considere os próximos excertos:

#### **Excerto 6**

*“Eu penso que não podemos ter medo de levar conhecimento para as pessoas, sejam eles mais leves ou mais complexos. Mas devemos trabalhar de maneira comedida, ir aos poucos, para que isso não se torne um problema. Hoje em dia tudo o que um professor faz, fala ou até mesmo os seus métodos de ensino são questionados pelos pais ou até mesmo por outros professores e tudo isso fora de contexto. Não acho que isso seja correto, podar as asas dos professores, deveriam agradecer por nos preocuparmos em trabalhar assuntos com os*

---

<sup>2</sup> Professores mais experientes podem considerar esse evento como algo aleatório ou corriqueiro, mas vale ressaltar que o exagero é compreensível por se tratar de um professor em início de carreira, que lida com essas novidades com bastante surpresa.

*alunos que muitas vezes passam despercebidos, para que todos possam se respeitar". (PIBIDIANO 3 – relatos da etapa 2).*

### Excerto 7

*"Eu me sinto um pouco receoso, às vezes, mas nunca impedido de fazer nada. O professor tem, sim, que promover o direito de ouvir diferentes pontos de vista e no trabalho de desenvolver o olhar crítico dos alunos, esperar que eles elaborem seu próprio argumento a partir dos conhecimentos estudados. Com um corpo docente que apoie minha filosofia docente e meus materiais didáticos, eu não terei problemas. Do contrário, eu realmente ficaria limitado àqueles conteúdos, tendo que me adaptar de algum modo àquilo". (PIBIDIANO 4 – relatos da etapa 2).*

O excerto 6 revela que o professor em formação tem consciência da contradição que vive durante sua formação, e que apesar dos receios e inseguranças, deve-se orientar pelo foco de seu trabalho, que é a construção do conhecimento, e no caso desses pibidianos, o ensino da língua inglesa. A ideia de trabalhar de *maneira comedida* para evitar problemas é a possível alternativa encontrada para eliminar possíveis interpretações redutivas sobre o que é feito em sala de aula. O excerto 7, por sua vez, mostra um futuro professor que também percebe o cenário polarizado, mas tem consciência de que seu trabalho deve ser a promoção de um ambiente que propicie o embate de ideias e a construção de um olhar crítico por cada sujeito.

Os pibidianos compreendem que tentar delimitar o que os professores podem ou não podem abordar não é benéfico para a prática pedagógica, tendo em vista que, de acordo com o excerto, a discussão de certos temas está voltada para o incentivo ao respeito à diferença. Ao pensarmos o ensino de uma nova língua, por exemplo, todos os tipos de assunto podem ser utilizados para a aprendizagem do aluno, todavia, a possibilidade de uma profissão sob constante julgamento, nem sempre devidamente contextualizado é algo que os futuros professores entendem como

algo que poderá afetar seu trabalho, do planejamento didático ao ensino e suas atividades concretas.

### **Implicações para o cenário futuro de formação docente**

Ao longo deste capítulo relatamos as experiências de professores de inglês em formação inicial integrantes de um projeto de iniciação à docência. A partir de três questionamentos apresentados na introdução, buscamos analisar como futuros professores interpretam a própria formação e as inseguranças ao longo do processo. Tendo em vista as respostas apresentadas na sessão anteriores, podemos concluir com três implicações para a formação de professores.

Em primeiro lugar, os relatos mostraram que um cenário polarizado afeta o início da docência que por si só já é marcado pela insegurança, por representar grandes novidades profissionais do ex-aluno que vai se tornando futuro professor, corroborando estudos anteriores (BASSO, 2001; DOUGLAS, 2010; FREEMAN, 1996; FREEMAN; RICHARDS, 1996; KORTHAGEN, 2010; LIMA, 2017a, 2017b; LIMA; MAPA; JESUS, 2019; LIMA; GUERRA; COSTA, 2020; PEREIRA; PEREIRA, 2012; PIMENTA, 2012; RIBEIRO, 2011; VIEIRA-ABRAHÃO, 1996). Um dos desafios acerca dessa questão é a intensificação que isso traz para o início da docência, pois o professor que vai construindo sua autonomia profissional de criar aulas, de fazer escolhas metodológicas e planejamento didático, passa a realizar tais tarefas sabendo que existem limites, mas que nem sempre eles estão claramente definidos. Uma das alternativas para lidar com essa insegurança é o estudo dos documentos oficiais que norteiam o trabalho do professor como é o caso da BNCC. Ao compreender as propostas desse tipo de documento, o futuro professor organiza o próprio trabalho de forma coerente ao que é esperado, sem limitar suas decisões e escolhas e alinhando-se ao projeto educacional vigente.

A segunda questão considera, conforme discutido anteriormente, como a liberdade criativa do professor se sujeita aos

receios e inseguranças daquele momento, ao invés de se voltar às necessidades de aprendizagem dos alunos ou às especificidades de cada contexto de ensino. O principal problema evidenciado nesse cenário é a ideia de uma prática pedagógica que limite o processo criativo de pensar aulas e elaborar materiais didáticos resgatando uma visão escolástica tradicional em que ensinar e aprender se restringem aos processos simplificados de transmitir informações, sem direito ao questionamento ou à variedade de pontos de vista. Uma alternativa, neste caso, é que os cursos de formação incentivem o trabalho criativo autônomo do professor, de forma que ele ou ela saiba não apenas fazer as devidas escolhas pedagógicas, mas também saiba situar e contextualizar suas decisões pedagógicas no mundo contemporâneo. Um trabalho criativo que promova a liberdade de expressão, de debates de ideias e de respeito às diferenças.

Por fim, em meio ao cenário contraditório entre documentos nacionais que incentivam o desenvolvimento do pensamento crítico e o receio do futuro professor de ver sua prática pedagógica limitada ao que é considerado apropriado ou não, nota-se o desenvolvimento de um entendimento do papel do professor. Enquanto um problema, tal contradição pode gerar a desmotivação do futuro professor já em sua formação inicial. Em termos de alternativa, esse cenário contraditório impulsiona a necessidade do pensamento questionador do professor, que sabe fazer seus planejamentos de forma clara. Dessa forma, eventuais mal entendidos ou análises descontextualizadas podem ser contestadas a partir de um planejamento bem elaborado, coeso e com objetivos de aprendizagem claramente definidos.

Em meio aos desafios aqui considerados, O PIBID ainda se fortalece como espaço para promover a liberdade criativa do professor, a aprendizagem docente e o contato com a sala de aula. Os novos desafios mostram um profissional que está sendo formado a partir de contradições, que quando equilibradas, abrem espaço para que o desconforto da profissão supere a liberdade criativa, desmotivando o profissional que ainda trilha seus

primeiros passos na carreira. Tendo portanto, a educação como forma de desenvolvimento da nossa sociedade, ressaltamos aqui a importância não apenas do incentivo à carreira docente, mas da garantia de seu trabalho como caminho livre de construção de conhecimento, conforme explicitado nos principais documentos norteadores do ensino brasileiro.

## REFERÊNCIAS

BASSO, E. A. **A construção social das competências do professor de LE: entre o real e o ideal, um curso de Letras em estudo**. Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Campinas:IEL/Unicamp, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. (Edição atualizada até março de 2017).

BRASIL. *Língua Inglesa*. In: BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2017, p.241-264.

DOUGLAS, A. What and how do student teachers learn from working in different social situations of development in the same school? In: ELLIS, V.; EDWARDS, A.; SMAGORINSKY, P. **Cultural-historical perspectives on teacher education and development**. New York: Routledge, 2010. p.30-44.

FREEMAN, D. The “unstudied problem”: research on teacher learning in language teaching. In: FREEMAN, D.; RICHARDS, J.C. (Eds.). *Teacher learning in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p.351-378. FREEMAN, D.; RICHARDS, J.C. (Eds.). **Teacher learning in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

KORTHAGEN. F.A.J. The relationship between theory and practice in teacher education. **International encyclopedia of education**, Amsterdam, v. 26, n.1, p.669-675, 2010.

LIMA, F. S. **Trajetórias em espiral: a formação histórico-cultural de professores de Inglês**. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos. 2017. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2017a.

LIMA, F. S. O sentido de uma professora de inglês em seu primeiro ano de trabalho: presente, passado e futuro. **EntreLetras (Online)**, v. 8, p. 11-34, 2017b.

LIMA, F.S.; MAPA, T.A.P.; JESUS, C.A. O PIBID em cena: relatos de professores em formação no ensino de inglês a partir de resenhas de filmes. In: SANTOS, F.A.; SCHÜTZ, J.A. (Orgs.). **Educação Escolar: Diálogos e Aplicações**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019. p.145-162.

LIMA, F.S.; GUERRA, I.G.; COSTA, G.O.A O lugar da identidade na sala de aula: Beyoncé, Racismo, Ensino de Inglês e Formação de Professores. In: CHICAVA, A.A.; SCHÜTZ, J.A. (Orgs.). **Educação e Pesquisa: Dialogando com a Pluralidade**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020. p.285-394.

PEREIRA, R.C.B.; PEREIRA, R.O. O estágio supervisionado no contexto da formação de professores. In: CALDERANO, M.A. (Org.). **Estágio Curricular: concepções, reflexões teórico-práticas e proposições**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012. p.21-34.

PIMENTA, S.G. Estágio: diferentes concepções. In: PIMENTA, S. G.; LIMA, M.S.C. **Estágio e Docência**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.33-57.

RIBEIRO, S.A. Fontes de aprendizagem docente: uma investigação com uma professora de inglês de escola pública. In: PESSOA, R.R.; BORELLI, J.D.V.P. (Orgs.). **Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira**. Goiânia: Editora UFG, 2011. p.81-94.

RICHARDS, J.C; PENNINGTON, M. The first year of teaching. In: RICHARDS, J.C (Ed.). **Beyond Training**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, p.173-190.

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais: Área Linguagens (Língua Inglesa)**. Belo Horizonte: Secretaria de estado de educação de Minas Gerais, 2018.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. **Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática de sala de aula.** 1996. 315f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Estudos Linguísticos, Universidade de Campinas, Unicamp, Campinas, SP, 1996.

# O VIDEOGAME NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

Rozinaldo Tenorio Trindade<sup>1</sup>

Jessé Pinto Campos<sup>2</sup>

## 1 Introdução

A presente pesquisa tem como objetivo investigar como o uso da ferramenta tecnológica *videogame*<sup>3</sup>, por jogadores, facilita o processo de aprendizagem da Língua Inglesa (LI). No intuito de instigar seu uso pelo professor na sala de aula como uma forma de motivar seus alunos a praticarem as quatro habilidades linguísticas (Listening, Reading, Speaking e Writing) e também no desenvolvimento de vocabulário.

No decorrer dos anos ocorreram grandes avanços nos meios tecnológicos causando assim, uma evolução na forma de usar os jogos eletrônicos, tornando-se mais abrangentes, abordando diferentes temáticas. Alguns jogos que possibilitam construir uma grande cidade, visitar centros históricos, simular diversas modalidades esportivas e entre outros usos. Dessa forma, podendo atingir distintas faixas etárias e tornando-se cada vez mais atrativos para crianças, adolescentes e adultos o que pode possibilitar seu uso para fins educativos.

No Brasil, o mercado de videogame está em expansão, tendo a cada dia mais adeptos de variados nichos, desta forma, o mercado tenta se guiar pelas tendências e predileções dos jogadores. No

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Pará (UFPA), Graduando do curso de letras Língua Inglesa. E-mail: rosinaldo950@gmail.com.

<sup>2</sup> Universidade Federal do Pará (UFPA), Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA), Professor Substituto na Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: jessecamppos@gmail.com.

<sup>3</sup> Ao me referir a "*videogame*" estou falando de jogos de computador e jogos eletrônicos.



entanto, uma boa parte dos jogos que chegam no Brasil se encontram em língua inglesa, a falta de dublagem dos jogos acaba por proporcionar um vasto contato dos jogadores com a língua estrangeira, através de um material imersivo e autêntico. Por conta disso, os jogadores acabam por aprender os vocábulos de LI de forma divertida e imersiva, desse modo aprender com os jogos pode ser motivador no processo de aprendizagem de língua.

O jogador na tentativa de compreender os diálogos dos personagens busca interpretar as ações vividas no jogo, assim, aprende novas palavras no contexto que são produzidas, além do contexto, o jogador pratica a inferência a partir dos gestos e do ambiente em que o jogo se ambienta. O jogo ainda possibilita uma gama de estratégias que podem ser utilizadas consciente e inconsciente pelo jogador, uma vez que o jogador estará imerso em um ambiente no qual terá que memorizar comandos, colaborar para resolver problemas, entre outras estratégias.

Os recursos tecnológicos estão ganhando espaço no ambiente escolar, os quais vão desde o uso da música, vídeo, computadores, celulares, recursos estes que com a supervisão adequada podem contribuir para o ensino e aprendizagem de línguas. O ensino e aprendizagem de vocabulário, bem como, das quatro habilidades podem ocorrer tanto dentro do espaço escola quanto fora dela, todavia, o aluno necessita de motivação e autonomia para aprender tanto o que ensina na escola quanto os assuntos além do currículo escolar. Desta forma, conhecer os alunos e suas preferencias se torna crucial para estimular o que o aluno aprende de forma autônoma.

O videogame por fazer parte da vida dos alunos pode ser um estímulo para desenvolver uma aprendizagem autônoma. Augisting-Silva (2012) afirma que os jogadores podem compartilhar suas experiências de jogo, passando a conversar sobre o assunto por horas, e também por conta dos conhecimentos obtidos nos videogames que são capazes de saber o que é antiético e imoral no jogo.

O uso do *videogame* em sala pode vir a criar um momento de interação entre o professor e o aluno. Sabe-se que a sala de aula pode

ser um ambiente desmotivador caso não seja gerenciada da forma clara e objetiva, o uso de recursos tecnológicos não só despertaria a curiosidade como proporcionaria uma aula prazerosa para os alunos, facilitando o trabalho do professor no processo de ensino. Segundo Barboza e Silva (2012) o uso dos *videogames* como uma ferramenta facilitadora para educação está ganhando espaço e modificando o meio acadêmico, unificando o ambiente escolar ao meio tecnológico que vive o aluno. Os *videogames* eletrônicos estão disponíveis para uma grande maioria de pessoas atualmente, cabe ao professor selecionar o que melhor se adequa a seus alunos e ao conteúdo o qual deseja ser usado para promover o contato destes com a língua-alvo.

Devido a isso, o videogame se utilizado nas de aulas Língua Inglesa tornar-se-ia um estímulo motivador e promotor de autonomia, pois se trata de um material autêntico que possibilita por meio da prática das quatro habilidades linguísticas *speaking* (falar), *reading* (ler), *writing* (escrever) e *listening* (ouvir) onde o jogador pode tanto interagir com outros falantes, ler as regras e interagir no jogo, desenvolver comandos para sanar problemas relacionados ao jogo, entre outras integrações que podem ocorrer no videogame.

O uso videogame não se limita apenas aprendizagem de vocabulário, mais também trabalha a leitura através dos diálogos e também a audição, ao ouvir a fala dos personagens que pode ocorrer a repetição por parte dos jogadores trabalhando-o nos modos *on-line* dos jogos nos quais se pode entrar em contato com jogadores nativos da Língua Inglesa tanto por meio de conversas fazendo uso dos vários equipamentos de fala dos jogos como também conversando as seções de bate-papo que os jogos possuem trabalhando assim a escrita.

Portanto, o uso do *videogame* como um instrumento facilitador no processo ensino e aprendizagem no ensino e aprendizagem de LI contribui para o crescimento autônomo do discente e docente desenvolvendo suas habilidades linguísticas, pois sabemos que o ensino não se limita apenas a ler e a escrever, mas sim dar

oportunidades ao aluno para desenvolver plenamente a sua personalidade com abrangência em todos os seus aspectos, sejam eles: cognitivo, motor, afetivo, emocional e psicomotor os quais podem ser trabalhos de forma única no ato de jogar *videogame*.

## 2. O que é o videogame?

O conceito de *videogame* pode mudar de jogador para jogador, para o entrevistado ForjadorN (2019) é uma válvula de escape da sua realidade, no jogo pode ser um herói, vilão, um duende, um dragão, um lorde das trevas e etc. No jogo sua imaginação se torna real pela virtualidade do videogame, ForjadorN adorava passar o tempo sozinho e ao jogar superou sua dificuldade de fazer amigos e passou a interagir com os demais com mais facilidade. Para ele o ato de jogar ajudou aprender o idioma de forma colaborativa e desenvolveu habilidade socio interacionais pelo idioma/videogame, uma vez, que só tinha espanhol onde estudava foi por meio dos jogos que o entrevistado teve seu primeiro contato com a LI. O entrevistado Kiba bostwick diz acerca do que é o *videogame* ao seu ver o seguinte:

Videogame para mim, não é apenas um instrumento de Diversão, mas também, é uma metodologia de aprendizado - como por exemplo, o jogo "assassins Creed", que buscar contar como se formava a sociedade no período medieval - e de uma forma terapêutica, para exemplificar, hoje em dia já existem psicólogos que utilizam o "GTA" como terapia (KIBA BOSTWICK, 2019, p. 2).

Segundo Kiba, o *videogame* não é apenas uma forma de se distrair, mas sim um instrumento para sua aprendizagem, o entrevistado diz que alguns jogos são usados para diversos fins como por exemplo o Jogo "GTA"<sup>4</sup> sendo usado para terapia. Para a entrevistada Lia232 (2019, p.1) "o *videogame* para mim era uma forma de me de aliviar é um jeito de me divertir sem sair de casa,

---

<sup>4</sup> Grand Theft Auto é uma série de jogos de computador e *videogames*.

muitas vezes uma forma de estudar inglês”, na fala da entrevistada percebe-se como o *videogame* vem a ser educativo. Inicialmente era apenas uma forma de se divertir, porém, ela o usa para estudar.

Em concordância com Lia232, o entrevistado EspadachimF (2019, p.2) diz que “o *videogame* para mim é uma forma de me distrair e também me ajudar nos estudos, uma vez, que ele me faz racionar de forma rápida, e sempre uma forma que usei para praticar meu inglês”. Segundo o entrevistado o *videogame* ao induzir o jogador a racionar permite uma aprendizagem, levando em consideração que os jogos em sua maioria são na LI, ao racionar de forma rápida, o jogador é levado a compreender o contexto das falas dos personagens, para que assim dando respostas por meio dos botões do controle. Em alguns jogos o uso do raciocínio rápido é o fator decisivo para o sucesso de quem está jogando. P.J também se refere ao raciocínio em sua fala:

O *videogame* é um aparato tecnológico utilizado pelas pessoas como forma de divertimento e distração, mas atualmente vem sendo utilizado como um mecanismo educacional, uma vês que os jogos exigem atenção, raciocínio e estratégias, treinando de forma inconsciente o cérebro dos jogadores como o meu (P.J, 2019, p. 2).

Em sua fala a entrevistada diz que os jogos demandam atenção dos jogadores, por sua vez, vai além disso, dizendo que o raciocínio e trabalho de forma inconsciente, ou seja, ao jogar a pessoa está aprendendo, treinando seu cérebro, mesmo não percebendo, Levy Power (2020, p.2) comenta como aprende enquanto joga que “uma vez, que enquanto jogo estou aprendendo muitas coisas interessantes que vão muito além apenas de uma nova língua como o inglês”, as plataformas oferecem diversas formas de aprendizagem, ao jogar o jogador está praticando diversas atividade ao mesmo tempo.

O conjunto de sistemas que são usados para jogar são chamados de plataformas como por exemplo, computadores, arcades/fliperamas, celulares e consoles. Cada uma possui seu

próprio controle e uma disposição de botões diferentes no caso dos computadores podem também ser jogados com teclado ou uma combinação do teclado com o mouse simultaneamente ou até mesmo controles específicos.

O avanço tecnológico tem trazido formas cada vez mais intensas de imersão nos jogos através destes periféricos, como o reconhecimento de movimentos e de voz, surgindo assim os jogos em realidade virtual, fruto do desenvolvimento da tecnologia, dessa forma criando uma nova experiência aos jogadores. Uma das inovações tecnológicas é a imersão na qual o jogador possui a sensação que se assemelha a realidade de inserido dentro de um mundo virtual no qual, pode manejar itens presentes como se fossem do mundo real.

Levando em consideração que a maioria dos jovens tem contato com o videogame, isso possibilita o desenvolvimento crítico deles, uma vez, que os jogos trabalham diversa temáticas, assim o jogador tem contato com várias realidades, podendo a vir a comparar com a sua própria. O melhoramento da coordenação motora é um dos efeitos obtidos por jogador, o ato de jogar necessita da atenção do indivíduo e por conta disso ele adquirem uma grande resistência contra distração. O desenvolvimento na sensibilidade e percepção da visão, também ocorre a evolução da capacidade de descrever objetos e acontecimentos recentes. Essas capacidades possuem maior aprimoramento nos jogos de ação que se caracterizam por estar sempre em constante mudança de objetivos e locais, obrigando o jogador a sempre permanecer atento ao que está acontecendo. Porém, essas habilidades não são trabalhadas nos jogos que mantem os mesmos objetivos durante todo o jogo.

As características de aprendizagem presentes nos videogames devem ser aplicadas no âmbito educacional. Portanto, o *videogame* é uma ferramenta inicialmente usada para entretenimento, mas passou a ser vista de diversas formas e sendo usadas em vários setores, como na educação, nos esportes, na reabilitação de doentes etc. Por ser algo lúdico e conter outras características favoráveis ao

ensino, permitem que sua inserção como ferramenta educativa esteja a cada dia se tornando realidade.

### 3. O videogame no ensino e aprendizagem de língua inglesa

Na atualidade os jogos caracterizam-se por uma forma de lazer dos jovens, mas que permitem também abranger diferentes faixas etárias, por meio de jogos infantis ou jogos voltados ao público mais adulto. O contato com o ambiente digital proporcionado pelos videogames emerge seus usuários em mundo totalmente novo, cheio de emoções, regras, desafios, missões e etc. Nesse contato imersivo o jogador aprende vocabulários, frases, expressões idiomáticas necessários para completar as fases do jogo, em virtude disso, o videogame podem ser um incentivo à aprendizagem de língua inglesa (SILVA; CORRÊA; SILVA, 2012).

Segundo Lia232 (2019, p.1) entrevistada dessa pesquisa “eu jogo *videogame* desde os 11 anos de idade, porque eu queria alguma atividade que pudesse me distrair e também meus amigos jogavam então para ter algo em comum com eles comecei a jogar também”, a entrevistada possui a visão dos *videogames* apenas como uma forma de lazer, mas também como uma forma de se manter em seu grupo de amigos, os jogos possuem papel social na medida que permitem a interação dos jogadores entre si, a entrevistada também diz que seus pais não gostavam que jogasse por que segundo eles os jogos poderiam ser uma distração negativa e por conta disso prejudicando nas notas da escola, no entanto segundo ela o oposto ocorreu:

Mesmo assim eu continuei jogando e apesar do que eles achavam as minhas notas na escola aumentaram em algumas matérias, principalmente no inglês, já que nos jogos na maioria das vezes estavam com o idioma configurado na língua inglesa, por isso era necessário que eu tivesse ao menos o nível básico do inglês para poder entender os comandos dos jogos, sendo assim me instigou a pesquisar mais palavras para aumentar meu vocabulário e também a prestar mais atenção nas aulas (LIA232, 2019, p.1).

Em sua fala pode-se ver o *videogame* sendo usado como motivador para sua prática educacional, uma vez que passou a pesquisar mais sobre vocabulário da Língua Inglesa e a participar de forma mais interessada das aulas. Deve-se levar em consideração que a maioria dos jogos não é produzida com a intenção de serem educativos. Alguns jogos como os simuladores possuem papel educativo, uma vez, que permitem o contato com certas atividades do dia a dia, demonstrando como realizá-las, um exemplo de *videogame* desse tipo é o simulador de esporte, nele estão presentes diversas atividades esportivas, levando o jogador a praticá-las e a aprender suas regras enquanto joga. Outro tipo de jogo que possui o intuito educativo na sua produção são jogos baseados em acontecimentos históricos que possuem seu foco maior em passar para o jogador o seu contexto histórico, no entanto, algumas vezes os jogos podem ser produzidos sem interesses educativos, mas segundo Barboza e Silva (2014, p.9):

Muitos games são projetados sem a pretensão de pertencer ao gênero educativo. Contudo, quando um jogo eletrônico possui elementos como lógica, matemática e exercícios visuais que estimulam o raciocínio e o exercício da atividade cerebral, ele acaba se tornando um jogo educativo por acidente.

Por conta disto, a maioria dos videogames possuem traços educativos, sobretudo, quando falamos em relação à Língua Inglesa, os jogos não possuem a intenção primária de ensinar o jogador a falar inglês ou de ampliar seu vocabulário. Mas acaba por fazer isso de forma indireta, a partir do momento que o jogador tem contato com diversas histórias dos itens e comandos, os quais tenta de forma superficial decifrar por associação e inferência para conseguir jogar.

Os jogos, muitas vezes, não possuem tradução em português. P.J (2019, p. 2) ao ser entrevistada falou a respeito da falta de tradução dos jogos o seguinte “sem dúvidas o inglês era um dos conteúdos que se fazia presente nos jogos. visto que a

maioria dos jogos legais não eram traduzidos, então na busca por objetos ou cumprir missões eu acabava interpretando as informações [...]”. Além de tentar interpretar e decifrar as informações a jogadora tem contato com a fala das personagens, diversas descrições de itens como de missões o que pode levá-la a se familiarizar com o vocabulário da Língua Inglesa.

PJ ainda afirma que só percebeu o benefício do videogame para sua aprendizagem de Língua Inglesa “quando estava um pouco mais velha e comecei a ter aulas de inglês na escola, existiam palavras nos textos que eram familiares pois já tinha visualizado elas diversas vezes enquanto eu estava jogando”(idem). Isso ocorre quando no intuito de entender melhor o enredo do jogo o jogador infere significado as palavras e relaciona os comandos com suas ações, ou seja, quando o jogador aperta um dos botões para realizar tal comando em inglês ele tem a visualização daquele comando em ação por meio do personagem dessa forma tornando assim o jogo educativo.

[...] os objetos tecnológicos chamados *videogames*, conhecidos como jogos eletrônicos ou jogos digitais, que vêm rapidamente crescendo em relevância no mundo de hoje. Porém, poucas pessoas se dão conta do seu potencial. Muitas os veem apenas com diversão. Outras, como perda de tempo ou até influência negativa. Mas defendo que o *videogame* é uma mídia de comunicação e expressão relevante aos dias atuais e que ele pode ser aproveitado e estudo num contexto de sala de aula, principalmente um ensino de língua inglesa (SILVA, 2015, p. 11).

Segundo o autor o *videogame* é uma ferramenta comunicativa do atual contexto tecnológico, portanto, assim como os computadores foram inseridos nas escolas, por que não fazer uso dessa tecnologia, sobretudo, no ensino de Língua Inglesa. Caso a inserção da sala não seja possível, o professor pode incentivar o uso dos *videogames* para que os alunos joguem com o intuito de fazê-los praticar o conhecimento aprendido em sala de aula.



O importante dentro desse ambiente virtual é a capacidade de comunicar-se, na medida que os jogos permitem o diálogo de pessoas do mundo virtual, ou seja, das personagens do jogo ou com jogadores do mundo real transfigurados com seus avatares. Esse contato não ocorre apenas com pessoas falantes do mesmo idioma o que pode vir a auxiliar na prática do conhecimento obtido nas aulas de Língua Inglesa, tratando-se da troca de informações ocorre a evolução do vocabulário até então adquirido, Lia232 em sua entrevista relata o contato que teve com uma americana por meio de um de seus jogos:

Conheci uma garota que era de New York e nós conhecemos virtualmente no “*The Sims*”<sup>5</sup> e começamos a conversar, só que eu só sabia o básico do básico do inglês que aprendi jogando e nas aulas, então quando a gente conversava e eu não sabia o significado de algumas palavras, mas conseguia me comunicar com ela, foi de grande ajuda o conhecimento que adquiri nos *videogames* para esse contato com um falante nativo da Língua Inglesa (LIA232, 2019, p. 2).

O videogame que era apenas uma forma de se divertir passou a ser uma grande prática social, permitindo desta forma o envolvimento dos jogadores por meio da conexão com à internet, Augustinis-Silva (2012) diz que o desenvolvimento do *videogame* trouxe um aumento da dificuldade dos desafios presentes nos jogos, dessa forma o jogador encontra-se na necessidade de procurar ajuda de outros na busca de superar obstáculos em seus jogos.

O *videogame* ainda possibilita a prática do conhecimento ensinado em sala de aula de língua inglesa em um ambiente descontraído de ensino. Uma das dificuldades encontrada no ensino de línguas nas escolas se trata de a falta de oportunidades para os alunos praticarem o idioma. Nas aulas vemos ainda o foco apenas na gramática e interpretação de textos de forma descontextualizada das práticas sociais e gostos dos alunos,

---

<sup>5</sup> The Sims é uma série de jogos eletrônicos de simulação de vida real

portanto, o *videogame* poderia ser esse meio de praticar os conteúdos com diversos ambientes de aplicação e situações de fala, em deferentes contextos dependendo da ambientação dos *videogames*. Além de ensinar vocabulários, facilita a compreensão da língua conforme Silva, Corrêa e Silva (2012, p. 56):

O estudo de vocabulário por meio de jogos pode ser uma opção para estudantes de língua inglesa e, alternativamente, para interessados em aprimorar o conhecimento do idioma. Quanto maior for o conhecimento de vocabulário, melhor será nossa compreensão e também nossa capacidade comunicativa. Isto porque com um maior domínio de léxico, o indivíduo tem melhores condições de argumentar, compreender e analisar diversas situações.

Portanto, no contexto do jogo o jogador está inserido em um mundo virtual onde não só pode expandir seu vocabulário fazendo a associação dos itens do jogo com sua tradução, também como interpretando diálogos, conversando e recebendo feedback de outros jogadores. A interação entre jogadores oportunizada nos *videogames* a prática da comunicação entre jogadores, ou seja, os jogadores podem vir a conversarem entre si, e desta forma trocando conhecimento acerca de suas respectivas línguas. No *chat*<sup>6</sup> eles podem trocar mensagens de texto, e conversa por meio dos *headphones*<sup>7</sup>, desse modo praticando sua escrita, audição, leitura e fala ao menos tempo que está inserido em um diálogo autêntico em tempo real. O que na sala de aula pode não vir a acontecer, levando em consideração que o foco da maioria das aulas de Língua Inglesa sobretudo no ensino médio é a gramática.

[...] grande parte dos *videogames* são produzidos em língua inglesa, fornecendo um espaço único para o desenvolvendo dessa língua. Desde a leitura de textos no ambiente do jogo até a internalização de certos termos por meio da interação com o mesmo, há inúmeras

---

<sup>6</sup> É um estrangeirismo que designa aplicações de conversação em tempo real.

<sup>7</sup> São pares de pequenos altifalantes usados sobre as orelhas ou no canal auditivo.

oportunidades de ensino que podem ser trabalhadas por um professor que tem como objetivo lidar com a realidade de seus alunos (SILVA, 2015, p. 15).

O autor diz que os *videogames* podem ser usados pelo professor como forma de se aproximar da realidade do aluno, e que estes podem ser um ambiente diversificado para o desenvolvimento de línguas, podendo possibilitar a aprendizagem de termos específicos de determinadas áreas, isso depende no nicho que o jogo representa. Outro ponto a destacar, é que os jogos são produzidos em Língua Inglesa, todavia, alguns jogos atualmente possuem dublagem e tradução das legendas na língua portuguesa, o que até então não era recorrente, no entanto, no entanto quando o jogo possui dublagem em português e legendadas o jogador pode optar em mudar o idioma para o inglês com o intuito de praticá-lo, o que pode ser visto na falar do entrevistado:

Eu jogava todos os dias, principalmente, com amigos e sempre colocava em inglês para que eu pudesse praticar, e também, como já sabia de algumas palavras acabava deixando o jogo no idioma, modestamente, mais “fácil” de compreender. Eu gravava em minha mente cada palavra que aparecia na tela, principalmente, as palavras de mudanças de cenário e ia procurar por traduções, assim também, pude ajudar a alguns amigos para passar de fase e pude entender muitas das palavras e diálogos em inglês (KIBA BOSTIWICK, 2019, p. 3).

A fala do entrevistado denota seu interesse em praticar o idioma, chegando a pesquisar por mais informações para melhor compreensão do conteúdo presente nas falas dos personagens, por esse motivo o professor pode incentivar o aluno a jogar no idioma alvo. A maioria dos professores de LI recomendam seus alunos a usarem de mídias digitais como filmes, desenhos, series, músicas para aperfeiçoar o seu inglês. Em pleno século XXI a falta de incentivo do professor para o uso do videogame pelos seus alunos se torna uma grande falta de conhecimento a respeito dessa ferramenta.

Apesar do grande avanço que a indústria de jogos teve no decorrer dos anos, a preocupação, por parte dos distribuidores e vendedores, em tornar acessível os *games* dublando-os e legendando-os em português é recente. Quem tem um pouco mais de vinte anos e teve a oportunidade de jogar *videogames* antigos percebia que todos os vinham em inglês (ARANTES; GOMES; RECALDE, 2012 p. 876).

Dessa forma o contato do jogador com o inglês está presente em todo o jogo, ou seja, um conteúdo interativo, lúdico repleto de vocabulário da L1, Levy Power (2019, p. 1) ao ser entrevistado diz que “ao ligar um console e pôr um jogo você se depara com as seguintes palavras “play”, “start” ou “select”, mesmo para quem nunca teve afinidade e/ou algum contato com o inglês tenta decifrar o significado das palavras”, portanto, os jogos proporcionam aprendizado em Língua Inglesa até mesmo em seu menu, sobretudo, pela falta de tradução dos jogos, desafiando os jogadores para aprendizagem de uma nova língua, caso tenham o intuito de usufruir totalmente da experiência de jogar.

Kiba Bostwick (2019, p. 2) em sua entrevista corrobora com essa ideia, “os jogos eram todos em inglês, da fala dos personagens até as menores letras que apareciam na tela”. Dessa maneira, o videogame carrega um gama de significados, os quais o jogador possui a necessidade de decifrá-los surgindo assim, uma aprendizagem autônoma. O jogo pode se passar em uma fazenda, como em uma cidade grande e assim por diante. Logo para cada ambientação diferente o inglês básico será mantido, no entanto, suas variáveis estarão presentes de forma ampla. Portanto, os videogames possuem diálogos autênticos. Produzidos em língua Inglesa, dublados por falantes nativos, demonstrando situações do cotidiano, inicialmente sem possuírem o intuito de serem educativos, mas que por acidente permitem o desenvolvimento das 4 habilidades linguísticas e também de seu vocabulário, nesse caso, dando maior foco para a audição e leitura uma vez que os diálogos

possuem autenticidade da Língua Inglesa, segundo Silva, Corrêa e Silva (2012, p. 54):

Por meio do contato com as palavras envolvidas nos jogos, os jogadores de diversas idades terão mais perceptivas de aprendizado de vocabulário, fazendo com que os jogos sejam capazes de facilitar a aquisição e aprendizagem do inglês. Conseqüentemente, o contato com a língua acaba transformando a aquisição lexical em algo agradável e significativo.

Dando continuidade a esse raciocínio, deve-se levar em consideração que a cada dia os *videogames* vêm se tornando mais atrativos, abordando diversas temáticas, com diferentes níveis de dificuldades. Transformando o ato de jogar mais desafiador, levando a aprendizagem resultante dele a ter uma maior fixação por conta de todo o processo e esforço que o jogador teve para jogar, como, por exemplos: expressões. Para os entrevistados os jogos permitiram sua aprendizagem de diversas expressões e vocabulário entre elas para EspadachimF (2019, p. 2): “It’s me Mario”, “I am Batman”, “loading”, “fighter”, “duel” e “need”, Lia232 (2019, p. 2): lista outros exemplos: “start”, “left”, “right”, ForjadorN (2019, p.3): “steel”, “iron”, “warrior”, “fairy”, “dragon”, levy power (2019, p.3) Cita os seguintes: “play”, “Get over here”, e Kiba bostwick (2019, p. 2): “the”, “character”, “fire”, “defeat”.

Leffa *et al* (2012 p. 211) “acredita-se que uma sessão de *videogame* produz um impacto permanente no indivíduo, de modo mais intenso do que um livro, uma música ou um filme, visto que há um envolvimento físico maior do sujeito”. Os *videogames* ganharam seu espaço dentro do âmbito educacional, permitindo que jogadores/ alunos tenham contato com a LI de uma forma descontraída, que por sua vez produz o aprendizado cada vez maior e agradável do idioma. As qualidades educativas dos jogos estão se tornando alvo de estudos dentro da área da linguística.

#### **4. Autonomia e motivação no ensino e aprendizagem de língua inglesa.**

A autonomia e a motivação são fatores decisivos para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, principalmente quando se tem em mente o uso dos *videogames* para esse objetivo. Um aluno motivado aprende por meio de seu envolvimento o que transforma esse processo em algo prazeroso. “Acredita-se que a motivação do aluno é um fator determinante e fundamental para o sucesso na aprendizagem da língua estrangeira (LE), pois, para que haja aprendizagem, é necessário que haja, ao mesmo tempo, envolvimento do aluno” (MICHELON, 2003, p. 2).

A motivação está diretamente ligada ao espaço que o aluno tem acesso dentro da sala de aula, como também de assumir responsabilidade acerca de sua aprendizagem. É importante o papel da instituição desenvolver nos alunos sua capacidade de reger suas escolhas e ter livre arbítrio para sua aprendizagem, Gardel e Moraes (2012, p. 4) dizem que:

Para o senso comum, autonomia significa liberdade e independência. Quando pensamos em um sujeito autônomo à imagem que nos vem na mente é a de um sujeito capaz de reger suas escolhas de forma reflexiva. Ou seja, um indivíduo consciente e protagonista de sua própria história e evolução (GARDEL; MORAES, 2012, p. 4).

Ou seja, no processo de aprendizagem de Língua Inglesa, o aluno que possui autonomia assume a responsabilidade por seu aprendizado indo além dos conhecimentos obtidos em sala de aula, buscando complementar o conhecimento obtido através de seu professor, e aplicando ele da forma que achar necessário para sua evolução. Porém, a autonomia na escola só se torna uma realidade se existir força de vontade e habilidade pelo aluno para criá-la. O objetivo do professor é do próprio ambiente da escola, ou seja, vem de seu dever de proporcionar ao aluno verdadeiras circunstâncias

e espaços para deixá-los livres a exercê-la. Mas é necessário levar em consideração que o aprendiz tem que possuir o intuito para tal, essa característica está relacionada diretamente a aspectos como por exemplo a motivação e autoestima para que surja a segurança necessária, portanto, o aluno autônomo não espera o professor dizer o que deve estudar, ele por si só busca o que lhe interessa para completar o que necessita aprender em sala, ou seja, professor e aluno trabalhando juntos para a busca de conhecimento.

O professor é papel importante no processo de evolução da autonomia pelos seus alunos o que é essencial para esse desenvolvimento tem relação com o esforço do professor o que pode vir a não ocorrer Gardel e Moraes (2012, p. 4) “o professor deve ser confiante diante da sua profissão e incentivar os seus alunos a buscarem conhecimento por conta própria ir além da sala de aula para dessa forma os alunos podem se torna mais esforçados por meio da motivação recebida do professor”. Na fala do autor o professor deve buscar o desenvolvimento da autonomia do aluno, mesmo que isso represente perde o controle sobre a aprendizagem de seu aluno, mas quando falamos de autonomia deve-se pensar no aluno tendo controle de sua aprendizagem o que na visão de alguns professores pode vir a ser ameaçador a sua autoridade.

Muitos professores sentem-se inseguros em abrir mão do controle da sala de aula. A literatura da área está cheia de depoimentos de professores apavorados quando começam a dar os primeiros passos na direção da aprendizagem autônoma na sala de aula. Quando se passa o controle da aprendizagem para o aluno, está-se dando a ele a liberdade de escolher. Essa escolha envolve, por exemplo, o direito do aluno em escolher como deseja usar o material didático disponível, de estabelecer seus próprios objetivos, de progredir no seu próprio ritmo, de escolher o tema de casa, de se auto-avaliar, etc (GARDEL; MORAES, 2012, p. 9).

O professor é papel fundamental para o incentivo da autonomia de seus alunos, ele deve estar presente para que possa serve como um guia, Freire (1997) a autonomia do aluno deve ser

respeitada e que isso não é um favor que os professores devem fazer para seus alunos, mas sim que isso é uma obrigação ética. Um ponto positivo que diversas atividades levando em consideração as dificuldades educacionais dos aprendizes. O professor pode criar atividades de sua autoria ou pode adaptar outras para melhor suprir as necessidades de seus educandos com o intuito dos mesmos realizarem de forma confiante.

A motivação trata-se de algo que os indivíduos estão dispostos a fazer por se sentirem confiantes em realizar certas atividades na busca de alcançar seus objetivos, por isso a motivação surge da relação de aspectos racionais como de irracionais como desejo ou necessidade, como o desejo de aprender a Língua Inglesa e a necessidade que o atual contexto do mercado de trabalho pede. É por conta desses fatores que cada indivíduo apresenta comportamento motivacional variado, afinal, cada pessoa possui objetivos distintos de acordo com o meio de vivência de cada um, dessa forma a compreensão da motivação promove um entendimento da pessoa como ser humano inserido em um determinado contexto social.

A origem da motivação é sempre o desejo de se satisfazer necessidades. O ser humano é um animal social por natureza e, como tal, tem uma necessidade absoluta de se relacionar com os outros de seu ambiente. Essa tendência integrativa da pessoa é o principal fator interno ativador da motivação para muitos de seus atos (SCHÜTZ, 2003, p. 1).

Portanto, a motivação está diretamente ligada a necessidade e ao convívio do aprendiz, e de que maneira o ambiente o influencia, ou seja, o indivíduo não se sente motivado a aprender o que não deseja ou não é necessário, mas se engaja no aprendizado do que é necessário tornando esse processo mais fácil. Portanto, surge o dever de distinguir os aspectos responsáveis pela motivação e por sua vez os métodos que vem estimular no aprendiz a vontade de



aprender e seu dever e responsabilidade com sua aprendizagem dessa forma, proporcionando sua realização bem-sucedida.

Cada aluno possui dificuldades, pensamentos diversificados por possuírem valores e crenças diferentes o que influencia na sua aprendizagem, o professor ao se aproximar quanto também seu conteúdo com a realidade de seu aluno o auxilia na produção de seus objetivos por meio de suas crenças e valores.

A partir de suas crenças e valores, o indivíduo faz escolhas, manifesta seu querer, e essas escolhas passam a ser seus objetivos. O desejo de atingir esses objetivos, somado às atitudes favoráveis a sua própria realização, levam-no a despende esforço, a agir. A manutenção desse esforço ocorre na medida em que haja perspectiva de satisfação de alguma de suas necessidades. A necessidade satisfeita - o objetivo alcançado - propicia-lhe um sentimento de satisfação que fortalece sua autoconfiança e o estimula a despende novo esforço para atingir outro objetivo (MICHELON, 2003, p. 3).

Quando alcança um objetivo no aprendizado, o aprendiz se sente confiante para criar novos, por conta disso seu processo de aprendizagem se torna prazeroso na medida que a cada objetivo alcançado, por meio disso construindo seu processo de aprendizagem. A motivação está presente em todo o processo de ensino e aprendizagem, presente tanto no professor quanto no aluno, o aluno só aprende o que está motivado a aprender, por conta disso alguns alunos pegam boas notas em uma disciplina e se saem mal em outra, o fator gosto afeta todo o processo de aprendizagem, para superar essa barreira o professor tem que transformar sua aula de forma a fazer seus alunos se sentirem motivados em assisti-las e passem a gostar de estar presentes, esse é um grande desafio para professores uma vez que cada aluno pensa de forma diferente e por conta disso a motivação pode ser dita como uma força interior, ela muda de pessoa para pessoas ela está em constante mudança.

A motivação não é estática mas um processo que muda com o tempo; que varia de pessoa para pessoa; que a necessidade de aprender, as atitudes favoráveis em relação à atividade e o desejo de atingir objetivos estabelecidos levam o aprendiz a despende esforço na realização de tarefas, esforço este que leva ao aprendizado; que o comportamento é motivado pelo valor da tarefa em si e não só por recompensas externas à atividade; e, ainda, que o processo motivacional é o resultado de vários motivos internos influenciados por fatores externos ao aprendiz (MICHELON, 2003, p. 3).

Por conta disto o professor ou o aluno ao fazer uso dos *videogames*, terá contato com conteúdo autêntico e também, pode falar *on-line* com nativos da Língua Inglesa tendo em vista que no ambiente dos jogos todos os personagens e o aluno pode interagir com eles e com a ambientação o qual está repleto de características culturais. O uso dessa ferramenta pode vir a ser um grande fator motivador para o aluno, os jogos trazem diferentes dificuldades, dessa forma desafiando os alunos a superá-las o que transforma esse processo em algo desafiador e prazeroso, e são esses fatores que podem influenciar os alunos a desenvolver sua autonomia e sua motivação de uma forma interativa.

## **5. Considerações finais**

A pesquisa teceu sua discussão sobre o *videogame* no ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, tendo foco seu uso como ferramenta facilitadora no processo de ensino e aprendizagem em LI. Ao longo da pesquisa percebeu-se que há vários trabalhos teóricos que abordam a importância do videogame e seus benefícios para um ensinar e um aprender mais significativo, onde todos os envolvidos se sintam mais motivados no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. A produção deste trabalho possibilitou a reflexão e a ampliação dos conhecimentos sobre a possibilidade de incentivar o uso por parte dos alunos com a intenção de promover uma aprendizagem eficaz e

consequentemente uma maior evolução das quatro habilidades da Língua Inglesa como também da fixação de vocabulário da língua.

Com essa pesquisa também foi possível estudar como os *videogames* vêm sendo visto atualmente no espaço escolar e também pelos docentes, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem no atual contexto não pode ser mais baseada em um ensino automático, no qual o professor apenas passa seu conhecimento para os alunos por meio de repetições e traduções. Por conta disto, acredito que a inovação se faz necessária nos dias atuais e o uso dos *videogames* pelos professores como motivadores e pelos seus alunos como uma forma prazerosa de evoluir seu conhecimento da língua contribui positivamente por proporcionar aos professores e estudantes ações mais participativas e coletivas *on-line* ou *off-line*, uma vez que a educação é vista como fator de mudança e transformação, cooperando para a formação de cidadãos críticos, criativos e participativos, ofertando assim um ensinar produtivo e um saber valoroso e significativo.

Diante dos dados obtidos como resultado da pesquisa, pode-se analisar e perceber que apesar de já existir um grande desenvolvimento na aprendizagem em relação ao uso do videogame na prática de Língua Inglesa pelos alunos como ferramenta de aprendizagem, facilitando assim mesmo de maneira inconsciente o seu desenvolvimento na LI, no entanto, no decorrer da pesquisa não foram obtidos dados que permitam dizer que essa ferramenta tecnológica está sendo usada pelos professores no processo de ensino. Muito ainda precisa ser feito e trabalhado para que essa nova forma de aprendizagem possa ser vista com mais seriedade pelos sistemas educacionais, e também principalmente pelos professores que são os agentes que estão todos os dias envolvidos com os alunos na sala de aula, garantindo aos mesmos uma melhor aprendizagem e consequentemente sua autonomia intelectual e social.

## REFERÊNCIAS

- ARANTES, Taís; GOMES, Nataniel; RECALDE, Lucas. **Videogames como instrumento para aprendizagem de língua estrangeira**. Revista Philogus, Ano 20, nº 58 – Anais do VI SINEFIL. Rio de Janeiro, sexo e nível de instrução: CIFEFIL, já./abr.2014.
- AUGUSTINIS-SILVA, Daniel. **O vídeo game na sala de aula: novas perspectivas para professores que querem se manter atualizados**. Rio de janeiro, 2012.
- BARBOZA, E.; SILVA, A. **A evolução tecnológica dos jogos eletrônicos: do videogame para o newsgame**. In: 5º Simpósio Internacional de Ciberjornalismo, 2014. Campo Grande. **Anais...** Campo Grande, 2014.
- Freire, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- LEFFA, V. et al. **Quando jogar é aprender: o videogame na sala de aula**. *Rev. Estudos Linguísticos*, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 209-230, 2012.
- MAGNANI, L. **Por dentro do jogo: videogames e formação de sujeitos críticos**. *Trabalhos em linguística aplicada*. Campina, SP: Nº 46 (1), p. 113-125, Jan/jun. 2007.
- MICHELON, D. **A motivação na aprendizagem da Língua Inglesa**. Revista Língua e Literatura [online]. v. 5, n. 8/9, 2003.
- Gardel, P, Moraes, C. **A construção da autonomia na sala de aula de língua estrangeira**. Recuperado em 22 julho, 2012.
- SCHÜLTZ, R. **Motivação e desmotivação no aprendizado de línguas**. 2003.
- SILVA, R. C. **Histórias de Aprendizagem da Língua Inglesa Através de Videogames: uma Experiência em Pesquisa narrativa**. Dissertação (mestrado) – programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.
- SILVA; CORRÊA; SILVA • **Jogos eletrônicos em língua inglesa: aspectos quantitativos...**Via Litterae • Anápolis • v. 4, n. 1 • p. 53-62 • jan. /jun. 2012.



# REVIVENDO AS BRINCADEIRAS ANTIGAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM REGRESSO À INFÂNCIA

Lamarck Rocha Amorim <sup>1</sup>

Guacyra Costa Santos<sup>2</sup>

Nayara Alves de Sousa<sup>3</sup>

## 1. Introdução

Há um passado no meu presente  
O sol bem quente lá no meu quintal  
Toda vez que a bruxa me assombra  
O menino me dá a mão  
(NASCIMENTO; BRANT, 1989)

Lembro-me<sup>4</sup> do tempo de menino em que brincava de carrinhos, esconde-esconde, pega-pega, gude, pião e empinava pipa nos campos verdejantes do bairro onde morava, rodeado de diversos amigos, lembranças que fazem parte uma linda infância que não volta jamais. As meninas brincavam de casinha, amarelinha, e construía utensílios de casa. Para Kramer (2007, p. 14), “[...] a ideia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrário, a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na sua comunidade”. Percebo que as brincadeiras têm uma importância imprescindível nessa

---

<sup>1</sup> Graduando em Educação Física. E-mail: lamarck\_87@hotmail.com

<sup>2</sup> Mestre pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Docente da Educação Básica. E-mail: guacyracosta22@hotmail.com.

<sup>3</sup> Doutora pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Docente Adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: nayara.sousa1@hotmail.com.

<sup>4</sup> Justifico o uso da 1ª pessoa do singular no trabalho, pois procuro falar das minhas vivências enquanto educador no município de Anagé, Bahia. Nas demais passagens, utilizo a 1ª pessoa do plural (nós).

etapa de vida das crianças, pois, aqui as crianças se apropriam de valores históricos, comportamentos e costumes de seu tempo, carregando influências por toda vida. Segundo Kuhlmann Jr:

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por ela em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras de história (KUHLMANN Jr, 2004, p. 31).

Nesse sentido, investigo como as crianças têm vivido o tempo das brincadeiras e posteriormente o tempo da escola, sendo a infância uma construção social, histórica e cultural, que vai sendo transformada ao longo da história, o que contribui com a criação de adultos que exerçam seus deveres e direitos de forma democrática, e assim podendo construir uma nação melhor. Desse modo, tornam-se transformadores de ações individuais em coletivas, promovendo mudanças em grandes contextos sociais. As aulas de Educação Física é um momento de ampliação das experiências individuais, culturais e a respeitar o próximo, para o melhor comportamento possível e assim, interagir com a sociedade.

As brincadeiras da infância me fizeram sonhar e expressar um cenário colorido da vida para essa escrita, onde me recordei de situações, experiências ou imaginárias quando brincava de “caiu no poço; polícia e ladrão; bandeirinha e tantas outras que jamais serão esquecidas”. A música que trago nesse artigo carrega as balizas de um tempo de menino marcado pela musicalidade o que me faz refletir sobre essa prática escolar. De acordo Loureiro (2003), ao dissertar sobre o valor inspirador e formativo através da musicalidade, nos faz entender que a música, incorpora a própria história, os valores e os dramas vividos. Assim, nos ensina: “A paixão dos gregos pela música fez com que, desde os primórdios da civilização, ela se tornasse para eles uma arte, uma maneira de

pensar e de ser. Desde a infância eles aprendiam o canto como algo capaz de educar e civilizar” (LOUREIRO, 2003, p. 34).

Na visão dos gregos a música além de ser educadora, constituía o equilíbrio entre o corpo e a mente, servindo de harmonia para a alma e as ações na recuperação dos valores da cultura. Nesse enfoque, a música preserva os modelos da infância e a simplicidade de uma época, capaz de sensibilizar as pessoas. Sobre a música Swanwick (2003), comenta:

O propósito da música não é, simplesmente, criar produtos para a sociedade. É uma experiência de vida em si mesma, que devemos tornar compreensível e agradável. É uma experiência do presente. Essas crianças estão vivendo hoje, e não aprendendo a viver para o amanhã. Devemos ajudar cada criança a vivenciar a música agora (SWANWICK; JARVIS, 1990, p.40 *apud* SWANWICK, 2003, p.72).

Em se tratando de simplicidade, o público alvo é composto por 01 professor e as 27 crianças do 5º ano, colaboradores da pesquisa da Escola Municipal Benito Gama em Anagé na Bahia. A escolha do tema justifica-se pelo fato das brincadeiras antigas fazerem parte das minhas práticas educativas na área da Educação Física, sendo relevantes como recurso pedagógico para contribuir no desenvolvimento físico, auxiliando os estudantes no desenvolvimento da aprendizagem.

O objetivo geral desse estudo foi analisar as brincadeiras antigas trabalhadas no ensino fundamental, na turma de 5º ano, através da disciplina Educação Física, o que nos leva recordar a infância. Como objetivos secundários, seguem: a) Refletir sobre a importância das brincadeiras antigas à luz da música “Bola de meia, bola de gude”; b) Provocar o desejo pela prática de diversão a partir de brincadeiras antigas que vivemos na infância, através da Educação Física; c) Identificar as brincadeiras mais frequentes e as mais evidentes no cotidiano infantil. Todos os participantes foram previamente esclarecidos sobre o estudo em andamento, após solicitado a assinatura do termo de consentimento, livre esclarecido



(TCLE). Vale lembrar que, os pais assinaram o termo pelo fato das crianças serem menor de idade.

## 2. Revisão de literatura

Ele fala de coisas bonitas que  
Eu acredito que não deixarão de existir  
Amizade, palavra, respeito  
Caráter, bondade, alegria e amor  
(NASCIMENTO; BRANT, 1989)

Ao tratar da música para a abordagem desse contexto, penso que cada músico que compõem uma canção é influenciado pelos ensinamentos que a vida traz. E assim cada sujeito constrói sua cultura, seu saber num universo de sonhos, através do exercício constante de retroalimentação da aprendizagem. Pensar na importância da brincadeira é essencial para que se tenha uma visão maior do mundo em que vive e alcance uma relação satisfatória na infância. Dessa forma, este artigo traz algumas reflexões para mostrar também a importância de uma história que carregamos desde a infância. E assim, recordo desse passado ainda existente no presente e o sol bem quente naquelas tardes que brincava no quintal. Sobre a importância da música em nossas vidas Fantin (2000), comenta:

Considerando que a música é das artes a primeira, tanto na cronologia da história humana como pela importância fundamental do lugar que ocupa em nossas vidas, ela lembra sons primordiais que tem como referências as batidas do coração de nossa mãe quando estivemos em seu útero, e talvez por isso a música tenha tantos poderes reconfortantes (DEHEINZELIN *apud* FANTIN, 2000, p.106).

Nesse contexto, a música é entendida como uma linguagem inspiradora fundamentada na infância inserindo os valores e significados atribuídos aos indivíduos e a sociedade que a constrói e dela se ocupam. Pensar na importância das brincadeiras de

antigamente para o desenvolvimento cognitivo da criança na infância é uma reflexão construtiva no âmbito social e educacional, pois ultimamente as crianças não brincam tanto. A criança não tem tido tempo para aproveitar sua fase infantil tanto em casa como na escola, porque muitos adultos não têm certo conhecimento sobre o papel do brincar. Não se deve esquecer que o brincar estimula o corpo, a memória, o raciocínio, a criatividade e sua imaginação para a construção do seu mundo, o que valoriza a história e a cultura das brincadeiras das gerações anteriores. Nas palavras de Kishimoto (2001, p.67), “Toda experiência resgatada através das brincadeiras contribuirá para o crescimento da criança no seu modo de ver e atuar no mundo”.

No tocante às aulas de Educação Física, entendo que as brincadeiras, além de proporcionar uma vivência motora saudável, é uma forma de difundir a cultura popular nas escolas, já que fazem parte da vida de muitas crianças que, brincam nas ruas, praças, calçadas, parques ou dentro de casa. Souza (2001) diz que ao brincar na Educação Física e na recreação, a criança aprende de forma natural, e muito prazerosa, desenvolvendo habilidades como integração com o grupo, locomoção, raciocínio, espírito esportivo, resistência física e psicológica, criação de estratégias, motivação, criatividade, comunicação, espírito de liderança, noções de tempo e espaço, compreensão dos limites dos outros, interpretação de situações, curiosidade, motricidade, coragem, desinibição, convivência, saber perder, respeito ao próximo, aceitação de limites e o reconhecimento de que eles são necessários, saber esperar, autonomia, atenção, cooperação.

### **3. Caminho metodológico**

O presente estudo destaca uma abordagem qualitativa baseada em Alves (1991), onde me concentro no caráter subjetivo dos sujeitos (valores e crenças, passadas de geração a geração), bem como, na sua interação com o social. Sobre a pesquisa qualitativa, Alves (1991) enfatiza:

A realidade é uma construção social na qual o investigador participa, portanto, os fenômenos só podem ser compreendidos dentro de uma perspectiva holística. Conhecedor e conhecimento estão sempre em interação, e a influência dos valores é inerente ao processo de investigação (ALVES, 1991, p. 54).

Dessa maneira, utilizo como metodologia um levantamento bibliográfico sobre o tema e a implementação de uma intervenção pedagógica acontecendo a realização dos encontros e discussões a respeito da temática na possibilidade de trazer brincadeiras antigas, que há muito tempo tem sido esquecidas. Garnica (1997) utiliza o termo abordagem qualitativa para abordar uma pesquisa que:

Ganha novo significado, passando a ser concebido como uma trajetória circular em torno do que se deseja compreender, não se preocupando única e/ou aprioristicamente com princípios, leis e generalizações, mas voltando o olhar à qualidade, aos elementos que sejam significativos para o observador-investigador. Essa 'compreensão', por sua vez, não está ligada estritamente ao racional, mas é tida como uma capacidade própria do homem, imerso num contexto que constrói e do qual é parte ativa (GARNICA, 1997, p. 12).

Sob essa perspectiva, o pesquisador deve perceber a si mesmo, bem como a realidade social que o cerca, sendo capaz de compreender para além das realidades desvelando os significados dos fenômenos que se pretende estudar. A investigação qualitativa sem dúvida se apresenta como uma alternativa de pesquisa no campo social e possibilita ao pesquisador apreender especificidades do contexto que tanto lhe interessa. Ao trabalhar com valores, crenças, hábitos, representações, a pesquisa qualitativa é capaz de aprofundar e ampliar conceitos importantes para o nosso estudo. Voltando aos ensinamentos de Alves (1991), quatro momentos foram edificantes e fortalecedores para o caminhar da pesquisa, a saber:

A) Período Exploratório – quando ocorre a imersão do pesquisador no campo da pesquisa, com o objetivo de obter uma

visão geral do problema. (Exemplo: observação do pesquisador em relação ao professor colaborador e as crianças do 5º ano, protagonistas desse trabalho. Como as brincadeiras antigas estão sendo trabalhadas no contexto da Educação Física, na Escola Municipal Benito Gama);

B) Investigação Focalizada – período no qual se inicia a coleta sistemática de dados, que pode ou não recorrer ao uso de instrumentos auxiliares (oficinas de desenhos). Através dos desenhos feitos pelos alunos, o professor identificou as brincadeiras de preferência. (Numa conversa informal com tal professor, fazer-se-á o levantamento de dados das brincadeiras antigas escolhidas – coleta de dados);

C) Análise Final – momento de análise e composição dos resultados e conclusões informais, colhidas no decorrer da pesquisa. (Aqui, analisou-se também, a percepção do professor no contexto das brincadeiras e, as mais escolhidas);

D) Amostras de brincadeiras evidenciadas na pesquisa pelo levantamento de dados na seção: UM ENCONTRO COM AS BRINCADEIRAS ANTIGAS VIVIDAS NAS AULAS EDUCAÇÃO FÍSICA, NA ESCOLA MUNICIPAL BENITO GAMA.

Vale ressaltar que, depois de coletar os dados através dos instrumentos escolhidos, o pesquisador precisa se organizar para analisá-los. Segundo Lüdke e André (1986, p. 45): “Analisar os dados qualitativos significa trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis”. Cabe ressaltar que uma pesquisa nunca é definitiva, as categorias que surgem no decorrer da análise emergem das novidades e interpretações que criamos a partir de leituras anteriores para auxiliar na compreensão dos detalhes do conteúdo.

Volvendo o olhar ao passado, ainda me lembro do brincar pelas ruas de pedras e os jogos de futebol disputados entre os amigos. Naquela época sonhava com o mundo dos circos, das vaquejadas e com o colorido dos parques, em especial, com a nostalgia da roda gigante que girava sem parar. Acredito que essa

foi uma temporada muito querida pelas crianças e, quantas saudades deixou... Nos períodos de férias, chegava a tomar todo o nosso tempo: começava às oito horas da manhã e terminava por volta de nove horas da noite. Ah! Não poderia deixar de registrar das chuvas de verão, aquelas águas grossas que caíam sobre a nós e evaporava o cheiro gostoso da terra molhada. Como não lembrar! Na infância a água da chuva nos encantava. Todas essas passagens estão contidas em minha memória. Desse entendimento, teço uma relação com Bosi (1994, p. 22), quando em sua obra *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos*: a autora nos presenteia ao dizer: “Uma lembrança é um diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito. Sem o trabalho da reflexão e da localização, ela seria uma imagem fugidia”. Com base neste autor, trilho pelas aulas de Educação Física numa história enriquecedora, já que extrai lições de vida e aprendizagens no decorrer das vivências.

Ao me lembrar dessas cenas, entrelaço-me com minha condição de criança e do brincar que reflete uma época de muita paz e amizades, levando essas imagens para o curso de graduação em Educação Física do PARFOR (Programa de Formação de Professores). Hoje visualizo a educação física escolar compreendida numa discussão estritamente teórica e desprovida de uma forma de intervenção prática, carentes de leitura e desprovidas de elementos culturais, como as brincadeiras antigas. Segundo Dayrell (2001):

[...] em outras palavras, os alunos já chegam à escola com um acúmulo de experiências vivenciadas em múltiplos espaços, através das quais podem elaborar uma cultura própria, uns “óculos” pelo qual veem, sentem e atribuem sentido e significado ao mundo, a realidade onde se inserem (DAYRELL, 2001, p. 141).

Não se ode deixar perder a riqueza da contribuição do conhecimento trazido pelas crianças para o ambiente escolar, uma vez que, precisamos ser o mediador entre o velho e o novo. Na presente pesquisa, me proponho a analisar o brincar para as

crianças situadas no ambiente escolar da Educação Física, dando voz às suas interpretações, enfatizando a integração social naquele determinado ambiente e, não somente pela possibilidade do brincar. A cultura também é compreendida como contexto amplo, já que se forma um caráter dinâmico a partir de sua constituição e reconstituição cotidiana. Geertz (1978), entende que o brincar é uma das grandes formas das crianças contarem suas próprias histórias.

### **3.1 Um encontro com as brincadeiras antigas vividas nas aulas Educação Física, na Escola Municipal Benito Gama**

Pois não posso  
Não devo  
Não quero  
Viver como toda essa gente  
Insiste em viver  
E não posso aceitar sossegado  
Qualquer sacanagem ser coisa normal  
(NASCIMENTO; BRANT, 1989)

A presente pesquisa analisou as brincadeiras antigas realizadas no contexto escolar Escola Municipal Benito Gama em Anagé, Bahia, onde busco compreender alguns dos significados presentes nessas brincadeiras e sua relação com a infância. Para tal desafio, optei por observar as aulas de educação física de um professor que trabalha com as brincadeiras antigas em sua disciplina. Percebi que a discussão sobre os procedimentos de pesquisa realizado com o professor colaborador gerou inúmeras reflexões em diferentes áreas do conhecimento, como: Pedagogia, Sociologia e Antropologia, uma vez que, se pensou os diferentes modos de trabalhar a Educação Física. Para o levantamento das brincadeiras, seguiu-se os passos, obedecendo das orientações didáticas, essas direcionadas pelo colaborador da pesquisa. A partir de um painel montado com o nome das brincadeiras, as

participantes 27 crianças, escolheram e relataram suas experiências, trazendo histórias referentes aos desenhos. Nesse contexto as brincadeiras antigas podem ser trabalhadas do ponto de vista da interdisciplinaridade, aproveitando os aspectos históricos e sociais e científicos com vistas ao o respeito à diversidade.



Fonte: Acervo dos alunos do 5 Ano da Escola municipal Benito Gama

### **Sugestões Didáticas para realização da coleta de dados:**

- ✓ Exposição, em cartaz, da música “bola de meia, bola de gude”, para interpretação;
- ✓ Através das fichas, contendo os nomes das brincadeiras antigas, cada criança irá escolher uma e o professor irá fazer os gestos ou movimentos referentes a que ela escolheu;
- ✓ Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, acerca das brincadeiras;
- ✓ Percepção do professor colaborador da pesquisa;

Para esse momento de análise e composição dos dados, debruicei-me sobre as concepções de Ludke e André (1986), quando os autores ressaltam:

O investigador inicia suas pesquisas a partir de um quadro teórico, mas busca constantemente novas descobertas, está sempre buscando novas respostas e indagações. Essa característica se fundamenta no pressuposto de que o conhecimento não é acabado, mas uma

construção que se faz e refaz constantemente (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Acredito que nessa pesquisa as brincadeiras antigas se fazem e refazem, pois buscam tratar da realidade de forma profunda, capaz de identificar elementos necessários para melhorarmos as atividades na aula de Educação Física, essa que tem se apresentado como forma puramente técnica, distante das nuances acerca da própria vida.

### **3.2 Entrevista com o professor**

Na voz do professor colaborador da pesquisa: “O estudo me fez regressar a um belo cenário que coloriu minha infância, fazendo-me lembrar dos tempos chuvosos quando brincava na rua e saía correndo, refrescando-me com aquela água. Dos amigos que vinham de outra cidade e, passávamos as férias juntos. As brincadeiras de esconde-esconde, pega-pega e anão-gigante que animavam nossas noites, sob um céu estrelado. Na sala de aula, ao trabalhar algumas brincadeiras antigas com as crianças, observei um desempenho satisfatório para com as mesmas, onde puderam demonstrar aceitação, interação, alegria e construção de novos conhecimentos refletindo sobre as práticas educacionais, levando a ampliação da aprendizagem e, que precisa permanecer nos dias atuais” (PROFESSOR, 11/2019).

## **4. Resultados e discussão**

Resgatar as brincadeiras antigas é também reviver um pouco da cultura dos nossos avós e pais, possibilitando-nos outras vivências, experiências e aproximação de diferentes gerações. E, quem não se lembra da: peteca, amarelinha, empinar papagaio, pula corda, telefone sem fio, jogar vó e, tantas outras brincadeiras antigas que coloriram a infância de tempos atrás? Hoje, tais brincadeiras foram esquecidas devido ao avanço da tecnologia e,



por vivermos novos tempos. Nessa seção, apresentaremos as brincadeiras antigas escolhidas pelos alunos da Escola Municipal Benito Gama, na cidade de Anagé, Bahia.

#### **4.1 Brincadeiras antigas escolhidas**

##### **ATIREI O PAU NO GATO**

Atirei o pau no gato. Mas o gato não morreu. Dona Chica admirou  
cê, cê.

Do berro, do berro. Que o gato deu, miau!

Fonte: <https://www.google.com.br>. Acesso em: 15/06/219

De acordo o professor: “[...] *Cada criança traz uma forma especial de observar o mundo que a cerca. E, quem não se lembra dessa brincadeira de cantiga de roda que marcaram nossas vidas? Desse gato que tanto miava no cenário da infância? E, que hoje não mia mais. A partir das brincadeiras que elas apresentam uma visão maior do mundo*”.

“Portanto, a ideia de sujeito em formação e de como é vivida a experiência da infância podem variar de época para época (são históricas) e as escolhas que fazemos para dirigir este processo, também” (CRAIDY; KAECHER, 2001, p. 17).

##### **VOCÊ GOSTA DE MIM**

Você gosta de mim, ó fulana. Eu também de você, ó fulana. Vou pedir a teu pai, ó fulana. Pra casar com você, ó fulana. Se ele disser que sim, ó fulana. Tratarei dos papéis, ó fulana. Se ele disser que não, ó fulana Morrerei de paixão, ó fulana Palma, palma, palma, ó fulana Pé, pé, pé, ó fulana Roda, roda, roda, ó fulana, abraçarás quem quiser, ó fulana.

Fonte: <https://www.google.com.br>. Acesso em: 15/06/219

De acordo o professor: “[...] *Quem nunca teve seus amores na infância? É nesse momento que despertam os sonhos, as amizades e a esperança por dias mais lindos ficando marcados no coração*”.

“O tempo da infância é tempo de aprender e de aprender com as crianças, numa perspectiva da educação em que o outro é visto como um eu e que está em pauta a solidariedade, o respeito às diferenças e o combate à indiferença e à desigualdade” (KRAMER, 2006, p. 23).



Fonte: Acervo dos alunos do 5 Ano da Escola municipal Benito Gama

## **RICA E POBRE**

Eu sou rica, rica, rica de marré, marré, marré. Eu sou rica, rica, rica de marré, dé si. Quero uma de vossas filhas de marré, marré, marré de marre, dé si. Escolhei a qual quiser de marré, marré, marré de marré, dé si. Eu quero a fulana de marré, marré, marré de marré, dé si. Que ofício darás a ela de marré, marré, marré de marre, dé si. Dou ofício de " ... " de maré, maré, maré de marré, dé si. Ela aceitou de marré, marré, marré.

Fonte: <https://www.google.com.br>. Acesso em: 15/06/219

De acordo o professor: “[...] *As crianças de hoje não têm tido tempo para aproveitar sua infância de maneira lúdica, prazerosa e construtiva, pois não brincam tanto como antigamente. Lembro que nessa brincadeira eu sempre era pobre de marré, marré*”.

Vale ressaltar que tais abordagens estão centradas nos estudos e conhecimentos de Ludke e André (1986), quando os autores afirmam:

Para realizar uma pesquisa é necessário um trabalho intenso e profundo, é necessário haver um confronto entre os dados, as evidências, as informações, coletas sobre o assunto e o conhecimento teórico sólido adquirido no processo de investigação. Em geral isso ocorre a partir do estudo de um problema que surgiu da curiosidade e necessidade do pesquisador em busca de respostas (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Como investigadora, procurei aprofundar intensamente nas brincadeiras escolhidas como um arcabouço para os conhecimentos que venham se consolidar nas aulas de Educação Física. Assim, vivenciamos...



Fonte: Acervo dos alunos do 5 Ano da Escola municipal Benito Gama

## PASSA ANEL

Quem vai jogar forma uma fila, com as mãos esticadas para frente e semiabertas, em formato de concha. Um dos participantes vai começar e terá um anel - ou um botão e até mesmo uma pequena flor - e vai passar suas mãos fechadas em cada mão em concha dos participantes. Com uma leve abertura das mãos por baixo, quem passa o anel deixará cair o objeto em um dos participantes e escolherá alguém para adivinhar quem está com o anel. Esta é uma **brincadeira antiga que aguça o senso de observação**. Ganha quem adivinhar onde está o anel e vai saindo quem tenta adivinhar e não consegue. Quando é descoberto com quem está o anel, quem sai foi quem passou o objeto.

Fonte: [arevistadamulher.com.br/familia/content/2275831-veja10-brincadeiras-antigas](http://arevistadamulher.com.br/familia/content/2275831-veja10-brincadeiras-antigas). Acesso em: 15/06/2019.

De acordo o professor: “[...] Quantas vezes brinquei de passa anel esperando um abraço ou, um beijo da menina que eu sonhava na infância”.

Segundo Dornelles (2005, p.103), “[...] o jogo, o brincar caminham juntos desde o momento que se tem registro e lembranças de uma criança que joga e brinca. Eles são característicos de cada momento histórico e de cada cultura”.

## JOGAR PIÃO

O **jogo de pião** pode ser feito somente para cada um mostrar suas habilidades, ou com disputa. Na disputa, faz-se círculos no chão e o brinquedo deve rodar dentro do círculo. Ganha quem conseguir deixar o pião rodando mais tempo.

Fonte: [arevistadamulher.com.br/familia/content/2275831-veja10brincadeiras-antigas](http://arevistadamulher.com.br/familia/content/2275831-veja10brincadeiras-antigas). Acesso em: 15/06/2019.



Fonte: Acervo dos alunos do 5 Ano da Escola municipal Benito Gama

De acordo o professor: “[...] Joguei muito pião com os amigos da infância... Ah! Quanta saudades daquele tempo!

“Enquanto objeto, o brinquedo é sempre suporte da brincadeira, desta forma, brinquedo e brincadeira relacionam se diretamente com a criança e não se confundem com o jogo” (KISHIMOTO, 2001, p. 63).

Os dados recolhidos constituíram-se analisados de maneira minuciosa, preocupando-se com os detalhes das brincadeiras antigas, essas escolhidas pelos alunos. O pesquisador buscou

analisar, juntamente com o colaborador da pesquisa, esses dados em toda sua complexidade, respeitando ao máximo como foram colhidos nesse contexto educacional.



Fonte: Acervo dos alunos do 5 Ano da Escola municipal Benito Gama

## 5. Considerações finais

Pois não posso, não devo  
Não quero viver como toda essa gente insiste em viver  
E não posso aceitar sossegado  
Qualquer sacanagem ser coisa normal  
(NASCIMENTO; BRANT, 1989)

Ao utilizar a observação para a obtenção de dados, defendi a fonte direta tendo o ambiente natural, a escola e o investigador, como os instrumentos principais para a produção do artigo. Os dados foram obtidos por meio das orientações didáticas direcionadas pelo professor colaborador aos seus alunos, tendo a consciência de que o comportamento humano é influenciado pelo contexto. Percebeu-se que na Escola Municipal Benito Gama, as aulas de Educação Física, a partir das brincadeiras antigas vividas ocorreram de maneira lúdica e saudosa, uma vez que, revivi momentos da minha infância ainda guardado no coração. Tempo de uma infância sadia e bastante divertida, onde brincava nas ruas de pés descalços com os amigos e hoje, só deixou saudades. Atualmente, essas brincadeiras estão esquecidas, muitas crianças

nem sabem o que é jogar pião, brincar de gude, passar anel, entre outras. Nesse momento, a referida pesquisa passa ser mais um conhecimento para a vida, já que me fez percorrer culturas antigas, tradições do tempo de menino e a lembrar-me das histórias daquela época, sendo relíquia para os ensinamentos da educação, em especial, ao contexto da Educação Física.

Sob o signo “bola de meia, bola de gude”, argumento em favor do conhecimento que nasce, não somente, a partir da ciência e dos conhecimentos teóricos, mas das experiências felizes que vivemos na infância, ou através do convívio social, da obra de arte e das brincadeiras que nos marcaram, que também são fontes importantes de aprendizagem e conhecimento, já que o existir, vai compondo-se através dos acontecimentos, os quais são como forças que atravessam e nos mobilizam para a nossa constituição de ser humano. As experiências vividas se misturam na vida diária o que demarcam as práticas educativas para criar uma realidade.

## REFERÊNCIAS

A REVISTA MULHER. **Veja 10 brincadeiras antigas para ensinar a seus filhos.** Disponível em: [arevistadamulher.com.br/familia/content/2275831-veja-10-brincadeiras-antigas-para-ensinar-a-seus-filhos](http://arevistadamulher.com.br/familia/content/2275831-veja-10-brincadeiras-antigas-para-ensinar-a-seus-filhos). Acesso em: 15/06/2019.

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Caderno Pesquisa**, São Paulo, v. 100, n. 77, p. 53-61, mai. 1991.

BOSI, E. **Memória e Sociedade: Lembranças de velhos.** São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CRAIDY, M.; KAERCHER, G. E. P. da S. (orgs.) **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre cultura e educação.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

DORNELLES, L. V. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. Petrópolis: Vozes, 2005.

FANTIN, M. **No mundo da brincadeira: jogos, brinquedos e cultura na educação infantil**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

GARNICA, A. V. M. **Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenológica**. *Interface Comunicação, Saúde, Educação*, v.1, n.1, p. 109-122, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/08.pdf> Acesso em 24/08/2019.

GEERTZ, C.. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J; PAGEL, S.D; NASCIMENTO, A.R (Org.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 13-23.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais do Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797818, out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15/06/2019.

KUHLMANN JR, M. **Infância e Educação infantil: uma abordagem histórica**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LOUREIRO, A.M.A. **O Ensino de Música na escola fundamental**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

NASCIMENTO, M.; BRANT, F. **Bola de meia, bola de gude**. Música. In: Miltons [S.I]: CBS, 1989. 1 CD, faixa 9.

SOUZA, E. R. **Do corpo produtivo ao corpo brincante: o jogo e suas inserções no desenvolvimento da criança**. [Tese de Doutorado] EPS - CTC UFSC. 2001.

SWANWICK, K. **Ensinando música musicalmente**. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo. Moderna, 2003.

# FUNÇÃO SEXUAL E QUALIDADE DE VIDA DE EX-USUÁRIAS DE ÁLCOOL E DROGAS: UMA QUESTÃO DE POLÍTICA PÚBLICA

Igor Aguiar Oliveira Cavalcante<sup>1</sup>

Jamili Tambury Moreira<sup>2</sup>

Juliana Barros Ferreira<sup>3</sup>

## 1 Introdução

Droga e álcool são substâncias químicas não produzidas pelo organismo, que agem no corpo, na área psíquica e na mudança de comportamento, quando consumido em excesso, os mesmos são vistos como um problema de saúde pública condição esta que causa euforia e bem-estar (NERY; TORRES, 2016; BRASIL, 2003; BATISTA et al., 2019). Pereira et al., (2012), trazem que usuários de drogas tem prejuízos na qualidade de vida (QV) e na função sexual.

A função sexual está interligada a uma QV satisfatória, sendo constituída por quatro domínios de resposta sexual: desejo, excitação, orgasmo e resolução (CORREIA et al., 2016; BADRAN, 2018; CARTEIRO, 2016). Qualquer tipo de alteração em uma dessas fases considera-se como disfunção sexual (DS), que é caracterizada como falta, excesso ou qualquer alteração nos estágios supracitados, (MATHIAS et al., 2015). Dados estatísticos mostram que 20% a 91% das mulheres apresentam DS e 24,2% destas fazem uso de substancias psicoativas (BEZERRA, KARINE DE CASTRO et al., 2018).

A QV pode ser entendida como a percepção do indivíduo relacionada ao bem-estar subjetivo. Porém existe uma visão diferenciada em relação aos valores, crenças, ao bem-estar físico associada à saúde mental (FARIA; CARLOS AUGUSTO et al., 2014). Não é meramente a ausência de doenças, porém, é a situação do indivíduo em relação ao ambiente em que se vive o que pode



variar de acordo as necessidades e desejos de cada pessoa (SILVA et al., 2016).

A literatura traz dados isolados da função sexual, e da qualidade de vida de usuárias e ex-usuárias de drogas lícitas e ilícitas (PEREIRA et al., 2016; LUCENAI E ABDO, 2012; ABREU et al., 2016; SHALINI et al., 2017; DIEHL et al., 2013; DELRIO, 2017). Porém a relação da função sexual e da qualidade de vida é escassa. Com isso surge à hipótese se há relação entre a função sexual e qualidade devida em mulheres ex-usuárias de álcool e drogas lícitas e ilícitas.

O presente estudo tem como objetivos analisar a relação entre a função sexual e a qualidade de vida de mulheres ex-usuárias de drogas ilícitas, identificar o perfil sociodemográfico, e correlacionar a função sexual e a qualidade de vida destas mulheres.

Neste aspecto, mostra-se necessária a realização de pesquisas referentes ao tema, para ser verificado se existe alguma alteração na função sexual e na qualidade de vida destas mulheres, na fase após o uso de drogas, e assim obter dados epidemiológicos, para a população e aos profissionais de saúde, e com isso trazer possíveis intervenções e capacitação dos profissionais dentro do âmbito da saúde pública.

## **2. Metodologia**

Trata-se de um estudo observacional, de corte transversal, analítico com abordagem quantitativa. A pesquisa foi realizada em um Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas (CAPS:AD), localizado em um município do interior da Bahia. Foi realizado o cálculo amostral, onde foi estabelecido contato com 28 mulheres marcando dia e horário, destas, apenas 20 compareceram e através do teste Qui-quadrado de Pearson, este é um teste estatístico aplicado a dados categóricos para avaliar o quão provável é que qualquer diferença observada aconteça ao acaso, e para isso não exige uma quantidade mínima para a coleta. Assim, diante de uma amostra não probabilística de

conveniência, exige-se o mínimo 20 indivíduos (RODRIGUES; LIMA; BARBOSA, 2016).

A unidade de atendimento (CAPS:AD), contém atualmente 1.292,00 usuários com cadastro ativo, destes, 998 são do gênero masculino e 294 do gênero feminino. O contato inicial com o grupo feminino foi estabelecido através de ligações, onde vários números se apresentavam inexistentes, já outros informavam sobre a mudança de endereço, e algumas não poderiam comparecer devido a outros compromissos.

Vale ressaltar que a maioria dos prontuários continha uma observação sobre recados, informando que não poderia ser identificado como CAPS: AD. As ligações foram efetuadas no próprio local da pesquisa. Foi disponibilizado pela coordenação do CAPS:AD o telefone, para realizar as ligações, e o número para o contato das usuárias. Pois esses dados não podem ser fornecidos, para contato, fora do serviço. A amostra deste estudo foi não probabilística por conveniência.

O estudo foi composto por 20 mulheres ex-usuárias de álcool e drogas lícitas e ilícitas do CAPS:AD localizado em um município do interior da Bahia. Como critérios de inclusão deste estudo foram mulheres cadastradas no CAPS AD, maiores de 18 anos de idade, com suspensão mínima de 1 mês do uso de álcool e drogas, e com vida sexual ativa nas 4 últimas semanas. Os critérios de exclusão foram: gestantes, e mulheres com disfunções cognitivas e/ou auditivas.

### **3. Técnica e instrumento e procedimento.**

Inicialmente foi estabelecido contato com os responsáveis do Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), e foram apresentados os objetivos e a finalidade da pesquisa. Assim foi solicitada a autorização para a realização do estudo no local.

É válido ressaltar que o processo de coleta de dados não interferiu na rotina de trabalho e obedeceu a um cronograma acordado com a coordenação do CAPS:AD.

As participantes foram informadas sobre os objetivos do estudo, inclusive seus riscos e benefícios. Posteriormente foi disponibilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi assinado, deixando comprovada sua participação. Foi explicado que a qualquer momento, poderiam desistir da pesquisa, e que não teriam ônus. Também foi explicado que os dados não seriam revelados.

As participantes responderam um questionário sociodemográfico, seguido de dois questionários autoaplicáveis, um que avalia a qualidade de vida o Whoqol-Bref, e o questionário que avalia a função sexual, o Female Sexual Function Index.

Os dados sociodemográficos foram coletados através de um questionário semiestruturado, desenvolvido pelos pesquisadores, contendo dados como idade, endereço, telefone, sexo, bairro, cidade, escolaridade, estado civil, raça, crença, nível econômico.

O questionário Whoqol- Bref, é constituído de 26 perguntas, sendo a pergunta número 1e 2 sobre a qualidade de vida geral. As respostas seguem uma escala de 1 a 5. Quanto maior a pontuação, melhor a qualidade de vida. O instrumento tem 24 facetas, as quais compõem 4 domínios que são: físico, psicológico, relações sociais e meio ambiente (KLUTHCOVSKY, 2007).

Para avaliar a função sexual, foi utilizado o Female Sexual Function Index (FSFI), que contém 19 questões que avaliam a função sexual nas últimas quatro semanas à aplicação do questionário e apresentam escores em cada componente. Para cada questão existe um padrão de resposta. As opções de respostas recebem pontuação entre 0 a 5 de forma crescente em relação à presença da função questionada. Apenas nas questões sobre dor a pontuação é definida de forma invertida.

Deve-se notar que, se o escore de algum domínio for igual à zero, isso significa que não foi referida pela entrevistada relação sexual nas últimas quatro semanas. Ao final é apresentado um escore total, resultado da soma dos escores de cada domínio multiplicada por um fator que homogeneíza a influência de cada domínio no escore total (PECHORRO et al., 2009).

Primeiramente foi realizada uma ligação telefônica, marcando um dia e horário para que a usuária do serviço comparecesse no CAPS: AD. Após a explicação dos objetivos e assinatura do TCLE, as participantes responderam os 3 questionários, em uma sala reservada, cedida pela coordenação do local da pesquisa, para evitar o risco de constrangimento. A duração foi de 20 minutos, e a pesquisa aconteceu nos meses de abril a maio de 2019, no turno matutino. Os questionários respondidos foram depositados em uma pasta, que ficou sob os cuidados dos pesquisadores, para garantir o anonimato.

#### 4. Resultados

Foram entrevistadas 20 mulheres, que já fizeram o uso de substâncias psicoativas, atendidas no Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas (CAPS-AD). A média de idade das participantes foi de  $41,3 \pm 14,01$  anos, com predominância de raça parda (60,0%), crença católica (75,0%), solteiras (50,0%) e que não moram com o companheiro (70,0%). A escolaridade apresentou predominância dividida entre fundamental incompleto e médio completo (25,0%). Além disso, (75,0%) são desempregadas, possuem renda de até 1 salário mínimo (55,0%), fazem uso de medicamentos (55,0%), e (60,0%) tem filhos.

**Tabela 1.** Perfil sociodemográfico da amostra. Vitória da Conquista - BA, 2019

<b>Variáveis</b>	<b>Descritores</b>	
Idade <sup>1</sup>	41,3 ± 14,01	
<b>Raça</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Branca	4	20,0
Parda	12	60,0
Negra	4	20,0
<b>Crença religiosa</b>		
Católica	15	75,0
Sem religião	4	20,0

Outra	1	5,0
<b>Estado civil</b>		
Solteira	10	50,0
Casada	4	20,0
Divorciada	2	10,0
Viúva	3	15,0
União estável	1	5,0
<b>Mora com o companheiro</b>		
Não	14	70,0
Sim	6	30,0
<b>Escolaridade</b>		
Analfabeta	2	10,0
Fundamental incompleto	5	25,0
Fundamental completo	4	20,0
Ensino médio incompleto	2	10,0
Ensino médio completo	5	25,0
Superior completo	2	10,0
<b>Situação atual de emprego</b>		
Desempregada	15	75,0
Aposentada	2	10,0
Empregada	3	15,0
<b>Renda, salários mínimos</b>		
Sem rendimento	7	35,0
Em 1	11	55,0
Até 2	2	10,0
<b>Uso de medicação</b>		
Não	9	45,0
Sim	11	55,0
<b>Filhos</b>		
Sim	12	60,0
Não	8	40,0

---

<sup>1</sup> Dado expresso em média  $\pm$  desvio padrão; Fonte: Dados da pesquisa.

Na tabela 2, verifica-se a disfunção sexual nessas mulheres, mostra quantas são e quais os domínios em que existem as disfunções e quais domínios estão correlacionados ao fato da mulher possuir ou não disfunção.

Observa-se que 17 dessas mulheres apresentam disfunção sexual. Nesse questionário maiores pontuações estão relacionadas a disfunções. Todas as mulheres com ausência de disfunção apresentam escores menores que aquelas com disfunção.

O único domínio que não está correlacionado estatisticamente é o da satisfação. Embora a ausência apresente melhor resultado, não foi verificado estatisticamente ( $p = 0,089$ ).

**Tabela 2.** Função sexual da amostra. Vitória da Conquista - BA, 2019.

Função Sexual	Disfunção sexual		Ausência de disfunção		<i>p</i> *
	Média ± Desvio padrão (n = 17)	Média ± Desvio padrão (n = 3)	Média ± Desvio padrão (n = 3)	Média ± Desvio padrão (n = 3)	
<i>FSF</i> Desejo	2,40 ± 0,91	3,6 ± 0,91	3,6 ± 0,91	3,6 ± 0,91	≤ 0,001
<sup>I1</sup> Excitação	1,84 ± 1,50	3,9 ± 0,89	3,9 ± 0,89	3,9 ± 0,89	≤ 0,001
Lubrificação	2,10 ± 1,50	4,5 ± 1,21	4,5 ± 1,21	4,5 ± 1,21	≤ 0,001
Orgasmo	2,02 ± 1,70	4,23 ± 1,23	4,23 ± 1,23	4,23 ± 1,23	≤ 0,001
Satisfação	1,49 ± 1,38	2,86 ± 0,83	2,86 ± 0,83	2,86 ± 0,83	0,089
Dor	2,31 ± 2,18	4,23 ± 0,21	4,23 ± 0,21	4,23 ± 0,21	≤ 0,001
Média geral do instrumento	12,17 ± 8,01	23,6 ± 2,21	23,6 ± 2,21	23,6 ± 2,21	≤ 0,001

<sup>1</sup>Female Sexual Function Index; \* Teste Mann Whitney.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Na tabela 3, os dados mostram se existe diferença entre a QV das mulheres que apresentam as disfunções com as que não apresentam essas disfunções. No Whoqol, ao analisar domínio por domínio, observou-se que os maiores valores estão relacionados a melhores qualidades de vida ( $p = 0,055$ ). No domínio satisfação com a saúde, os resultados foram melhores para mulheres com

ausência de disfunção ( $p = 0,075$ ). A correlação estatística foram nos domínios físico, psicológico, relações sociais e meio ambiente ( $p < 0,05$ ).

**Tabela 3.** Qualidade de vida da amostra. Vitória da Conquista - BA, 2019.

<i>Whoqol - bref</i> <sup>1</sup>	<b>Disfunção sexual</b>	<b>Ausência de disfunção</b>		<i>p</i> <sup>*</sup>
	Média Desvio padrão (n = 17)	± Média Desvio padrão (n = 3)	±	
<b>Qualidade de vida geral</b>				
Percepção da qualidade de vida	3,20 ± 1,11	3,36 ± 1,15		0,055
Satisfação com a saúde	3,84 ± 0,76	4,01 ± 1,18		0,075
<b>Domínio físico</b>	3,15 ± 0,74	3,21 ± 0,88		≤ 0,001
<b>Domínio psicológico</b>	3,16 ± 0,83	3,18 ± 0,38		≤ 0,001
<b>Domínio relações sociais</b>	2,94 ± 0,66	3,33 ± 0,28		0,004
<b>Meio ambiente</b>	3,05 ± 0,51	3,26 ± 0,63		≤ 0,001

<sup>1</sup> The World Health Organization Quality of Life - bref; \* U de Mann Whitney.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019

## 5. Discussão

O objetivo deste trabalho foi analisar a relação entre a função sexual e a qualidade de vida de mulheres ex-usuárias de álcool e drogas lícitas e ilícitas. E a maioria destas mulheres apresentaram alterações em sua função sexual e na qualidade de vida.

No presente estudo, as participantes apresentavam-se solteiras, com ensino fundamental incompleto e renda salarial baixa. Abreu et al., 2016; Shalini et al., 2017; Diehl et al., 2013; Delrio, (2017), trazem dados que corroboram com os desta pesquisa. Porém, Correia et al., (2016), divergem em relação ao

gênero dos usuários atendidos em uma unidade do CAPS. Um estudo exploratório realizado com homens e mulheres, usuários de substâncias psicoativas, com idade entre 16 e 65 anos, mostrou que a maioria pertence a uma classe econômica social baixa (BASTOS et al., 2008).

Assim como na literatura, houve no serviço pesquisado um menor uso de drogas pelas mulheres do que pelos homens. A baixa adesão a esta pesquisa pode ter como pano de fundo a vergonha e/ou receio de se identificarem, além da maioria dessas se restringem a falar sobre o assunto com os seus familiares.

Muitas dão início ao tratamento, porém não continuam, devido a vários fatores externos, como a dificuldade de deslocamento e obrigações domésticas. Ou por fatores internos como a compulsão, vício e o estado mental. Surge então uma lacuna sobre a saúde mental das mesmas, pois a interrupção do tratamento pode gerar recaída.

A maioria das participantes deste estudo apresentou disfunção sexual. Uma pesquisa realizada com usuárias de substâncias psicoativas mostrou que a DS é mais frequente devido a perda do desejo sexual (PEREIRA et al., 2016). Já Lucena e Abdo (2012) dizem que mulheres com a saúde mental comprometida, apresentam alterações no ciclo de resposta sexual, como ausência ou redução de desejo, de excitação e de orgasmo, o que gera diminuição da QV.

Um estudo realizado com espanholas, com histórico de uso de substâncias psicoativas, comparado a não consumidoras, os resultados indicam que as mulheres consumidoras apresentaram dispaurenia (65,12%). Estes autores afirmam que o consumo de substâncias afeta negativamente a resposta sexual, e que o período de abstinência não melhora a resposta sexual (DEL RIO et al., 2017). Shalini et al., (2017), traz que o uso de drogas depressoras altera as condições fisiológicas, como a diminuição da sensibilidade ao toque, associado a disfunção sexual em vários domínios.

Um estudo realizado em São Paulo traz a presença de disfunção sexual em mulheres com dependência de nicotina.



Também foi observada associação entre sintomas de disfunção sexual feminina, escolaridade e níveis de dependência de drogas (CASTRO et al.,2010).

Diehl et al., (2013), dizem que a abordagem em relação as DS devem fazer parte do processo de reabilitação, pois muitas mulheres chegam ao tratamento com sentimentos negativos, devido ao seu comportamento sexual durante o efeito do uso de substâncias. Então, os autores acreditam que se essa temática for abordada de forma direta, pode ocorrer recaída, pois as mesmas vão buscar em seus vícios uma forma de lidar com seus problemas.

Infere-se a importância de aprimoramento de conhecimento relacionado à DS, adquirido pela equipe multidisciplinar dos Centros de Atenção Psicossocial AD, pois é um fator importante para o desenvolvimento de planejamento e atividades exercidas no serviço.

Neste estudo, a qualidade de vida das mulheres com disfunção sexual foi ruim, comparada às que não apresentam disfunção sexual. Castro et al., (2010) afirma em seu estudo que mulheres dependentes químicas, apresentam uma incapacidade laboral em realizar suas atividades diárias, e mostra que a qualidade de vida apresenta níveis mais baixos. Outra pesquisa realizada com usuários de substâncias químicas mostrou que os participantes apresentaram uma maior propensão em relatar sinais de depressão, e assim, repercute em uma QV baixa (RESCHETTIMARCON et al., 2012).

Já Silveira et al., (2013) relata que dependentes químicos não apresentam uma diminuição nos domínios da qualidade da vida. Porém, esse fato pode estar interligado ao perfil sociodemográfico dos entrevistados, dados que divergem desse estudo. Acredita-se que esse número de mulheres com DS pode estar relacionada com a baixa escolaridade, que pode ser um fator que influencia para que estas não procurem tratamento e nem relatem essa condição. Trata-se de uma problemática que deve ser abordada, não só na questão do uso de drogas, mas como um problema que afeta de maneira geral na qualidade de vida, autoestima e na relação conjugal.

Um ponto limitante desta pesquisa foi à falta de um grupo controle, para que o estudo fosse comparado.

## 6. Considerações Finais

Esta pesquisa analisou a relação entre a função sexual e a qualidade de vida de mulheres ex-usuárias de álcool e drogas lícitas e ilícitas. E a maioria destas apresentaram alterações em sua função sexual e na qualidade de vida.

Este resultado evidencia um problema de saúde pública, fato importante para a abordagem da equipe multidisciplinar, pois a sexualidade é muito ampla, e o abordar sobre esta envolve muitos tabus. A função sexual adequada do indivíduo é essencial na qualidade de vida e pode ser um fator determinante para prevenção do uso de substâncias lícitas e ilícitas. Acredita-se que os resultados gerados pelo estudo, seja fonte para futuras pesquisas em outros Centros de Atenção Psicossocial, e que o conhecimento sobre os fatores de função sexual e qualidade de vida disseminem na sociedade e entre os setores de saúde pública. Com objetivo de se estabelecer políticas, para atuar com mais precisão na realidade vivenciada por essas mulheres, ex-usuárias de drogas, e pela equipe de saúde.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Angela Maria Mendes et al. Perfil do Consumo de Substâncias Psicoativas e sua Relação com as Características Sociodemográficas: Uma Contribuição para Intervenção Breve na Atenção Primária à Saúde, Rio de Janeiro, Brasil. **Texto & Contexto Enfermagem**, v. 25, n. 4, p. 1-9, 2016.
- ALVAREZ, Simone Quadros et al. Grupo de apoio/suporte como estratégia de cuidado: importância para familiares de usuários de drogas. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 33, n. 2, p. 102-108, 2012.

ARAGÃO, Júlio. Introdução aos estudos quantitativos utilizados em pesquisas científicas. **Revista práxis**, v. 3, n. 6, 2011.

BADRAN, André Vannuchi et al. Aspectos da sexualidade na menopausa. **Arquivos médicos dos Hospitais e da Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo**, v. 52, n. 2, p. 39-43, 2018.

BASTOS, Francisco I.; CUNHA, Cynthia B.; BERTONI, Neilane. Uso de substâncias psicoativas e métodos contraceptivos pela população urbana brasileira, 2005. **Revista de Saúde Pública**, v. 42, p. 118-126, 2008.

BATISTA, Cássia Beatriz et al. A educação permanente em redução de danos: experiência do Curso de Atenção Psicossocial em Álcool e outras Drogas. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 23, p. e180071, 2019.

BEZERRA, Karine de Castro et al. Função sexual de universitárias: estudo comparativo entre Brasil e Itália. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 71, supl. 3, p. 1428-1434, 2018 .

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **Profissionalização de auxiliares de enfermagem**. Cadernos do aluno: saúde mental. Brasília: Ministério da Saúde; Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003. (Série F. Comunicação e Educação em Saúde

CARTEIRO, Dora Maria Honorato; SOUSA, Lisete Maria Ribeiro de; CALDEIRA, Sílvia Maria Alves. Clinical indicators of sexual dysfunction in pregnant women: integrative literature review. **Revista brasileira de enfermagem**, v. 69, n. 1, p. 165-173, 2016.

CASTRO, Márcia Regina Pizzo de; MATSUO, Tiemi; NUNES, Sandra Odebrecht Vargas. Características clínicas e qualidade de vida de fumantes em um centro de referência de abordagem e tratamento do tabagismo. **J bras Pneumol**, v. 36, n. 1, p. 67-74, 2010.

CORREIA, Larissa Santana et al. Função sexual e qualidade de vida de mulheres: um estudo observacional. **Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar**, v. 32, n. 6, p. 405-409, 2016.

CORREIA, Valmir Rycheta; BARROS, Sônia; DE ALMEIDA COLVERO, Luciana. Saúde mental na atenção básica: prática da equipe de saúde da família. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 45, n. 6, p. 1501-1506, 2011.

DA SILVA, Juliana Passos; AMADEI, Janete Lane. Influência da atenção médica na qualidade de vida (WHOQOL-100) de mulheres com lúpus eritematoso sistêmico. **Revista Brasileira de Reumatologia**, v. 56, n. 3, p. 198-205, 2016.

DE ALMEIDA FILHO, Naomar; COELHO, Maria Thereza Ávila; PERES, Maria Fernanda Tourinho. O conceito de saúde mental. **Revista USP**, n. 43, p. 100-125, 1999.

DE LUCENAI, Bárbara Braga; ABDOIL, Carmita Helena Najjar. Considerações sobre a disfunção sexual feminina e a depressão. **PARDINI**, p. 82, 2012.

DEL RÍO, Francisco Javier et al. Sexual pain disorders in Spanish women drug users. **Substance use & misuse**, v. 52, n. 2, p. 145-151, 2017.

DIEHL, Alessandra; SILVA, Rosiane Lopes da; LARANJEIRA, Ronaldo. Disfunção sexual feminina em pacientes com transtornos relacionados à subposição. **Clinics**, v. 68, n. 2, p. 205-212, 2013.

DOS SANTOS, Marcelo Lasmar; BORGES, Grasiely Faccin. Exercício físico no tratamento e prevenção de idosos com osteoporose: uma revisão sistemática. **Fisioterapia em movimento**, v. 23, n. 2, 2017.

FARIA, Carlos Augusto et al. Incontinência urinária e noctúria: prevalência e impacto sobre qualidade de vida em idosas numa Unidade Básica de Saúde. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, v. 17, n. 1, p. 17-25, 2014.

FRONTEIRA, Inês. Estudos Observacionais na Era da Medicina Baseada na Evidência: Breve Revisão Sobre a Sua Relevância, Taxonomia e Desenhos. **Acta Médica Portuguesa**, v. 26, n. 2, 2013.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Plageder, 2009.

KLUTHCOVSKY, Ana Cláudia Garabeli Cavalli; TAKAYANAGUI, Angela Maria Magosso. Qualidade de vida- aspectos conceituais. **Revista Salus**, v. 1, n. 1, 2007.

LIMA-COSTA, Maria Fernanda; BARRETO, Sandhi Maria; GIATTI, Luana. Condições de saúde, capacidade funcional, uso de serviços de saúde e gastos com medicamentos da população idosa brasileira: um estudo descritivo baseado na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 19, p. 735-743, 2003.

MARQUES, Florence Zanchetta Coelho; CHEDID, Simone Braga; EIZERIK, Gibrahn Chedid. Resposta sexual humana. **Revista de Ciências Médicas**, v. 17, n. 3/6, 2012.

MATHIAS, Ana Eliza Rios de Araújo et al. Incontinência urinária e disfunção sexual no terceiro trimestre gestacional e seis meses após o parto. **Fisioterapia & Saúde Funcional**, v. 4, n. 2, p. 21-31, 2015.

NERY FILHO, Antonio Org; TORRES, Inês Maria Antunes Paes. Drogas: isso lhe interessa? Confira aqui. In: **Drogas: Isso lhe interessa? Confira aqui**. 2002. p. 56-56.

NOVAES, Elisiane Soares et al. Perfil obstétrico de usuárias do Sistema Único de Saúde após implantação da Rede Mãe Paranaense. **Ciência, Cuidado e Saúde**, v. 14, n. 4, p. 1436-1444, 2016.

PALOMBA, G.A. Da Nau dos Loucos à clorpromazina. **Revista Ser Médico**. Ed. 70, janeiro. 2015, p. 22-25.

PECHORRO, Pedro et al. Validação portuguesa do índice de Funcionamento Sexual Feminino (FSFI). **Laboratório de Psicologia**, v. 7, n. 1, p. 33-44, 2009.

PEREIRA, Maria Odete et al. Perfil dos usuários de serviços de Saúde Mental do município de Lorena-São Paulo. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 25, n. 1, p. 48-54, 2012.

PEREIRA, Viviane Valadares et al. DISFUNÇÃO SEXUAL E O USO DE DROGAS: UMA ANÁLISE DIAGNÓSTICA. **Arquivos de Ciências da Saúde da UNIPAR**, v. 20, n. 2, 2016.

RESCHETTI MARCON, Samira et al. Qualidade de vida e sintomas depressivos entre cuidadores e dependentes de drogas. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 20, n. 1, 2012.

RODRIGUES, Célio Fernando; DE LIMA, Fernando José Camello; BARBOSA, Fabiano Timbó. Importância do uso adequado da estatística básica nas pesquisas clínicas. **Brazilian Journal of Anesthesiology**, v. 67, n. 6, p. 619-625, 2017.

SENGIK, Aline Sberse; SCORTEGAGNA, Silvana Alba. Consumo de drogas psicoativas em adolescentes escolares. *Psic: Revista da Vetor Editora*, v. 9, n. 1, p. 73-80, 2015.

SILVEIRA, Camila da et al. Qualidade de vida, autoestima e autoimagem dos dependentes químicos. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 18, p. 2001-2006, 2013.

SHALINI, M. et al. Disfunção sexual em mulheres com síndrome de dependência de álcool: um estudo da Índia. **Revista Asiática de Psiquiatria**, v. 28, p. 9 a 14 de 2017.



# AS ATIVIDADES CORPORAIS E AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Deisiane Varges Costa <sup>1</sup>

Juliana Barros Ferreira<sup>2</sup>

Nayara Alves de Sousa<sup>3</sup>

## 1. Introdução

A infância é uma das fases mais importantes da vida do ser humano. É nessa fase que acontece a construção da base da sua formação motora, psicológica, cognitiva, corporal e social. Essa formação está relacionada com os hábitos que são introduzidos desde cedo, sejam essas ações voltadas para a alimentação, leitura, prática de atividades físicas, entretenimentos, entre outros costumes e práticas (D'ÁVILA, 2016).

Souza e Veríssimo (2005) apontam que a infância se caracteriza como a fase imprescindível em relação ao desenvolvimento humano, já que é nos primeiros anos de vida que é moldada a estrutura cerebral por meio da relação entre herança genética e influências sociais em que se dá a vivência da criança.

Como ressalta Ribeiro (2017) é na infância que o indivíduo constrói sua base motora para a realização de movimentos mais complexos, e esses, contribuem para o desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial.

---

<sup>1</sup>Graduanda em Educação Física pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia através do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). E-mail: deisyvarges@gmail.com.

<sup>2</sup>Fisioterapeuta. Mestre em Tecnologias em Saúde/EBMSP. Docente da FAINOR, FTC e UNINASSAU. E-mail: julibarro78@hotmail.com.

<sup>3</sup>Fisioterapeuta. Doutora pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Docente Adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: nayara.sousa1@hotmail.com.



Na educação infantil a criança começa a sua caminhada na prática dos movimentos corporais, podendo compreender melhor suas habilidades e posteriormente adaptando-as a outras atividades dentro da própria escola. A Educação Física deve desenvolver a consciência da importância do movimento humano, suas causas e objetivos, e criar condições para que o aluno possa vivenciar o movimento de diferentes formas, tendo, cada uma, um significado e uma relação com o seu cotidiano (MARQUES, 2015).

As atividades corporais no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na escola são muito importantes. Como destaca Rocha (2010) a prática dessas atividades vai além dos movimentos corporais, ou seja, a criança desenvolve também habilidades cognitivas, psicológicas, afetivas, sociais e culturais através dessas atividades.

As atividades corporais, além de permitir que as crianças arrisquem, experimentem, acertem e errem, desenvolvem uma percepção dos recursos corporais de que dispõem. Portanto, essa pesquisa objetiva analisar como são realizadas as atividades corporais com as crianças da Educação Infantil em uma Creche localizada no interior da Bahia.

## **2. Educação Infantil e a importância da Atividade Física**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) com base na Lei nº 12.796 de 2013, define como educação infantil a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos, em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Assim, quando falamos de Educação Infantil, associa-se aos cuidados necessários ao desenvolvimento integral de crianças que estão inseridas em contextos diferenciados e apresentam desenvolvimentos físicos e cognitivos diferentes (MARTINI, 2015).

O desenvolvimento da criança se dá através da sua experiência cotidiana, o brincar espontâneo e a cultura em que está inserida na

relação ambiente/tarefa. Além de brincar, as crianças também têm praticado outras atividades, como aulas de idiomas, pintura, dança, natação, etc. Assim, a atividade física desempenha papel fundamental sobre a condição física, psicológica e mental, além de poder aumentar a autoestima, a aceitação social e a sensação de bem-estar entre as crianças (SILVA e LACORDIA, 2016).

No entanto, infelizmente as práticas de atividades físicas com as crianças não são muito comuns. O uso da tecnologia através de celulares, tablets, videogame, computadores e jogos aparecem como ações que dificultam ainda mais a presença dessas atividades na infância (D'ÁVILA, 2016). Assim, a Educação Física precisa ser trabalhada de maneira correta já no início da vida escolar, visto que as práticas das atividades corporais contribuem de maneira positiva em diversos aspectos da vida humana.

Como destaca Baião (2009), a Educação Física desempenha um papel de extrema importância já no processo educativo, pois ela tem a função de auxiliar no desenvolvimento da personalidade do indivíduo como um ser social, contribuir para a aquisição de novas habilidades e fazê-lo reconhecer as suas potencialidades físicas.

Basei (2008) acredita que a Educação Física para ter um efeito positivo na Educação Infantil deve considerar três tipos de experiências de movimento com as crianças. A experiência corporal, onde através do expressar-se e do esforçar-se existe um confronto direto com o próprio corpo em movimento; a experiência material que está voltada para as ações de interação entre o indivíduo e objetos materiais e naturais, construindo assim uma relação de diálogo. E por fim, a experiência de interação social que diz respeito à relação social do homem com o homem e com o mundo.

### **3. As atividades corporais na infância e a Educação Física**

A infância é necessariamente a fase mais importante na aprendizagem, neste sentido, a prática de atividades corporais aparece como uma ação interessante que tem o objetivo de

estimular e desenvolver, além de aspectos físicos, também emocionais, cognitivos, psicológicos e sociais na criança.

Nessa direção Rocha (2010) enfatiza que brincando em atividades de movimentação corporal, a criança desenvolverá os seus aspectos cognitivos, sociais, afetivos e, também poderá ser levada a entender que esses movimentos têm significados, pois se manifestam com o objetivo de expressão e comunicação. Na pequena infância essas práticas se organizam em jogos e brincadeiras que expressam o conhecimento a ser apropriado e construído pela criança pequena sobre o seu movimentar.

Compartilhando desse pensamento, Gomes e Ovando (2014) complementam que as aulas de Educação Física são de suma importância para o aluno tornar-se um ser crítico, ativo e autônomo em relação à prática de atividade física e o professor tem grande importância neste contexto, pois é ele quem vai despertar o interesse das crianças, com jogos, brincadeiras cognitivas e que englobam recursos motores e psicossociais de forma lúdica possibilitando assim uma aprendizagem mais tranquila.

A prática de atividades que objetiva movimentar o corpo da criança é tida como uma importante ação. Como ressalta Marques (2015) é na educação infantil que a criança começa sua caminhada na prática dos movimentos, podendo compreender melhor suas habilidades e posteriormente adaptando-as a outras atividades mais complexas dentro da própria escola.

Para D'Ávila (2016) o trabalho corporal na Educação Infantil não precisa ser necessariamente realizado apenas através da Educação Física, mas pode ser explorado por outras disciplinas e das mais variadas maneiras. No entanto, deve se atentar que a Educação Infantil é um momento relevante para o desenvolvimento corporal, mas, muitas vezes esse trabalho acaba ficando comprometido porque geralmente ele é realizado por professores que não detém desse conhecimento.

Dessa forma os professores Unidocentes, ou seja, aqueles profissionais que atuam lecionando todas as disciplinas na Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano,

ministrando disciplinas de áreas variadas como: Português, Matemática, Ciências, Geografia, História, Educação Física etc., encontram dificuldades para a realização de atividades específicas que requerem um conhecimento mais amplo.

Portanto, percebe-se que a Educação Física é uma atividade que pode contribuir de diversas maneiras quando implementada de maneira correta na Educação Infantil, pois oferta melhorias que podem ajudar tanto no desenvolvimento corporal, quanto psicológico, social e cognitivo das crianças.

#### **4. Metodologia**

A abordagem dessa pesquisa é de cunho qualitativo e exploratório. Realizada entre os meses de novembro de 2018 a setembro de 2019, em uma Creche localizada no interior da Bahia, que possui 45 crianças com idades entre 3 a 6 anos na Educação Infantil, sendo 13 alunos da Classe Maternal, 20 alunos do Pré I e 12 alunos do Pré II.

Participaram dessa pesquisa 03 (três) professoras, sendo uma da Classe Maternal, outra do Pré I e a terceira do Pré II. Todas foram previamente esclarecidas sobre o estudo e assinaram o Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE), sendo assegurado o direito de interromperem suas participações em qualquer etapa da pesquisa, sem nenhuma penalização ou prejuízo, bem como sigilo e anonimato quanto aos dados coletados.

Como técnica foi utilizada a observação e como instrumentos o Diário e o roteiro de observação que objetivou identificar quais atividades corporais eram realizadas com as crianças da Educação Infantil. Assim, no Diário de Bordo foram registrados os dados obtidos por meio da observação das turmas.

Em outro momento, foi usada como técnica a aplicação do questionário e como instrumento, um formulário com 3 questões abertas, que objetivou verificar a importância da realização das atividades corporais, a partir da perspectiva das professoras.

As duas técnicas foram aplicadas em 01 semana de aula e com duração total de 16 horas. A partir daí, os dados foram tabulados e surgiram duas categorias: I. A observação das práticas das Atividades Corporais; II. As Professoras e as Atividades Corporais, que foram analisadas de forma descritiva.

## **5. Resultados e discussão**

Os resultados estão apresentados em duas categorias: I. A observação das práticas das Atividades Corporais; II. As Professoras e as Atividades Corporais. A primeira categoria surgiu dos resultados encontrados a partir das observações nas aulas de Educação Física e a segunda dos questionários aplicados com as 3 (três) professoras, nomeadas por A, B e C.

## **6. A observação das práticas das Atividades Corporais**

Essa categoria surgiu dos resultados encontrados a partir da observação nas práticas das atividades corporais das 3 (três) turmas da Educação Infantil da Creche Escola, sendo a primeira da Classe Maternal, a segunda do Pré I e a terceira do Pré II. Essas observações ocorreram durante todos os dias da semana, dentro das próprias salas de aulas e iniciavam logo após o término das tarefas no caderno.

A turma do Maternal possui 13 (treze) alunos com idades entre 3 a 4 anos, a turma do Pré I possui 20 (vinte) alunos com idades entre 4 a 5 anos e a turma do Pré II com 12 (doze) alunos com idades entre 5 a 6 anos.

A professora da Classe Maternal ainda não tinha concluído a graduação em Pedagogia, a professora da turma do Pré I tinha nível superior em Pedagogia e a professora do Pré II possuía formação apenas em Magistério. Portanto, essa Creche não possui um profissional licenciado em Educação Física para executar as atividades corporais com as crianças, sendo realizadas pelas professoras responsáveis por cada turma e suas auxiliares.

D'Ávila (2016) destaca isso como um problema, pois o professor que leciona outras disciplinas, ao trabalhar com a Educação Física pode colocar a disciplina em segundo plano, deixando essa prática muitas vezes restrita a ações recreativas como correr, brincar e pular no pátio. Para Malta (2012) muitos professores sem formação não recebem nenhuma orientação nesta área, e que por vezes, estas aulas são ministradas sem a devida compreensão de seus objetivos e isso reflete negativamente na prática das atividades corporais com a criança que, desmotivada, acaba não adquirindo gosto pelas atividades desenvolvidas pelos professores.

Nessas turmas, as 3 (três) professoras trabalham em grupos, com atividades corporais voltadas para as brincadeiras de rodas com músicas e vídeos, entre 45 a 60 minutos de aula. Mesmo sendo realizadas de maneira simples e sem muito aprofundamento, as crianças das três turmas gostavam do trabalho, muitas já sabiam a letra das músicas e os passos de dança dos vídeos que eram trabalhados.

É evidente que o trabalho realizado com brincadeiras de rodas, músicas e vídeos são importantes no desenvolvimento da criança, no entanto, a atividade física compreende além disso. Como destaca Ribeiro (2012) na maioria das vezes a atividade física é oferecida para as crianças como um combo de atividades que são voltados especificamente para jogos e brincadeiras, o que acaba levando ao mecanicismo da criança, e que por muitas vezes essas atividades são aplicadas sem objetivo específico.

O trabalho de socialização também foi notado, visto que as professoras fizeram pequenos grupos entre os alunos, favorecendo a relação de interação. Nessa direção Bezerra, Oliveira e Souza (2008) destacam que a socialização entre as crianças é de grande relevância porque facilita e permite à ampliação das relações sociais, interações e formas de comunicação e sentem-se cada vez mais seguras para se expressar.

Outro fator importante é a segurança nos locais onde são realizadas as atividades corporais. As salas dessas três turmas, por

exemplo, não possuíam qualquer proteção. Não tinham espelhos para que os alunos observassem seus próprios movimentos, como também não tinham emborrachados ou outros materiais a fim de evitar machucados ou mesmo acidentes. Para realizar essas atividades as cadeiras eram afastadas e as crianças ficavam no centro da sala, voltadas para a televisão, sendo este o único recurso disponível.

Matos (2015) aponta que o desenvolvimento e aprendizagem da criança podem estar relacionados à estrutura do espaço escolar, sendo que a falta de um ambiente adequado acaba não sendo acolhedor, interferindo negativamente no desenvolvimento das crianças. Nessa perspectiva, as instituições de educação infantil precisam de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados.

Quanto às habilidades motoras, a maioria das crianças não possuíam comprometimentos e qualquer dificuldade de locomoção. Portanto, um aluno da turma maternal tinha dificuldade para movimentar-se e sempre precisava da ajuda da professora, pois já caiu algumas vezes e isso fez com que ele ficasse com medo de transitar sozinho. Como destaca Matos (2015), um ambiente adequado é importante para que as crianças se sintam seguras. É preciso considerar o tamanho do espaço da sala de aula, a área de lazer, a higiene, a iluminação, a segurança, a climatização, se há espaços para as atividades livres e se o espaço físico está acessível.

## **7. As Professoras e as Atividades Corporais**

Essa categoria surgiu a partir dos resultados encontrados na aplicação do questionário com as professoras e objetivou verificar a importância da realização das atividades corporais, a partir das suas perspectivas. Assim, a professora A era formada em pedagogia e lecionava a turma da Classe Maternal, a professora B possuía II grau completo (Magistério) e lecionava a turma do Pré I e a professora C cursava pedagogia e lecionava no Pré II.

Portanto, não havia um professor formado em Educação Física, a responsabilidade de trazer essas vivências corporais eram dessas professoras, que por sua vez não tinham qualificação específica e acabavam deixando as aulas sem conteúdo específico, com momentos apenas de recreação, lazer e do brincar desvinculados do real propósito da área, que é ajudar a formar cidadão ou mesmo no desenvolvimento integral da criança.

Nesse sentido conforme aponta D'Ávila (2016) a Educação Física é deixada de lado, muitas vezes, pela falta de conhecimento pedagógico nessa área, e assim os professores acabam tendo dificuldade em trabalhar de maneira clara, objetiva e de maneira adequada as atividades físicas em suas aulas, assim como foi possível constatar por meio desta pesquisa. Assim, pude verificar o quanto é preciso e urgente à atuação de um profissional formado em Educação Física na Educação Infantil.

D'Ávila (2016) constatou em sua pesquisa, assim como nesta pesquisa, que a maioria das professoras pesquisadas não tem formação específica em Educação Física, à formação é em Magistério ou Pedagogia, e elas relataram ter dificuldade em planejar as aulas de Educação Física, pois durante sua formação não tiveram disciplinas voltadas para esse fim.

Rolim (2004) ressalta sobre a importância do profissional de Educação Física na Educação Infantil por promover o desenvolvimento uno e global da criança, integrando todos os seus aspectos, por meio da atividade física. Ainda, esse profissional deve utilizar os conhecimentos específicos da sua área de formação juntamente com as possibilidades da criança, capacitando a criança a refletir sobre suas possibilidades corporais e com autonomia, exercê-las de maneira social e culturalmente significativa e adequada.

Além disso, a autora enfatiza que o profissional de Educação Física que atua na Educação Infantil precisa estar sempre se capacitando, traçando as melhores propostas, estratégias e métodos com o intuito de oferecer o melhor trabalho possível para esse público específico.



Durante a aplicação do questionário, as três professoras foram perguntadas sobre o que procuravam contemplar nos seus planejamentos em sala de aula durante as atividades corporais com as crianças.

A professora A relatou que “[...] procura fazer com que as crianças compreendam sobre os espaços para que a coordenação motora possa ser desenvolvida”. Corroborando com essa afirmação, Andrade, Barbosa e Bessa (2017) salientam que a coordenação motora deve ser desenvolvida nessa fase porque é responsável na promoção do corpo em equilíbrio, mais especificamente os músculos e as articulações. Esta coordenação acompanha todas as fases de crescimento ao longo da vida, devendo ser desenvolvida com intensidade nos primeiros anos de vida da criança.

A professora B destacou que “[...] no seu planejamento em sala de aula durante as atividades corporais com as crianças, procura enfatizar a importância das brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem na educação”. Sousa (2016) defende que o ato de brincar abre a possibilidade de observar e escutar as crianças nas suas linguagens expressivas mais autênticas. Esse brincar incentiva a criatividade e constituem um dos meios essenciais de estimular o desenvolvimento infantil e as diversas aprendizagens.

Enquanto isso, a professora C enfatizou que “[...] em sala de aula, que o seu planejamento consiste em colaborar com que as crianças se comuniquem, se expressem, explorando espaços ampliados, seus saberes, gestos a fim de descobrir os variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo”.

Nesse viés, D’Ávila (2016) questiona que o movimento humano, vai além da movimentação do corpo no espaço, constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo. Isso implica dizer que as formas de locomoção como andar, correr e pular são resultados das interações e relações sociais entre o homem com o meio com o qual convive.

Ao serem questionadas se acham importante à realização das atividades corporais para as crianças na Educação Infantil, as três professoras responderam que: “[...] sim, que acham de suma importância à realização dessas atividades”. Assim, Almeida e Madrid (2017) também acreditam que é imprescindível as crianças terem a oportunidade de praticar atividades físicas, pois uma parte importante do desenvolvimento ocorre durante os anos pré-escolares.

No que se refere em como as atividades corporais são trabalhadas na sala de aula, a professora A disse que “[...] o seu trabalho é realizado com músicas, brincadeiras de roda, vídeos, brincadeiras com cadeiras, com bambolê, com cordas entre outras”. A professora B destacou que “[...] acha muito importante à coordenação motora, músicas, movimentos, brincadeiras, fortalecer a autoestima das crianças e orientar as ações nas suas próprias conquistas”. A professora C enfatiza que “[...] utiliza músicas, danças, teatro, brincadeiras com bambolês e amarelinha”. Essas atividades acontecem no pátio da Creche e na sala.

Portanto, é preciso considerar que o trabalho corporal compreende além de brincadeiras. Assim, para ser realizado de maneira correta e assim conseguir atingir os objetivos, deve ter um profissional de Educação Física intermediando a atividade. Portanto, a falta de um profissional da área pode comprometer o andamento e o objetivo com as crianças, assim como foi possível constatar neste trabalho.

## **8. Considerações Finais**

Esta pesquisa propôs analisar como são realizadas as atividades corporais com as crianças da Educação Infantil em uma Creche do interior da Bahia. No que se refere aos resultados, foi constatado que apesar de serem desenvolvidas atividades corporais com as crianças, elas ficam restritas a exercícios simples, através de vídeos e músicas, não existindo, portanto, um trabalho físico mais elaborado focado na atividade corporal.

Além disso, apesar das professoras não possuírem formação na área de Educação Física acharam importante à realização das atividades corporais na Educação Infantil, no entanto, devem buscar alternativas que fujam das ações rotineiras, fazendo com que as crianças tenham contato com outras atividades além das recreativas, promovendo a descoberta de novas coisas, o que é essencial nessa fase, visto que nessa idade se encantam pelo novo, pelo diferente e dessa maneira conseguem aprender mais.

Ainda, é importante salientar que apesar das atividades corporais serem restritas com as crianças, as professoras se esforçavam mesmo não encontrando uma infraestrutura correta nas salas de aula e materiais adequados para realização de suas ações.

Assim, faz-se importante a realização de novas pesquisas relacionadas às atividades corporais, com um número maior de professores e em outras instituições de ensino, objetivando incentivar a realização das atividades corporais de forma mais adequada e benéfica aos alunos.

Além disso, conforme foi percebido neste trabalho, o profissional de Educação Física é de extrema importância para a realização das atividades físicas na Educação Infantil, pois o trabalho feito por professores sem a formação adequada compromete o objetivo desse tipo de ação, pois acaba sendo feito de maneira lúdica e restrita, utilizando meios e técnicas básicas como músicas e vídeos.

Então, nesse sentido, é preciso pensar no profissional com formação em Educação Física como um agente tão importante quanto os professores de disciplinas como Língua Portuguesa, Matemática, entre outras, para que as atividades físicas sejam realizadas de maneira correta e adequada, atingindo assim, o seu objetivo de contribuir para o desenvolvimento cognitivo, social, psicológico e humano das crianças.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, I. C.; MADRID, S. C. O. O Corpo em Movimento na Educação Infantil: análise da prática pedagógica na rede municipal de ensino de Ponta Grossa. **Congresso Nacional de Educação**, Ponta Grossa, p.1-9, 2017. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26566\\_13287.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26566_13287.pdf)>. Acesso: 02 out. 2019.
- ANDRADE, A. S.da S.; BARBOSA, C. C.; BESSA, S. A Importância do Estímulo ao Desenvolvimento da Coordenação Motora Global e Fina. **Anais do Congresso de Iniciação Científica Estágio e Docência do Campus Formosa**, Formosa, p.1-10, 2017.
- BAIÃO, M. A. **A educação física na educação infantil e ensino fundamental I**. 2009. 28 f. TCC (Graduação) - Curso de Educação Física, Centro Universitário Metodista de Minas Izabela Hendrix de Belo Horizonte, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-izabela/index.php/fdc/article/viewFile/26/21>>. Acesso em: 20 de maio de 2019.
- BASEI, Andréia Paula. A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 3, n. 47, p.1-12, 25 out. 2008.
- BEZERRA, A. P. G.; OLIVEIRA, M. C. de; SOUZA, S. A. S. **Socialização na Educação Infantil**. São Paulo, 2008. Disponível: <<http://uniesp.edu.br/sites//20170602120808.pdf>>. Acesso: 03 out. 2019.
- BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Constituição (1996). Lei nº LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)>. Acesso em: 11 mai. 2019.
- D'AVILA, A.da S. **A Educação Física na Educação Infantil: o papel do professor de Educação Física**. 2016. TCC - Curso de Ed. Física, Escola de Ed. Física, Fisioterapia e Dança. Univ. Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2016. Disponível: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/157203/001018202.pdf?sequence=1>>. Acesso: 15 mai. 2019.

GOMES, G. de O; OVANDO, R. G. de M; MARTINS, G. A. F. **As contribuições da educação física no desenvolvimento psicossocial na pré-escola.** Foz do Iguaçu - PR, 2014. Disponível: <<http://www.fiepbulletin.net/index.php/fiepbulletin/article/4405/8618>>. Acesso: 19 mai. 2019.

MALTA, N. de F. **A importância da Educação Física no Ensino na cidade de Barretos SP.** 2012. 60 f. TCC - Curso de Educação Física, Universidade de Brasília, Barretos, 2012. Disponível: <[http://bdm.unb.br/bitstream/10483/5346/1/2012\\_NubiadeFatimaMalta.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/5346/1/2012_NubiadeFatimaMalta.pdf)>. Acesso: 02 out. 2019.

MARQUES, Celestiana Teixeira Ribeiro. **A influência da Educação Física escolar no desenvolvimento motor em crianças de 4 anos na visão dos educadores da Creche Mariinha em Piritiba - Bahia.** 2015. 36 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Educação Física, Universidade de Brasília, Piritiba - BA, 2015. Disponível em: <[http://bdm.unb.br/bitstream/10483/10381/1/2015\\_CelestianaTeixeiraRibeiroMarques.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/10381/1/2015_CelestianaTeixeiraRibeiroMarques.pdf)>. Acesso em: 10 mai. 2019.

MARTINI, J. Z. **A importância da Educação Física na Educação Infantil nas escolas de Ensino Infantil dos municípios de Sapiranga e Nova Hartz/RS.** 2015. 47 f. Monografia - Curso de Educação Física Infantil e Anos Iniciais, Centro de Educação Física e Desportos - Cefd, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria - RS, 2015. Disponível: <[https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/11728/Martini\\_Juliana\\_Zimmer.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/11728/Martini_Juliana_Zimmer.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso: 13 mai. 2019.

MATOS, J. M. A organização do espaço da educação infantil: a perspectiva da criança. **Xii Congresso Nacional de Educação,** Paraná, p.11043-11058, 2015. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21037\\_10391.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21037_10391.pdf)>. Acesso: 19 out. 2019.

RIBEIRO, A. C. **A Realidade da Educação Física na Educação Infantil na Cidade de Barretos/SP.** 2012. 49 f. TCC - Curso de Educação Física do Programa de Universidade Aberta do Brasil, Universidade de Brasília, Barretos, 2012. Disponível: <[http://bdm.unb.br/bitstream/1/2012\\_AndreaCristinaRibeiro.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/1/2012_AndreaCristinaRibeiro.pdf)>. Acesso: 20 out. 2019.

RIBEIRO, F. A. Contribuição da educação física no desenvolvimento psicomotor da criança na educação infantil. **8º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar**, Londrina - Pr, p.01-13, 2017. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/conpef/portal/pages/arquivos/ANAIS%20CONPEF%202017/contribuicao%20da%20educacao%20fisica129003-20273.pdf>>.

Acesso em: 12 mai. 2019.

ROCHA, M. P. Educação física na educação infantil experiência do estágio supervisionado i na educação infantil em 2010.1. **III Congresso Nordeste de Ciências do Esporte**, Ceará - Ce, v. 01, p.01-06, 2010. Disponível: <<http://congressos.cbce.org.br/conecef/3conecef/paper/view/2463>>. Acesso: 20 mai. 2019.

ROLIN, L. R.. O professor de educação física na educação infantil: Uma revisão bibliográfica. **Uninove**, São Paulo, 2004. Disponível: <<http://www.saosebastiao.sp.gov.br/ef/linguagem/leituras/o3.pdf>>. Acesso: 29 nov. 2019.

SANTOS, D. D, PORTO, J. A., LERNER, R. O Impacto do Desenvolvimento na Primeira Infância sobre a Aprendizagem. Comitê Científico Núcleo Ciência Pela Infância. 2014. Disponível: [https://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/crianca\\_feliz/Treinamento\\_Multiplicadores\\_Coordenadores/IMPACTO\\_DESENVOLVIMENTO\\_PRIMEIRA%20INFANCIA\\_SOBRE\\_APRENDIZAGEM.pdf](https://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/crianca_feliz/Treinamento_Multiplicadores_Coordenadores/IMPACTO_DESENVOLVIMENTO_PRIMEIRA%20INFANCIA_SOBRE_APRENDIZAGEM.pdf)>. Acesso: 02 dez 2019.

SILVA, L. C.; LACORDIA, R. C. Atividade Física na Infância, seus benefícios e as implicações na vida adulta. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**, Juiz de Fora, p.1-23, 2016. Disponível: <<http://re.granbery.edu.br/artigos/NTU3.pdf>>. Acesso: 19 out. 2019.

SOUSA, D. B. O Ensino e a Aprendizagem Através dos Jogos e Brincadeiras. **Iii Congresso Nacional de Educação**, Natal, p.1-12, 2016. Disponível: <[https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV056\\_MD4\\_SA17\\_ID5425\\_06072016164532.pdf](https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD4_SA17_ID5425_06072016164532.pdf)>. Acesso: 01 out. 2019.

SOUZA, J.M.; VERÍSSIMO, M. L. Ó. R. Child development: analysis of a new concept. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, v. 23,

n. 6, p.1097-1104, dez. 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0104-1169.0462.2654>. Disponível: <[http://www.scielo.br/pdf/pt\\_0104-1169-rlae-23-06-01097.pdf](http://www.scielo.br/pdf/pt_0104-1169-rlae-23-06-01097.pdf)>. Acesso: 29 nov. 2019.

# PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE A IMPORTÂNCIA DO ESPORTE EM SUAS AULAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Ronildo Abrantes Santos<sup>1</sup>  
Priscila d'Almeida Ferreira<sup>2</sup>  
Nayara Alves de Sousa<sup>3</sup>

## INTRODUÇÃO

A educação física tem um papel muito importante na vida do educando, a LDB lei 9394/1996 lança o artigo que diz que a educação física é obrigatória na educação básica, portanto esta não pode faltar na grade curricular dos educandos. Se tratando de adolescentes a educação física tem um papel essencial, pois estes estão em transição da fase de criança para a fase adolescente, então há o amadurecimento de hormônio, as formas de conhecer o mundo, as maneiras de conhecer o próprio corpo, conhecer o outro, conhecer a sociedade. A educação física, bem como outras disciplinas, ciências, geografia, história, matemática tem esse papel importantíssimo e esta não pode faltar na vida do educando e nem tão pouco na grade curricular da escola.

A matéria educação física, não se trata mais daquele tempo em que o aluno só ia para quadra jogar futebol ou então ia para quadra ficar passeando e tocava o horário e voltava para sala, hoje, ela tem

---

<sup>1</sup>Graduando em Licenciatura Educação Física Pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). E-mail: ronildoabrantes@hotmail.com.

<sup>2</sup> Docente Adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Doutora em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: cilafisio@yahoo.com.br.

<sup>3</sup> Docente Adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Mestre em Educação e Doutora pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). E-mail: nayara.sousa1@hotmail.com.



um papel intrínseco na vida do aluno e este papel faz e traz várias transformações, onde o educador vai mostrar diferentes pontos importantes, desde a postura ética moral até a postura física e a postura familiar.

O professor constitui-se em função do aluno e vice-versa. O professor precisa gostar de seus alunos, respeitá-los, ouvi-los, conhecê-los. Portanto, essa pesquisa objetiva analisar as percepções dos professores de Educação Física sobre a importância do esporte em suas aulas no Ensino Fundamental II em um Centro Educacional no município de Caraíbas na Bahia.

Como objetivos específicos propõem: 1) Identificar as facilidades/dificuldades encontradas pelos professores de educação física que possa comprometer ou não, o processo de ensino aprendizagem dos adolescentes do ensino Fundamental II; 2) Verificar o entendimento do professor em relação ao conceito de prática e teoria de Educação Física considerando a Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

Desse modo surge a seguinte problemática: Qual a percepção dos professores que atuam na Educação Física sobre a importância do esporte nas aulas do Ensino Fundamental II em um Centro Educacional no município de Caraíbas na Bahia? Assim, essa pesquisa considerou como hipótese que: O esporte é importante no processo de ensino-aprendizagem do adolescente do Ensino Fundamental II, segundo as percepções dos professores que atuam na Educação Física no Centro Educacional no município de Caraíbas na Bahia.

Durante o período que passamos na escola, podemos observar que a educação física não era uma matéria considerada importante, ela se encaixava como secundária e muitas vezes era ministrada por professores não graduados. Dessa forma, ingressamos no curso de formação de professores em Educação Física e pudemos perceber que a matéria é de extrema importância dentro da grade curricular e não pode ser vista apenas como uma matéria que complementa carga horária e sim como uma matéria com igual relevância em relação das demais.

Devido a isso, a nossa pesquisa justifica-se pelo fato de demonstrar a importância na educação física dentro do contexto escolar, inclusive a parte do esporte, da ludicidade e das diversas faces que a educação física proporciona para os adolescentes em questão. O que demonstra a relevância da pesquisa, pois ela destaca a importância do esporte no ensino-aprendizagem dos adolescentes do ensino fundamental II a partir das percepções dos professores de educação física.

## REFERENCIAL TEÓRICO

O desinteresse pela Educação Física não é um fato recente, pois é algo construído historicamente com o decorrer do processo de escolarização. Alguns fatores são evidenciados para que esse desinteresse ocorra, e o principal deles é o fato de o próprio profissional que exerce a profissão não saber construir um significado ou um conceito significativo sobre o real papel da educação física e do educador físico no contexto escolar. Na verdade, o que precisamos inicialmente é ter um conceito ou um significado da educação física, pois ainda é uma área de estudos que vem se consolidando por uma crescente produção de saberes em diversas universidades do país. Segundo Castellani Filho (1988) a Educação Física escolar no Brasil, obteve nos últimos vinte anos um grande desenvolvimento, pois havia pouca teoria, ou nem existia, só era considerada essencial fundamentação prática.

A formação dos professores de Educação Física no Brasil situa-se no contexto da formação universitária, predominantemente na formação de licenciando. A formação é regida pelas seguintes leis: Diretrizes para formação de profissionais de educação física na graduação – Resolução nº 7, de 31 de março de 2004 (BRASIL, 2004) e pelas Diretrizes para a formação de professores – Licenciatura - para a educação básica – Resolução CNE/01 de 18/02/2002 (BRASIL, 2002) e Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002).

Pereira (1999) diz que após, em torno de 15 anos de silêncio na política educacional brasileira para a formação docente, pode-se rever um debate sobre a legislação que regulamentará a formação dos profissionais na área da educação no Brasil. Apesar de haver uma carência de novas leis para a preparação dos educadores, a formação de professores é um tema recorrente nas discussões acadêmicas das últimas décadas. Com a criação das faculdades ou centros de educação nas universidades brasileiras, é evidente, também, o crescimento da investigação sobre a profissão docente nas universidades e instituições de pesquisa no Brasil.

A educação física na vida do adolescente é muito importante por diversas maneiras, desde a socialização até o condicionamento físico. Nesta fase da vida o adolescente requer muita atenção, pois está descobrindo a vida, conhecendo as mundanas corporais, no ato da efervescência dos hormônios, aí entra a educação física com um papel muito importante que é preparar, orientar e cuidar deste público. Ainda na parte da orientação, vale a pena ressaltar que nesta fase da vida o indivíduo pode se descobrir, como um profissional esportivo, como um profissional educador, e assim sendo, é muito importante essa disciplina na vida do jovem (BETTI; LIZ. 2003).

Autores como Luckesi (2000), e Duarte Jr. (2001), defendem a ideia que a escola deve ser um lugar dotado de inúmeros saberes, para que possa oferecer aos seus alunos uma educação plena, com sensibilidade, criatividade e prazer. Uma vez que o aluno se interessa por atividades prazerosas, ela sente alegria em executar brincadeiras. A inserção do lúdico no contexto escolar consegue trazer o conhecimento de uma forma satisfatória ao aluno.

Segundo Luckesi (2000, p.96), o que caracteriza o lúdico: “é a experiência de plenitude que ele possibilita a quem o vivencia em seus atos”. O autor defende a ludicidade e a atividade lúdica sob o ponto de vista interno e integral do sujeito. Pois, agir ludicamente requer uma entrega total do indivíduo, tanto da parte corporal quanto da cognitiva, sendo que essa entrega deve ser das duas partes ao mesmo tempo. Concordamos Arce (2004 p.159), quando

ele elucida que “os programas de educação infantil devem sempre respeitar o caráter lúdico e prazeroso das atividades para que possam realizar um amplo atendimento às necessidades de ações espontâneas das crianças”.

Conforme Betti e Liz (2003), a educação física trabalha com o movimento e os alunos se mostram muito entusiasmados com a prática dessa atividade, pois se movimentam, saem das cadeiras escolares e tem a oportunidade de praticarem exercícios ao ar livre. A evolução do ser humano é sinônimo da conscientização e conhecimento cada vez maior do seu corpo, uma vez que é através do corpo que se elabora todas as experiências vitais do indivíduo.

Para a adaptação motora é importante que a educação física esteja presente na vida do estudante. Como por exemplo, um aluno, já alcançando a maioridade, ele vai dirigir um carro, ele vai pilotar uma moto, para isso é necessário que ele tenha adaptação motora sobretudo de lateralidade, é necessário que tenha esse equilíbrio e isso essa adaptação vem fazer de modo que o cérebro e venha ficar treinando para desenvolver essas funções normalmente, voluntariamente, sem ter a preocupação de fazer tal modo forçado. Dirigir um carro, por exemplo, na aceleração, no manuseio do volante, ao observar o trânsito, os semáforos, é necessário que se tenha essa adaptação e a educação física escolar possibilita esse fortalecimento através dos ensinamentos, que são colocados nas aulas práticas, bem como nas aulas teóricas (BETTI; LIZ. 2003).

Sendo assim, enquanto descobre e usa seu corpo como um todo ou cada uma das suas partes, através da educação física, o indivíduo adquire certas habilidades que são consideradas básicas para a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo. De acordo com Aucouturier; Picq e Vayer (1988), Nascimento e Machado (1976), Chazaud (1987), indivíduo se torna capaz de controlar seu corpo, equilibrar-se, adaptar-se às condições de espaço que o meio lhe oferece e interagir com os outros. O desenvolvimento de tais habilidades pode evitar dificuldades durante o processo de

aprendizagem escolar, de concentração, de coordenação de movimentos de olhos, mãos, dedos e de adaptar-se ao grupo.

Lembramos que toda prática corporal só pode ser concebida a partir de uma chave mestra, a estruturação do esquema corporal, que pode ser definido como a visão do corpo que é produzido na mente. O esquema corporal é a consciência do corpo como meio de comunicação consigo mesmo e com o mundo. Um bom desenvolvimento do esquema corporal pressupõe uma boa evolução da motricidade, das percepções espaciais, temporais e da afetividade. É indispensável a organização do esquema corporal para que o indivíduo possa tomar consciência do meio exterior e obter controle e domínio do seu próprio corpo. Por intermédio do domínio do corpo, uma pessoa vai poder estruturar melhor seu processo ensino/aprendizagem. Desta maneira, dominar o corpo significa maior facilidade de aprendizagem. Mas como se efetua esse processo?

A lateralização é a dominância de um lado do corpo em relação ao outro, ao nível de força e precisão de movimentos. O indivíduo que apresenta lateralidade não definida encontrará dificuldades na aprendizagem, uma vez que lateralidade é um dos fundamentos para que se aprenda a direcionalidade de letras, números e palavras. A lateralização traduz-se pelo estabelecimento da dominância lateral da mão, olho e pé, do mesmo lado do corpo.

A estruturação espacial leva à tomada de consciência pelo aluno da situação de seu próprio corpo no meio ambiente, do lugar que ocupa e da orientação que pode ter em relação às pessoas e às coisas que a cercam. Se estiver com problemas de estruturação espacial, o indivíduo não perceberá a diferença entre posições à esquerda ou à direita de letras e números, não sendo capaz de distinguir, por exemplo, um “b” de um “d” ou “2” de “12”. Do mesmo modo, se não distingue bem o “acima”, confundirá o “b” e o “p” e o “u” com o “m”, entre outros exemplos.

Estruturação temporal é a capacidade de situar-se no presente em relação a um “antes” e a um “depois”, avaliar o movimento no tempo, distinguir o rápido do lento e a duração dos acontecimentos

bem como do caráter irreversível do tempo. Quando uma pessoa tem problemas na orientação temporal, geralmente apresenta também dificuldades que envolvem a estruturação espacial, manifesta, por exemplo, na ordenação dos elementos de uma sílaba. Do mesmo modo, sente dificuldades em reconstruir uma frase cujas palavras estejam misturadas, sendo a estrutura da língua um difícil quebra-cabeça para ela.

Assim, a adaptação têmporo-espacial se define através de reconhecimento da direita e da esquerda sobre si, do reconhecimento da direita/ esquerda sobre o outro ou em frente a um espelho; com desorganização espacial ou temporal, não se tem noção de fileira/coluna, não consegue combinar as formas para fazer construções geométricas, sendo que essa desorganização pode acarretar sério fracasso em matemática.

Logo, a educação física e o aprendizado estão intimamente relacionados. Através da movimentação corporal, o aluno aprende a dominar o seu corpo, e assim terá mais facilidade ao realizar suas tarefas escolares. Observamos que por meio do movimento, o indivíduo explora e controla o seu ambiente e conseqüentemente ele vai se desenvolvendo e adquirindo conhecimento. Vale ressaltar o papel da escola no processo ensino/aprendizagem e sua relevância no desenvolvimento corporal, intelectual e social do indivíduo.

Um grande problema para os educandos, que muitas vezes acaba não tendo interesse em participar das aulas de educação física é a falta opção de práticas, pouca variedade e muita repetição, pois essas envolvem, fundamentalmente, as modalidades esportivas mais comuns, como, por exemplo, o futsal, vôlei, basquete e handebol (DARIDO, 2004).

Faria (1998) diz que o público feminino é o mais atingido com a repetição das aulas, e em muitos casos, a adolescente passa a não se interessar pela disciplina, exatamente por conta das repetições das atividades tradicionais. Com isso, a prática da educação física aponta uma necessidade urgente de repensar os processos didático-pedagógicos de ensino, oferecendo informações

relevantes na busca da construção do conhecimento, no entanto, disso depende despertar o interesse em atender as necessidades dos educandos.

Segundo Darido e Rangel (2005) a Educação Física deve ser passada para os alunos como uma disciplina que transmita igualdade e oportunidade a todos os seus praticantes. Assim, como muitos educandos não conseguem levar a escola adiante, uma parte deles também não conseguem participar de uma aula de educação física. Logo, é essencial que o professor tenha consciência do quanto é importante essa disciplina no processo de formação e do seu significado, uma vez que o ambiente escolar precisa ser plural, com várias formas de exercer a prática pedagógica, estabelecendo relações entre sujeitos da educação e com conhecimentos a serem construídos durante esse processo.

## **METODOLOGIA**

Este estudo caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, pois ele busca o aprofundamento do estudo de um determinado grupo social, com aspectos da realidade vivida pela população, como aponta Minayo e Sanches (1993, p. 239-240; 244, grifo do autor),

[...] a metodologia qualitativa é abordada procurando enfocar, principalmente, o social como um mundo de significados passível de investigação e a linguagem comum ou a “fala” como a matéria-prima desta abordagem, a ser contrastada com a prática dos sujeitos sociais.[...].A abordagem qualitativa realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se volve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas (MINAYO E SANCHES,1993, p. 239-240; 244).

Utilizou-se como técnica de pesquisa, o questionário que foi aplicado a dois professores de Educação Física que atuam no 6º ao

9º ano do ensino fundamental II, um era licenciado na área e o outro cursando a graduação, sendo excluídos os professores que não atuavam com a disciplina. A aplicabilidade do questionário é bem vinda à esfera da educação e na disciplina de Educação Física não é diferente, pois elucida o que é questionado mediante ao que resulta a pesquisa.

O participante 1 reside na sede do município Caraíbas-BA e está em processo de conclusão do curso de licenciatura em educação física e o participante 2 reside em um distrito no mesmo município denominado de Vila Mariana e é licenciado em educação física desde 2015.

O campo da pesquisa foi um Centro Educacional, localizado no município de Caraíbas, situada na região Sudoeste da Bahia, distante 635 km de Salvador, capital do estado, tendo Vitória da Conquista como cidade polo. O município tem uma população de cerca de 10.000 habitantes, onde aproximadamente 80% residem na zona rural (IBGE, 2010). Esse *locus* foi escolhido por ser a maior escola do município, em área e número de alunos, com mais ou menos 2.000 alunos do ensino fundamental II.

Os dados foram coletados através de um questionário e todos os participantes foram previamente esclarecidos sobre o estudo e depois foi solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados são apresentados na categoria Processo Ensino-Aprendizagem e foi originada dos questionários com os dois Professores de Educação Física que atuam no 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II em um Centro Educacional de Caraíbas-BA.

Levando em conta a disponibilidade de recursos para o desenvolvimento de atividades físicas e esportivas. Temos escolas que não possui quadra, o que dificulta e muito o desenvolvimento de bons trabalhos. Enquanto o participante 2 ressaltou que “é um tipo de planejamento que exige muito do professor regente, porque



muitas vezes precisa usar da sua eficiência em utilizar recursos limitados para atingir metas, onde muitas vezes precisam de práticas lúdicas para envolver os alunos e conseguir realizar uma boa prática”.

Segundo Luckesi (1994, p. 7) são as atividades lúdicas que propiciam uma experiência de plenitude, em que nos envolvemos por inteiro, estando flexíveis e saudáveis, pois “[...] o importante não é a transmissão de conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma da relação com a experiência vivida”.

A ludicidade ou o simples ato de brincar faz parte do cotidiano da criança desde o seu nascimento. Ao brincar, a criança passa a desenvolver não somente a sua inteligência, mas também o seu esquema corporal e a sua socialização. Apesar disso, no contexto atual, devido à urbanização, propagação de jogos eletrônicos e acesso à tecnologia, ela já não convive com a prática da brincadeira da mesma maneira como ocorria algum tempo atrás. Hoje as crianças não possuem o mesmo privilégio de anos atrás, que conviviam constantemente com brincadeiras que lhes proporcionavam uma enorme vivência (SILVA JUNIOR, 2005).

Apesar de que na maioria dos casos ocorra a predominância do prazer, há situações em que o desprazer caracteriza a atividade lúdica. Vygotsky (apud KISHIMOTO, 2008) afirma que nem sempre o prazer é apresentado como uma característica, pois em certos momentos há esforço e desprazer na busca do objetivo da brincadeira. Entretanto, para haver ludicidade é preciso que haja uma entrega total do indivíduo, para que ele possa se envolver plenamente na atividade que está sendo proposta (LUCKESI, 2000).

Seguindo com a pesquisa, foi questionado que como os currículos municipais presam por duas aulas semanais de Educação Física, para o Ensino Fundamental II. Isso favorece ou prejudica o processo de ensino-aprendizagem dos adolescentes? Por quê? O participante 1 relatou que “devem permanecer, duas aulas são suficientes sim, para o desenvolvimento do trabalho, desde que planejado para este tempo”, enquanto o participante 2 ressaltou que:

Na minha opinião é um tempo bom, onde o professor pode desenvolver várias atividades com seus alunos, até mesmo porque se fosse mais tempo atropelaria diretamente as outras disciplinas, um meio para motivar os alunos é a realização de torneios de várias modalidades, fazendo com que as aulas de educação física sejam mais dinâmicas e trabalhar mais os fundamentos das modalidades esportivas.

Outros questionamentos foram, o que fazer ao se deparar com uma turma de adolescentes que presume que a Educação Física escolar se resume apenas à prática? Qual deve ser a metodologia do professor para desconstruir essa ideia vigente para que favoreça o processo de ensino-aprendizagem? O participante 1 diz que:

Está aí um grande desafio que se verifica sempre que temos uma turma que vem sendo moldada nas velhas práticas da boa aula para “amansar” os meninos. Diante de uma turma dessa o profissional em educação deverá ter domínio de conteúdos relacionados à educação física e implantar uma educação física de verdade. O trabalho sendo bem feito, os alunos passarão de meros corredores de bolas a discentes de educação física escolar.

Enquanto o participante 2 relata que “na minha opinião o professor ao realizar a prática, primeiramente deve ensinar os fundamentos básicos para sua realização, contar algumas histórias interessantes sobre a prática, motivar verbalmente e se preciso for usar vídeos e slides”. Nesse sentido, a escola deve estar sempre buscando novos conhecimentos, atualizando as atividades pedagógicas para uma renovação constante na educação, tecendo relações com novos saberes, com a realidade atual do mundo, da ciência, da arte, como também novos impactos tecnológicos da informação e da comunicação, visando a uma modernização, promovendo atividade que requerem o bem estar físico e mental do estudante (TOURINHO et al, 2000).

Segundo Ferreira (2009), para um aluno obter um melhor desenvolvimento, a escola precisa proporcionar diversas situações

no decorrer da aprendizagem, estimulando o crescimento intelectual, as suas habilidades e as diversas capacidades do educando. Por esse motivo, devemos considerar importante nortear a aprendizagem por meio da escolha mais apropriada de situações dadas ao estudante, para que ocorra uma facilitação na aprendizagem.

Quando foram perguntados sobre os benefícios proporcionados pela educação física no ensino aprendizagem, o participante 1 relatou que “as necessidades são muitas, dentre elas está a falta de formação dos professores que atuam, na maioria das vezes não têm formação na área, tem formação em outras áreas mas não em educação física”, enquanto o participante 2 ressaltou que “a metodologia e domínio sobre a prática realizada é um importante fator para agregar na vivência e prática dos alunos, depois vem a estrutura física e os materiais adequados à prática”.

Para Santos e Perin (2013) é importante que o professor envolva na sua prática pedagógica uma construção teórica. O domínio teórico levará sua prática pedagógica a maneira efetiva no alcance do objetivo proposto.

[...] o educador, conhecendo a teoria que sustenta a sua prática, pode suscitar transformações na conscientização dos educandos e demais colegas, chegando até aos condicionantes sociais, tornando o processo ensino aprendizagem em algo realmente significativo, em prol de uma educação transformadora, que supere os déficits educacionais (GASPARIM e PENETUCC, 2008, p.3 *apud* SANTOS e PERIN, 2013, p. 7-8).

Em relação de como pode ser o planejamento sistemático visando favorecer o processo de ensino-aprendizagem dos adolescentes na faixa etária de 12 a 15 anos o participante 1 relatou que “um bom planejamento deverá levar em conta o histórico dos alunos, qual a sua relação com atividades esportivas e afins”. Segundo Oliveira (2007), a importância do ato de planejar em sua prática pedagógica:

[...] o ato de planejar exige aspectos básicos a serem considerados. Um primeiro aspecto é o conhecimento da realidade daquilo que se deseja planejar, quais as principais necessidades que precisam ser trabalhadas; para que o planejador as evidencie faz-se necessário fazer primeiro um trabalho de sondagem da realidade daquilo que ele pretende planejar, para assim, traçar finalidades, metas ou objetivos daquilo que está mais urgente de se trabalhar (OLIVEIRA, 2007, p. 21).

Corroborando, Luckesi (2011, p.19) afirma que:

Podemos definir o planejamento como a aplicação sistemática do conhecimento humano para prever e avaliar cursos de ação alternativos, com vista a tomada de decisões adequadas e racionais, que sirvam de base para a ação futura. Planejar é decidir antecipadamente o que deve ser feito, ou seja, um plano é uma linha de ação pré-estabelecida.

Sendo assim é necessário que professor conheça a realidade do discente, de um modo geral, para que possa realizar seu planejamento de forma adequada, conciliando a prática com a teoria, conseguindo fazer da educação física uma matéria prazerosa.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Assim, essa investigação nos permitiu conhecer como os professores percebem o esporte na escola, redefinindo conceitos e posturas, possibilitando a criação de propostas que viabilizem maior conhecimento do tema, ampliando as formas de atuação desses profissionais no âmbito escolar.

Constatamos que apesar da dificuldade encontrada na escola para trabalhar a prática na educação física, a falta de quadra e muitas vezes, o desinteresse dos alunos, o professor entende que deve usar outras habilidades para incluir no currículo escolar,

como exemplo a inserção do lúdico, que ajuda no processo ensino aprendizagem, tornando as aulas mais prazerosas.

Portanto, trabalhar com a educação física demanda do profissional um planejamento para que ele consiga estimular a espontaneidade e a criatividade do aluno, proporcionando momentos de lazer e qualidade de vida no ambiente escolar. A escola deve oferecer oportunidades para que o estudante tenha um bem-estar físico e mental, ela não deve ser vista apenas como um lugar de aprendizagem, mas como um meio em que o aluno possa expressar sua criatividade, adquirir sua identidade e buscar seu equilíbrio, usando a educação física como auxiliar de grande importância nesse processo.

## REFERÊNCIAS

ARCE, A. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

AUCOUTURIER, B.; DARRAULT, I.; EMPINET, J. L. **A prática psicomotora: reeducação e terapia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno Resolução CNE/CP 2, 19 de FEVEREIRO, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>.

Acesso em: 13 mar. 2020.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Superior, Resolução nº 7, de 31 de março, 2004. Disponível em: <[http://portal.ufrrj.br/wp-content/uploads/2015/07/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CNE\\_CES-n%C2%BA-7\\_31-de-mar%C3%A7o-de-2004.pdf](http://portal.ufrrj.br/wp-content/uploads/2015/07/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CNE_CES-n%C2%BA-7_31-de-mar%C3%A7o-de-2004.pdf)>. Acesso em: 13 mar. 2020.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. São Paulo: Papirus, 1988.

CHAZAUD, J. **Introdução à psicomotricidade**. São Paulo: Manole, 1987.

DARIDO, S. C. A Educação Física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esportes**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 61- 80, jan./mar. 2004.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara, 2005.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **O sentido dos sentidos: a educação do sensível**. Curitiba: Criar, 2001.

FARIA, D. G. de. **O discurso adolescente sobre a aula de Educação Física: uma análise na perspectiva de gênero**. 1998. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1998.

FERREIRA, P.D.A. **História da educação do corpo e ergonomia na 4ª série do ensino fundamental: um estudo de caso**. 79 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, censo, 2010. Disponível em: < <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?busca=1&id=3&idnoticia=1766&t=censo-2010-populacao-brasil-190-732-694-pessoas&view=noticia>> Acesso em: 13 mar. 2020.

KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. C. **Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese**. 2000.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MINAYO, M. C. de S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou complementaridade? **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993.

- NASCIMENTO, L.S.; MACHADO, M.T.C. **Psicomotricidade e aprendizagem**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1976.
- OLIVEIRA, D. de A. **Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- PEREIRA, J. E. D. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente**. Educação & Sociedade, vol. 20, nº 68, Campinas, Dezembro, 1999. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000300006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000300006&script=sci_arttext). Acesso em: 09 mar. 2020.
- PICQ, L; VAYER, P. **Educação psicomotora e retardo mental**. São Paulo: Manole,1988.
- SANTOS, M. L. dos; PERIN, C. S. B. A importância do planejamento de ensino para o bom desempenho do professor em sala de aula. **Cadernos PDE: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Paraná, v.1, 2013.
- SILVA JUNIOR, A. G. da. **Aprendizagem por meio da ludicidade**. Rio de Janeiro, RJ: Sprint, 2005.
- TOURINHO, Maria Antonieta de Campos et al. As crises do conhecimento científico e a práxis pedagógica. **NOÉISIS: Revista do núcleo de currículo, comunicação e cultura**. Salvador, v.1, p.9-17, jan./dez. 2000.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1977.

# O BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E APRENDIZAGEM

Fábia Daniela Schneider Lumertz<sup>1</sup>

## 1 Introdução

O ser humano não nasce pronto. Nasce sem condições de sobrevivência se não puder contar com um outro capaz de cuidá-lo, alimentá-lo e ensiná-lo a ser humano. Assim, temos que o ser humano é humanizado pela ação mediadora do outro, que, além de prover os cuidados dos quais o recém-nascido necessita, apresenta e significa o mundo para o mesmo. Desta forma, temos que a humanização se dá pela ação do outro, que nomeia e significa a realidade para o bebê, que vai transformá-la em subjetividade a partir da interiorização das ações e ensinamentos desse outro.

Vigotski (1994) preconiza que o desenvolvimento humano se dá por construção social. O caminho entre o objeto e a criança, e desta até o objeto, passa por outra pessoa, que intermedia o processo. Vigotski ainda propõe que a criança é um ser sócio histórico cultural, que se desenvolve por relações dialéticas com seu meio, que favorecem ou não o seu desenvolvimento e, conseqüentemente, a sua aprendizagem, ou o contrário, a sua aprendizagem e conseqüente desenvolvimento. Para o autor, desenvolvimento e aprendizagem andam juntos, um impulsionando o outro, com ênfase na aprendizagem que produz desenvolvimento. Segundo Vigotski (1994), brincar é primordial para a aprendizagem e desenvolvimento da criança, constituindo atividade catalizadora do desenvolvimento, uma vez que a criança se comporta de forma adiantada em relação a sua idade cronológica

---

<sup>1</sup> Licenciada em Ciências Biológicas. Especialista em Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia. Mestranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social – Feevale.



quando brinca, se colocando em papéis e realizando ações que acionam novos conhecimentos e habilidades, promovendo desenvolvimento psíquico e aprendizagem. Ainda segundo Vigotski (1994), brincando a criança alcança uma condição na qual consegue agir independentemente daquilo que vê. Benjamin (2009) corrobora com Vigotski quando coloca que o brincar traz consigo a expressão diante da vida, o conhecer e a produção de conhecimento sobre si e sobre o mundo. Segundo Benjamin (2009), brincar renova os sentimentos sobre a realidade, remetendo à dimensão simbólica que produz o sujeito, através da realidade psíquica da criança.

Brougère (2004), partindo da perspectiva socioantropológica, relaciona o brincar e o jogo com a cultura, inseridos num sistema de significações que só são possíveis em decorrência das construções sociais ao longo do tempo. Segundo este autor, o brincar não é inato, mas é aprendido desde a mais tenra idade, a partir da sua relação com a mãe: desde o contato fundamental que a dependência da criança pela mãe exige e que se transforma em ações de afago e cuidado. Essas primeiras brincadeiras são fundamentais, pois iniciam o lugar da aprendizagem na vida da criança. Assim, essas premissas reforçam o papel do brincar na aprendizagem infantil.

A seguir serão abordados temas relativos ao papel do brincar no desenvolvimento infantil, iniciando com os jogos constituintes do sujeito e seguindo para o brincar no campo do imaginário e do simbólico.

## **2. Jogos constituintes do sujeito**

O brincar de faz de conta ou jogo de papéis é o ápice do desenvolvimento simbólico, porém, até chegar neste estágio, a criança passa por diversas fases na constituição subjetiva do brincar, começando a brincar ainda enquanto bebê, quando brinca de forma rudimentar e dependente da ação de um adulto. Neste período, a intervenção de um outro, que ajude a criança, ainda

passiva, a passar para uma condição ativa através do brincar, é fundamental, pois favorece o seu desenvolvimento psíquico.

Segundo Jerusalinsky (2014), os jogos constituintes do sujeito são aqueles que precedem e sustentam o estabelecimento dos jogos do tipo “fort/da” (esconder/achar) e o ápice do processo, que são as brincadeiras de faz de conta – simbólicas. Ainda segundo a autora, os jogos constituintes do sujeito perpassam mãe e bebê, não sendo nem de um e nem de outro, mas sim uma extensão de cada um que se toca durante o ato de brincar. Neste enlace, a autora dos jogos é a mãe, mas, uma vez tendo o bebê entrado na brincadeira, a mãe passa a autoria desta para ele, lhe dando o controle e a oportunidade de dar continuidade ao brincar. Desse modo, durante estes jogos, constitui-se um limite de passagem entre o prazer e o saber, entre objeto e sujeito, uma vez que nesses jogos mãe e bebê mudam de lugar aleatoriamente entre o que aproveita e o que rege o jogo (JERUSALINSKY, 2014). Este é o início do brincar para o bebê e se dá na fase da comunicação emocional direta dos bebês com os adultos (ELKONIN, 1987).

De acordo com Jerusalinsky (2014), o brincar é o próprio ato de constituição do sujeito na infância. A autora ainda refere que os jogos constituintes do sujeito são sustentados no laço com o outro primordial, ou seja, com o agente materno, que neste momento inicial da infância, é um cuidador primário, que normalmente é a mãe, mas que pode ser o pai, uma vó, uma tia... Estes jogos, neste tempo de fragilidade e dependência física integral, ajudam a construir a borda que proporcionará à criança o brincar “fort-da”, operando em torno de um limiar entre gozo e saber.

O início da brincadeira “fort-da”, marca uma fase de desenvolvimento posterior, na qual o bebê já suporta a falta da mãe, pois já entendeu o mecanismo presença/ausência. Este é um conceito apresentado por Freud (1920), forjado através da observação de uma criança que brincava repetidamente com um carretel, jogando-o para longe e depois o recolhendo de volta, simbolizando a perda e o retorno da mãe. Quando a criança jogava o carretel, dizia “fort” (foi, em alemão), quando o carretel voltava

ela dizia “da” (aqui, em alemão). O marco “fort-da” situa o início do período do brincar simbólico. Segundo Jerusalinsky (2014), através deste tipo de jogo a criança substitui a satisfação imediata da pulsão por um ressarcimento no plano simbólico. A manifestação desta brincadeira se dá no período objetual-manipulatório, no qual a criança já consegue usar os objetos de forma intencional, por volta dos 2 anos de idade (ELKONIN, 1987).

No jogo fort-da, segundo Jerusalinsky (2014), a criança busca situar-se como sujeito em relação ao desejo, saindo da condição passiva de objeto do desejo do outro. Assim, nesta brincadeira de alienação e separação, a criança se coloca como senhora da situação, estabelecendo novo marco no seu desenvolvimento psíquico.

No fort-da, a criança passa do *infans* (o que não fala), à posição do enunciador da brincadeira (JERUSALINSKY, 2014), o que é um marco no desenvolvimento mental da criança. Nesta brincadeira, segundo Jerusalinsky (2014), o que está em jogo é a articulação que a criança faz na brincadeira presença/ausência, na qual a criança aprende a sustentar-se na ausência do olhar do outro primordial sobre si, colocando-se na posição de sujeito que controla o processo, dando origem, assim, ao brincar simbólico, no qual o objeto da brincadeira está ausente fisicamente, mas presente na imaginação.

### **3. Brincar no campo do imaginário e do simbólico**

A fase do jogo de papéis ou brincadeira de faz de conta é a fase que inaugura, em termos didáticos, a função simbólica, aproximadamente aos três anos de idade da criança. Esta fase se inicia imediatamente após a fase sensório-motora, ou da atividade principal objetual-manipulatória (ELKONIN, 1987), na qual a criança avança do nascimento até a brincadeira do “fort-da”, oriunda das interações com a pessoa que exerce a função materna. A partir do momento em que a criança consegue imaginar o que não está presente, ela já tem a função simbólica estabelecida e inicia a fase da brincadeira de faz de conta, que a levará até a fase onde a atividade principal será o estudo.

Nesta fase a criança consegue representar objetos e situações através da manipulação dos significados e significantes. Ela passa a usar um significante diferente para manifestar outro significado, operando de forma simbólica ou representativa (VIGOTSKI, 1989).

Ao brincar de forma simbólica, seja por meio de jogos de papéis ou imitação diferida, a criança age como autora da própria história, onde as regras dos adultos não imperam, de forma que a mesma pode transformar a realidade como bem entender, para atender aos seus desejos e necessidades, conseguindo assim, adaptar-se gradualmente a realidade em que está inserida.

Jerusakinski (2014) coloca que o artifício da imaginação proporciona à criança os jogos de faz de conta, nos quais a criança projeta os ideais do eu, colocando o desejo do outro como se dela mesma, apropriando-se do desejo do outro e, ao mesmo tempo, colocando-o como dela, numa posição de senhora de si mesma, a partir da qual a criança começa a elaborar o pensamento autônomo, capaz de simbolizar o mundo a sua volta e o que está em falta, o objeto do seu desejo.

A preservação das estruturas psicológicas corre paralelamente com a sua evolução, o que proporciona que uma fase leve a outra, a partir da capacidade biológica inata para tanto, mas, principalmente, pelos estímulos que o ambiente proporciona para tal progressão. Assim, a criança vem do estágio objetual-manipulatório e progride, em termos biológicos e psicológicos, até chegar a fase na qual a atividade principal é o jogo de papéis ou brincadeira de faz de conta, na qual opera com o simbólico, que é precursor do processo de aprendizagem da leitura e escrita, que por sua vez são a base das aprendizagens formais escolares e da inserção do sujeito como cidadão.

Para Benjamin (2009), quando a criança brinca de faz de conta com os mais diversos materiais, como areia, madeira, papel e outros, ela na verdade faz construções e reconstruções sofisticadas da realidade, além de desenvolver seu potencial criativo. Assim, a criança que brinca, aprende a significar o pensamento dos parceiros de brincadeira por meio da metacognição, que faz parte dos

processos simbólicos que desenvolvem a cognição (KISHIMOTO, 2002). A brincadeira infantil vai se estruturando conforme o seu desenvolvimento, de acordo com o que ela é capaz de fazer em cada fase da infância, construindo a sua humanidade.

Para Vigotski (1994), quando a criança brinca, não está interiorizando a realidade, mas o que esta realidade significa para ela nas suas relações, mediadas pela cultura. Esta interiorização transformada da realidade se dá na medida em que o sujeito reelabora a realidade, imprimindo sentidos próprios ao significado compartilhado pela cultura, ou seja, signo e significação têm conceitos formados ao longo da história social e cultural dos povos, mas também tem significações formadas pela experiência pessoal do sujeito. A criança, ao brincar, sempre parte do culturalmente conhecido, reestruturando esse conhecimento a partir da função simbólica, com a qual ela ressignifica a sua realidade de acordo com a sua vontade e necessidade. Neste sentido, a cultura é uma organização das normas sociais, com suas regras e valores, que é compartilhada por determinado grupo de pessoas, que são ligadas pela convivência e sentimento de pertencimento (VALSINER, 2000), portanto, as brincadeiras variam em relação a cultura local justamente em função da significação ser uma característica cultural, dando ênfase para a linguagem, que é considerada o principal instrumento de mediação simbólica (VALSINER, 1997, 2000).

O brinquedo, enquanto objeto para brincar, é muito menos o que parece concretamente, do que a função que representa na brincadeira. Desta forma, um cabo de vassoura vira um cavalo, uma panela vira uma coroa e por aí vai (BENJAMIN, 2009), ou seja, o brincar é que determina a função do brinquedo e não o contrário. Desta forma, brinquedos muito elaborados, que não deixam margem para a imaginação, acabam perdendo a função de estimular a função simbólica na criança, levando a mesma a rituais lúdicos em torno das próprias características do brinquedo (PIAGET, 1978-b). Brincar é operar em torno do que falta, e, desta forma, suprimindo pelo simbolismo esta falta, é que ocorre a

estimulação da função simbólica na criança (JERUSALINSKY, 2014) e o seu desenvolvimento psíquico e humano.

As brincadeiras, apesar de estarem apoiadas e ao mesmo tempo produzindo simbolizações, estão também vinculadas com a vida real. Desta forma, as brincadeiras estão intimamente ligadas à cultura local, sendo dela dependente e produtora. A cultura interfere nos modos de brincar através dos próprios brinquedos, que reproduzem a vida material da sociedade na qual a criança está inserida (BROUGÈRE, 2004; BENJAMIN, 2009). Assim, através do brincar, as crianças reconstruem o mundo a sua volta, representando as práticas culturais do grupo social ao qual pertencem, e, desta forma, ao brincarem, produzem cultura (BROUGÈRE, 2004; CORSARO, 2011).

As crianças desenvolvem as suas brincadeiras de acordo com a função do brinquedo ou transformam a função do brinquedo conforme a necessidade da brincadeira, assim, um carrinho pode virar um telefone, por exemplo (BENJAMIN, 2009). Brougère (2004) coloca que para o brincar ser entendido como tal, deve ter inscrição no real e ser interpretado de maneira social, o que nos remete ao brincar associado aos modos de vida de cada comunidade e tempo histórico no qual está inserido. Desta forma, a criança passa a entender as brincadeiras e jogos por aprendizagem, aprendizagem vinda do grupo social ao qual pertence (BROUGÈRE, 2004). Ainda segundo Brougère (2004), a brincadeira é uma atividade cultural que necessita da aquisição de estruturas que a criança vai assimilar da cultura, mas que vai internalizar de forma personalizada, produzindo sua subjetividade e levando-a a novos patamares de entendimento e construção psíquica.

O aprendizado da brincadeira no grupo social da criança e dentro da sua cultura, e a interferência da criança na própria brincadeira, que produz cultura, denomina-se de cultura lúdica (BROUGÈRE, 2004). Desta forma, as crianças não são seres passivos de forma alguma, elas são ativas na construção da sua cultura, ou

seja, o brincar é uma forma de produção de cultura (BROUGÈRE, 2004).

O objeto em si, na brincadeira, não é um mero objeto, é o significante que a criança dá para o mesmo. Desta forma, uma bicicleta pode ser um sonho, uma flor pode ser um gesto e um computador pode ser uma promessa de sucesso. Um objeto recebido vai ter o significado que quem o recebe der a ele, assim como depende também, na sua significação, de quem o deu (JERUSALINSKY, 1999). Para Winnicott (1975) a criança que brinca traz na brincadeira representações dos seus desejos, sonhos e fantasias. Segundo esse autor, o brincar é uma forma básica de viver, é sempre criativo e contínuo no espaço tempo.

Finalizamos colocando que a brincadeira de faz de conta é fundamental para que a criança avance em direção ao pensamento abstrato, tão importante para a aprendizagem formal e para a cidadania. Esse tipo de brincadeira promove desenvolvimento psíquico quando a criança muda o significado dos objetos e age com eles de acordo com o significado por ela atribuído, através da função simbólica do pensamento. Desta forma, ela cria uma zona de possibilidade na qual realiza ações com objetos concretos, mas que se moldam em termos de significado de acordo com sua imaginação, o que anuncia o pensamento abstrato, que promove o desenvolvimento necessário à alfabetização e aprendizagens científicas ofertadas pela escola. A mediação, feita através da ludicidade, é fundamental para aprendizagem escolar infantil e o consequente desenvolvimento da criança.

## REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades, 2009.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo, Cortez, 2004.
- CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

- ELKONIN, D. B. **Problemas psicológicos del juego em la edad pré-escolar**. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva e pedagógica em la URSS (Antologia)*. Moscou: Progreso, 1987a. p. 83-102.
- FREUD, S. **Além do princípio do prazer**. p. 25-29. 1920.
- JERUSALYNKY, A. **Apesar de você, amanhã será outro dia**. In CALLIGARIS, *Contardo Educa-se uma criança?* Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.
- JERUSALYNKY, Julieta, **A criação da criança: brincar, gozo e fala entre a mãe e o bebê**. Salvador, BA: Ágalma, 2014.
- KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira-Thomson Learning. 2002.
- PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978b.
- VALSINER, Jaan. **Culture and the development of children' action: A theory of human development**. New York: John Wiley & Sons, 1997.
- VALSINER, J. Culture and development. In J. Valsiner (Ed.), **Culture and human development** (pp.48–62). Londres: Sage. 2000.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Trad. J. O. A. Abreu e V. Nobre. Rio de Janeiro: Imago. 1975.





## **“OS PATINHOS FEIOS”: das dores à resiliência no contexto das salas de aula**

Rivaldo Vicente da Silva<sup>1</sup>

Selma Rocha Ramos<sup>2</sup>

Guacyra Costa Santos<sup>3</sup>

### **1. Primeiras palavras**

Dirigiu-se então para eles, cabisbaixo, para lhes mostrar que estava pronto para morrer.

Foi então que viu seu reflexo na água: o patinho feio se transformara num magnífico cisne branco... (CYRULNIK, 2004, p. 01).

No início das reflexões tecidas no presente texto, recordamos de Hans Christian Andersen (1805- 1875), em sua obra de literatura infantil “O Patinho Feio”, uma das histórias preferidas de crianças e adultos de distintos lugares e gerações, já que um dia ele deixa de ter uma expressão tão feia e desagradável, tornando-se um belo cisne. Nesse sentido, trazemos a referida história literária na releitura de Boris Cyrulnik (2004), que além de nos despertar para um encantamento com o mundo imaginário, nos convida a refletir sobre as histórias de superações, essas quando bem escolhidas, estudadas, analisadas e preparadas adequadamente, tem a função de educar e de mostrar exemplos de seres resilientes.

Cyrulnik (2004) no seu livro “Os Patinhos Feios” lançado na década de 1980, nos faz pensar nas crianças que hoje se fazem presentes nas salas de aula, cada uma com sua singularidade, com

---

<sup>1</sup> Graduando em Educação Física. E-mail: rivaldovicente@hotmail.com.

<sup>2</sup> Graduando em Educação Física. E-mail: selmaramos.ef@gmail.com.

<sup>3</sup> Mestre pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Docente da Educação Básica. E-mail: guacyracosta22@hotmail.com.

suas histórias marcadas pelas dores da vida, pelos sofrimentos, pelas negligências, pelos silenciamentos. O autor anuncia o termo “Resiliência” como superação de traumas, ou de situações que ficaram mal resolvidas no decorrer da história de vida dos indivíduos. Ser resiliente é adaptar-se às questões de risco, bem como, transpor, vencer as adversidades de um tempo difícil. É utilizar-se da música, da arte, poesia, dança e, nas palavras do autor, principalmente das narrativas de vida, para superar as marcas dolorosas de um passado que lhe feriu, o que torna os sujeitos mais fortes, equilibrando as emoções traumáticas ao longo da vida.

“Eu me saí dessa”, admiram-se os resilientes, que depois de um ferimento reaprenderam a viver, mas essa passagem da sombra para a luz, a fuga do porão ou a saída do túmulo implicam a necessidade de reaprender a viver uma outra vida (CYRULNIK, 2004, p. 03).

O pensamento acima, nos fala do desafio do ser resiliente. Em termos práticos, todos passamos por momentos difíceis, situações traumáticas, todos experimentamos as dores da existência; entretanto para alguns, essas experiências são mais acentuadas e a retomada da vida após um trauma é muito variável de pessoa para pessoa. As reações são diversas, as formas de encarar os traumas são distintas, entretanto, uma coisa é comum a todos, os traumas implicam, para o indivíduo, em reaprender a viver e encarar o mundo de uma outra maneira. Para tanto, ajuda externa sempre é necessária, nesse sentido, voltamos o nosso olhar para o contexto das práticas educacionais, compreendendo que o ato de educar não se restringe aos saberes intelectuais ou à formação acadêmica, mas também envolve questões humanas, afetivas, emocionais e que, muitas vezes, enquanto professores somos impelidos a ajudar os nossos alunos a lidar com situações adversas.

Nesse sentido, ao ler a obra de Cyrulnik, fomos impelidos à reflexão que nos fez questionar se somos cientes do compromisso como profissionais no ensino das ciências e na área da educação física,

se defendemos propostas educacionais que elevam a motivação, criação e reflexão no processo ensino e aprendizagem, pois o desafio atual é mover nos professores uma nova postura para redimensionar humanamente os discursos concernentes ao fazer pedagógico, já que vivemos numa sociedade ainda infeliz, onde muitas famílias vivem sob os domínios dos espancamentos, da cultura do silenciamento das vítimas; da fome, pobreza e da violência banal que produzem sofrimentos exorbitantes, dentre outras tantas mazelas humanas e sociais. Diante de todas essas questões, muitos são os patinhos feios que chegam às salas de aulas, guardiões de uma memória tristonha, com lutas e dores. Assim, diz o autor sobre o processo ocasionado pelas situações traumáticas: “Algumas experiências de luto precoce têm efeitos duradouros, ao passo que outras, curiosamente, têm apenas efeitos breves ou até parecem não ter efeito algum” (CYRULNIK, 2004, p. 108).

Vale ressaltar que, a nova cultura da aprendizagem se abre a um horizonte em que nossos alunos interiorizem o seu sentido histórico, bem como as produções artísticas, culturais e científicas da época em que vivemos, sustentados na renovação do conhecimento. Seu pensamento nos conduz à complexidade da vida, como também a pensar nos valores humanos em meio a um mundo capitalista e consumista, insensível e intolerante, uma vez que, nos desperta a compreendermos melhor a condição humana aqui na terra, o que certamente contribuirá para a formação da espécie humana.

Nosso objetivo com a presente escrita é, pensarmos nos patinhos que um dia foram feios e ridicularizados pela sociedade como forma de encarceramento, para falarmos das histórias de superação nas salas de aula. Vale lembrar que, os contos infantis sempre causam um efeito mágico e positivo, pois modificam atitudes e despertam novos olhares para determinadas situações. Para tanto, após algumas discussões sobre o processo de retomada resiliente após os traumas, em diálogo com Boris Cyrulnik e outros autores, trazemos alguns relatos de alunos nos fizeram refletir sobre o referido processo.

## 2. O Patinho Feio

A história começa quando uma pata por engano choca em seu ninho um ovo que se diferencia dos demais. Naquele instante começam as algazaras, os cognomes e o distanciamento em relação ao patinho que foi chamado de feio. Passagem que nos faz refletir como a sociedade ainda é preconceituosa, determinando o que deixa de ser belo e torna-se feio, exclusivamente pela aparência. Tristonho com tamanhas agressões e maldades dos irmãos, o patinho vai embora. Em sua caminhada solitária se depara em vários lugares que a vida lhes apresenta, até chegar ao grande lago de águas límpidas. Ali, encontra com vários cisnes. Um dia, o patinho feio se transforma num belo cisne a esvoaçar na natureza, com suas lindas penas e, a partir daí todos o aceitarão e o entenderão.

A história nos faz discutir a urgência de atitudes cativantes nos espaços da escola, já que vivemos em tempos de racionalidade, de frieza, por muitas vezes tratamos o outro com desprezo e indiferença, causando sofrimento. A resiliência nesse sentido, supera as mazelas sociais incorporadas pela cultura milenar que fere e agride. Logo, nossa missão não é apenas sermos um simples realizador de tarefas práticas do ensinar e aprender, mas iluminar o processo educativo, por meio da dimensão de um novo olhar, de uma postura centrada em frente à sociedade. Convém polir o ensinar com sonhos e poesias, seguido da verdade, tolerância e respeito para construir um mundo de conduta sadia. É sob esse ponto de vista que deparamos com Almeida (2014), em sua obra *Palavras Úmidas*, ao anunciar:

Sonhar e imaginar são aptidões propriamente humanas, mas elas necessitam de alimento que favoreçam sua emergência enquanto padrões de pensar o mundo [...]. Como professores podemos, sim, reduzir nossa obsessão em transmitir o volumoso conteúdo previstos pelas disciplinas para alimentar a imaginação e a curiosidade dos nossos alunos. Talvez assim façamos da sala de aula um lugar de construções de conhecimentos vivos (ALMEIDA, 2014, p. 176).

Seus textos contrapõem a cultura do mundo objetivo, do pensamento das verdades que condicionamos serem absolutas e únicas, essas resistentes às mudanças à própria dinâmica do mundo que está em constante processo de mudança, que não é estático. Almeida (2014), busca valorizar o homem com seus sentimentos, dúvidas, desejos, não importando a que universo ele possa pertencer. Suas narrativas permitem acessar a linguagem humana em sua realidade, reencontrando outros mundos e civilizações, onde os saberes se matizam em sua escrita literária. As ideias de complexidade e religação de saberes habitam esse contexto fazendo emergir uma educação comprometida com a prática e teoria, mas também com a vida, com os sonhos, com a sutileza do belo, com as dores e marcas da existência, com o processo de humanização a que somos chamados.

Dessa maneira, contemplamos histórias de vida dos nossos alunos para melhor compreendermos a realidade social, persistindo num trabalho pedagógico tomado de beleza literária que propõe alcançar um índice de desempenho escolar satisfatório, principalmente, aos que se encontram em áreas de conflito. Cada aluno possui seu mundo imaginário, suas peculiaridades e suas respostas no tocante ao tratamento que lhe é dispensado. A clientela da escola mudou, cabe a nós acompanharmos mudanças, nos preparando para lidarmos com os desafios da atualidade.

[...] quando um sol negro enfraquece a resistência das ortodoxias; quando a fogueira das vaidades e a endogamia acadêmica começam a perder a combustão, podemos dar-nos conta de que investir na ideia de complexidade e na contramão da vigilância cognitiva é o mínimo que se espera do pensador afinado com os destinos do planeta Terra (ALMEIDA, 2014, p. 278).

Daí o desejo de expressar a subjetividade dos sujeitos, uma vez que, nos aproximam das referências afetivas e fazem aflorar no contexto algumas narrativas como foco da temática que circunscreve o presente estudo em educação, concentrando nossas

investigações que emergem das angústias vivenciadas. Nesse contexto, as experiências são elementos importantes para o processo pedagógico e fundamentais no desenvolvimento humano. Traze-las a esse cenário é nos fazer lembrar de um passado, dos nossos avós e bisavós ao desbravarem boas histórias. É fazermos notar que hoje, vivemos um tempo marcado pela tecnologia e sua modernidade, longe das relações e dos valores humanos.

Nesse sentido, é preciso regressarmos ao calor das relações, ao abraço afetuoso que muitas vezes tem o poder de nos “reiniciar”, do diálogo que é um importante promotor da resiliência, das trocas de experiências, das relações saudáveis, de amizade, de proximidade.

### **3. Pelos caminhos da resiliência: um olhar ao campo das experiências**

Os campos das experiências refletem realidades com suas dores, fragilidades, insucesso, aflições, dificuldades e, até mesmo alegrias fincadas num cenário de conhecimentos. Inspirados nas experiências de vida dos alunos, os quais chamamos de resilientes, fizemos das palavras a principal ferramenta de trabalho para seduzirmos, encantarmos e entendermos o outro. Nessa premissa, acreditamos que educar, ser professor, é “criar um lugar, abrir um espaço em que aquele que vem possa habitar, pôr-se à disposição daquele que vem, sem pretender reduzi-lo à lógica que impera em nossa casa” (LARROSA, 2006, p. 188).

Desse modo, transcrevemos parte das experiências a partir das histórias de vida de três alunos que nos serviram de exemplos fortes de resiliência, já que nesse contexto, precisamos desempenhar um papel essencial na construção das modificações afetivas que venham contribuir na capacidade de superação dos traumas vividos. Cada experiência aqui trazida, terá um importante referencial para pensarmos e apresentarmos novas possibilidades para o processo ensino e aprendizagem. Recordar

essas experiências com os alunos é dá-los a oportunidade de falar de si, que é um potente promotor da resiliência, como afirma Cyrulnik (2004), bem como, tal experiência do diálogo, da autonarrativa é também uma possibilidade de fechamento de feridas, de cura de dores oriundas de experiências traumáticas passadas. A importância desse gesto de empatia se dá, diante do que Cyrulnik nos ensina ao afirmar que o patinho feio não é simplesmente aquele que passou por um determinado trauma, mas aquele que, após o trauma foi impedido de falar de si, foi impossibilitado a uma retomada resiliente da vida, dar-lhes a oportunidade de falar, significa dar-lhes uma possibilidade de renascimento, de reconstrução.

Nesse contexto, após ouvirmos algumas histórias dos nossos alunos, selecionamos três delas para narrá-las aqui, à luz das ideias dos estudiosos aqui citados no intuito de que essas reflexões, ao serem lidas por professores ou por outros educadores, os despertem para a importância da abertura ao diálogo, à escuta, à sensibilidade para com o outro, da empatia e do respeito com os quais devemos tratar os indivíduos que nos cercam e as suas histórias.

Por uma questão de preceito ético, os nomes dos alunos serão substituídos por personagens que fazem parte da literatura infantil, uma vez que, fazemos alusão ao Patinho Feio para tratarmos das superações que precisamos atravessar, ou seja, da resiliência. As experiências serão contadas por cada autor do trabalho. No relato um, a estudante foi chamada pelo pseudônimo de Cinderela; no relato dois, denominamos a protagonista da história de Rapunzel e no relato três, o estudante foi por nós denominado de..... Então, vamos às experiências!

### **3.1 O caso da Cinderela**

Certa vez, trabalhando na zona rural vivi uma experiência que marcou profundamente minha trajetória docente, da qual jamais esquecerei. Na época, lecionava ciências do 6º ano, tinha uma



estudante com idade entre os 13 e os 15 anos, da qual tinha grande estima. Na escola era participativa, alegre, dedicada e tinha interesse pelas atividades propostas. Era uma menina negra, de cabelos crespos, sempre bem-humorada, de bem com a vida, próxima dos professores e amável com os colegas. Um dia, Cinderela, foi abusada sexualmente pelo marido da irmã (seu cunhado), fato que deixou sinais profundos em sua vida. Passados alguns dias, Cinderela tornou-se tristonha, estranha, desinteressada na sala de aula, o que a levou a afastar-se de todos. Os professores perceberam que ela não era mais a mesma. Alguns colegas de classe descobriram marcas no seu corpo, o que indicava maus tratos da família, talvez pela irmã.

A direção da escola chamou a menina para uma conversa. Com muito medo, Cinderela não falou o que tinha acontecido e, continuou a sofrer em silêncio. Então a escola começou a investigar a situação e, descobrimos que, além da garota ser estuprada dentro da própria casa pelo cunhado, havia tomado duas surras: uma da irmã e a outra da mãe. Foi então, que a comunidade escolar, denunciou o caso à polícia. A família foi convocada à instituição e, posteriormente denunciada ao conselho tutelar e demais órgãos competentes que tomaram providências em relação ao acontecido. Para o indivíduo que passou pelo trauma é de fundamental importância ser visto, ser percebido, notado e, principalmente, ouvido (CYRULNIK, 2004).

Mais tarde, veio a confirmação da sua gravidez. Inicialmente, Cinderela pensou em dar a criança assim que nascesse, mais tarde desistiu da ideia. O grupo docente daquela escola, dialogou muito com a menina, prestando solidariedade e apoio. Nesse caminho, preparamos um enxoval com móveis, roupas e sapatinhos para a criança que estava por vir. Passagem que me faz lembrar Larossa, quando o autor diz: “[...] a vida como caminho e nós mesmos como viajantes” (LAROSSA, 2003, p. 465).

E nessa viagem, passaram-se dois anos, Cinderela regressa à escola, dessa vez acompanhada pelo seu bebê. E, retoma suas atividades escolares, agora, no período noturno superando os

traumas vividos, recomeçando uma nova vida. Experiência que me faz recorrer a Cyrulnik (2004), quando o psicanalista diz: “[...] quando nascemos pela segunda vez e surge o tempo escondido das lembranças, o instante fatal se torna sagrado” (CYRULNIK, 2004, p. 02). Partindo desse pensamento o francês e psicanalista, autor da resiliência nos ensina que as histórias se transformam e nos caminha para a superação dos acontecimentos difíceis e uma possível felicidade que nos espera lá na frente, a exemplo do Patinho Feio.

### **3.2. O luto da Rapunzel**

Nada acontece em nossa vida por acaso! Há experiências boas, que parecem a realização de um sonho e que se torna tragédia, como aquela mãe que economiza durante muito tempo para comprar uma moto para o filho e que, por ironia do destino, aquela moto é a responsável pelo acidente que o mata. Rapunzel tem 49 anos, casada, dois filhos adultos e é aluna do 2º ano, Ensino Médio de um Colégio Estadual no município de Carálbas, Bahia, iniciou-se na escola nos anos setenta, repetindo algumas séries no primário e nunca colocando os estudos como prioridade. Até que se torna colega de classe de sua irmã, dois anos mais jovem, o que contribui para piorar sua autoestima, já que sua irmã é considerada muito mais estudiosa pela família.

Nesse percurso, Rapunzel novamente é reprovada e a sua irmã passa em sua frente, logo, a escola que nunca havia sido prioridade em sua vida, perde ainda mais espaço. Nos anos seguintes, ela consegue seguir até o 2º ano do antigo Magistério (que não mais existe), quando novamente sofre uma reprovação, em 1990. Por mais dois anos seguidos, devido aos padrões escolares rigorosos da época e ao seu desinteresse motivado por várias questões, ela não consegue seguir adiante. A trajetória de Rapunzel segue, ela engravida, não tem marido, briga com a família... Desiste da escola, começa a vê-la como inimiga, briga com todos os professores do filho, não dá limite ao menino, que cresce

com a convivência de uma mãe permissiva. Nesse ínterim, ela se casa, tem mais dois filhos que, por ironia do destino são muito estudiosos. A escola nesse contexto continua sendo sua inimiga! E o filho mais velho continua com seus problemas: indisciplina, pequenos delitos, passagens pela polícia.

Num dado momento, o rapaz sai da cadeia, ela se enche de esperança, dá-lhe uma moto, resultado de muita economia. Toda a cidade comenta que a polícia ou as facções criminosas poderiam eliminá-lo a qualquer momento, destino que a vida lhe reservou. Quando o mesmo, num acidente perde o controle da moto, batendo em outro veículo, morrendo instantaneamente. Nesse momento, acabou-se metade do viver de Rapunzel. Após um difícil luto, ela ergue a cabeça e segue em frente. E como são poucas as opções para se distrair, ela vê como opção, voltar ao ponto de partida. Matricula-se no 2º ano do Ensino Médio do mesmo colégio que havia desistido há 27 anos. Nesse viés, Cyrulnik (2004), contribui para pensarmos na escola enquanto campo de concentração e aprendizagem para a resiliência. Dessa maneira, o autor anuncia: “Essa rachadura obriga o patinho a trabalhar incessantemente sua metamorfose interminável. Então, poderá levar uma vida de cisne, bela, porém frágil, porque nunca poderá esquecer seu passado de painho feio” (CYRULIK, 2004, p. 04).

Assim, no primeiro dia de aula, Rapunzel num relato emocionado à sua professora de Literatura, que coincidentemente teria sido sua colega de escola nos anos 90, pede paciência, afirmando que está ali para tentar recuperar algo que ela acredita ter perdido, embora esteja deprimida e sem muita certeza que irá conseguir terminar o trimestre, pois acredita que tenha esquecido tudo que aprendera. Ao final do ano letivo, num outro relato, emocionada, afirma o grande amadurecimento, uma capacidade muito grande, inclusive de liderança. Larossa (2011), ao documentar as experiências nesse trabalho, expressa que:

um modo de habitar o mundo, um modo de habitar, também, esses espaços e esses tempos cada vez mais hostis que chamamos de

espaços e tempos educativos. Espaços que podemos habitar como experts. Como especialistas, como profissionais, como críticos. Mas que, sem dúvida, habitamos também, como sujeitos da experiência. Abertos, vulneráveis, sensíveis, temerosos, de carne e osso. Espaços em que, às vezes, ocorre algo, o imprevisto (LARROSA, 2011, p. 25).

Com pulso forte, Rapunzel evitou que muitos colegas desistissem da escola. Nesse tempo, controla a disciplina da sala, é aliada dos professores nas tarefas, muito estudiosa, porta-voz da sala, nem de longe pensa em abandonar os estudos e afirma que esse retorno foi o mais eficaz tratamento psicológico que ela já tenha feito, sendo seu *tutor de resiliência*. Segundo Cyrulnik (2004), os *tutores de resiliência* são os facilitadores que auxiliam os indivíduos na superação das perdas pelas quais atravessam. Nessa seção, o *tutor de resiliência* foi o estudo, esse que ajudou Rapunzel a superar sua dor de maneira mais positiva.

### **3.3. Alice exilada do país das maravilhas**

Nos percalços da vida após mais de 14 anos de experiência em sala de aula, deparei-me com diversas situações. Dentre tantas, a que mais deixou marcas em minha trajetória docente foi um acontecimento em meados do ano 2007 quando, lecionava na turma do 3º ano que na época era chamada de 2ª série.

Naquele contexto trabalhava com uma turminha de 20 alunos, cada um com suas particularidades, tinha alunos que seguiam majestosamente os seus caminhos, mesmo em meio às dificuldades, outros desistiam do percurso. Lembro-me particularmente de uma aluna em especial, a qual tratarei nessa abordagem chamando-a de Alice, já que na infância reinei por muito tempo no *País das Maravilhas*. Então, curiosa como Alice sempre procurei conhecer e desvendar a fantasia; o coelho branco de colete e relógio, também habitava o meu cenário da imaginação. Essa é uma obra infantil que conquistou milhares de leitores, hoje Alice é projetada para um novo mundo, o da resiliência.

Deixando o mundo da fantasia, relembro da realidade de Alice que vivenciava um lar tumultuado, pois convivia em sua casa com um pai alcoólatra, motivo que por muitas vezes, a deixava triste, num cantinho a chorar durante os horários de aula.

Enquanto professora, tentava confortá-la com palavras e gestos de carinho para que pudesse acalmar seu coração. Um belo dia, final de ano letivo, pedi para redigirem um pequeno texto onde expressassem em breves vocábulos, quais eram seus desejos para o próximo ano. Então, com suas singelas palavras ela relatou que seu maior anseio seria que seu pai parasse de beber. Aqueles versos partiram o meu coração que, ao ler, depois em casa, me vi aos prantos emocionada com o sentimentalismo que envolvia aquela criança de apenas 7 anos de idade. “Fazer um projeto para distanciar o passado, metamorfosear a dor de um momento para torná-la uma lembrança gloriosa ou divertida, certamente explica o trabalho de resiliência” (CYRULIK, 2004 p. 11).

É comum que as famílias que passam por situações desse tipo, tragam um reflexo muito comum nas crianças: geralmente essas situações causam problemas na escola, como desinteresse pelos estudos, causam intrigas entre os colegas, enfim, o “rótulo” carregado por essa aluna em particular era de o comportamento da criança era fruto do histórico da família. Então, procurei sua mãe, que também era minha colega professora, porém de uma outra escola, e compartilhei toda a situação. Muito emocionada a mãe mostrava-se preocupada com a situação, pois tal fato comprometera o desempenho escolar de Alice, já que estava perdendo o interesse pelos estudos, correndo o risco de perder o posto de uma aluna nota 10 que sempre ocupou com excelentes notas e destaque pela sua participação.

Os anos seguiram e a situação foi ficando ainda mais agravante. Sua mãe, cansada da situação que passara, abandonou o marido, que se entregou mais ainda ao vício, e iniciou um relacionamento com outra pessoa. Morando só, seu pai tinha uma pessoa que lhe cuidava, mas ele já não se importava mais consigo

mesmo. A família tentou uma internação para tratamento, mas não era de sua vontade fazê-lo.

Por fim, já na adolescência de Alice, devido ao vício desenfreado, seu pai veio a falecer sozinho em casa. Momentos tristes e sombrios fincados em sua vida e que permaneceram por muito tempo. No retorno a Cyrulnik (2004), o psicanalista nos afirma:

[...] se somos levados a raciocinar em termos de “ciclo de vida”, de história de vida inteira, descobrimos sem dificuldade que a cada capítulo de sua história todo ser humano é um ser total, realizado, com seu mundo mental coerente, sensorial, pensado, vulnerável e incessantemente melhorável (CYRULNIK, 2004, p. 17).

Mesmo entristecida e contrariando tudo o que a sociedade projetara para ela, Alice seguiu firme, porém já não tão forte, concluiu a educação básica com muito sucesso e agora já está prestes a se formar em Direito. Nesse trabalho compreendemos que a realidade do indivíduo pode ser difícil, dolorosa e amarga, mas, nesse espaço, é fundamental para ele conseguir encontrar recursos que o ajudem a avançar e prosseguir na vida.

As adversidades impostas pela sua vida, serviram para lhe fortalecer e fazer com que o caminho para o sucesso fosse uma questão de honra. “[...] seu mundo foi metamorfoseado pela luz que suas palavras lançavam sobre certas pessoas, certos gestos e certos objetos” (CYRULNIK, 2004, p. 118).

O comodismo que é de fato comum, aqui não prevaleceu. Ela deu a volta por cima e um pequeno momento de deslize lá nas series iniciais, não foi o bastante para desanimá-la nessa longa estrada da vida.

#### **4. Considerações Finais**

Esta pesquisa ofereceu-nos possibilidades de crescimento pessoal e profissional, contribuindo em nossa construção enquanto professores/pesquisadores, sobretudo nas vivências das

entrevistas e diálogos com os indivíduos aqui tratados. Esperamos que o conteúdo apresentado possa estimular novos debates e discussões a respeito da superação das adversidades nos espaços escolares, sobretudo, suas dores e alegrias e a própria resiliência. Essas experiências nos ensinaram lições de vida, dando significados a situações do processo ensino e aprendizagem, sentimentos e valores que, quando isolados, são difíceis de serem compreendidos. Assim, o estudo revela que a escola ainda precisa mudar suas concepções de ensino, uma vez que, muitos profissionais ainda trabalham nos moldes tradicionais, criando um abismo entre educação, formação e resiliência. O nosso intuito foi de confrontar teoria/prática e fazer um paralelo sobre o real valor das narrativas trabalhadas ao longo do processo educacional.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Palavras úmidas: homenagens, prefácios e outros escritos**. Natal: EDUFRRN; 2014. Coleção Baobá, v. 1.
- CYRULNIK, Boris. **Os Patinhos Feios**. Tradução Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4.ed. trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- \_\_\_\_\_. **La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación**. México: FCE, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Experiência, escola e educação**. Revista Reflexão & Ação, Vol. 19, No 2, p. 189200, 2011.

# A GESTÃO DE RESÍDUOS SÓLIDOS URBANOS: LIXO ELETRÔNICO

Yasmin Batista Silva<sup>1</sup>  
Dirlêi Andrade Bonfim<sup>2</sup>

## Introdução

Em um mundo globalizado o consumo vem crescendo em escalas alarmantes, gerando o consumismo desenfreado quanto mais se tem mais se quer e o avanço tecnológico tornou os bens descartáveis a cada lançamento. O produto do consumo é o resíduo sólido, que são gerados a partir de atividades de origem industrial, doméstica, hospitalar, comercial, agrícola, de varrição entre outras e podem ser utilizados como matéria-prima ao retornar para os meios de produção, através de reciclagem e logística reversa.

A problemática nas cidades que envolvem a questão dos resíduos sólidos urbanos não está apenas relacionada com a quantidade gerada, mas sim, e principalmente, pela forma de destinação final; ao descartarmos resíduos de forma errada estamos contaminando o solo, lagos e rios, chegando finalmente ao homem. Um resíduo que vem crescendo em grade escala é o lixo eletrônico, ou e-lixo ou e-*Waste*.

Então a Lei nº 12.305/2010 institui Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS) que prevê a prevenção e a redução na geração de resíduos, tendo como proposta a prática de hábitos de consumo sustentável e um conjunto de instrumentos para propiciar o aumento da reciclagem e da reutilização dos resíduos. Porém, Não vemos esforços para cumprir o que a lei determina, segundo o

---

<sup>1</sup> Graduanda no Curso de Bacharelado em Ciências Contábeis pela Faculdade Independente do Nordeste (FAINOR). E-mail: yasminshinayder92@gmail.com

<sup>2</sup> Professor Doutor em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade Estadual Santa Cruz. Docente do Curso de Ciências Contábeis da Faculdade Independente do Nordeste (FAINOR). E-mail: dirleibonfim@gmail.com



Perfil dos Municípios Brasileiros 2017, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Além da lei é preciso que a população esteja engajada para com o meio ambiente, esse engajamento será possível através da conscientização.

### **Política nacional de resíduos sólidos**

Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS) instituída pela Lei nº 12.305/2010, prevê a prevenção e a redução na geração de resíduos, tendo como proposta a prática de hábitos de consumo sustentável e um conjunto de instrumentos para propiciar o aumento da reciclagem e da reutilização dos resíduos sólidos o que tem valor econômico e pode ser reciclado ou reaproveitado e a destinação ambientalmente adequada dos rejeitos aquilo que não pode ser reciclado ou reutilizado.

A grande inovação talvez seja a instituição da responsabilidade compartilhada dos geradores de resíduos: dos fabricantes, importadores, distribuidores, comerciantes, o cidadão e titulares de serviços de manejo dos resíduos sólidos urbanos na Logística Reversa dos resíduos e embalagens pós-consumo e pós-consumo. Em uma sociedade capitalista não se deve responsabilizar somente os detentores do capital e sim todo o ciclo que a mercadoria transcorre, até chegar em seu descarte final.

O PNRS tem objetivos que irão contribuir para a eliminação dos lixões e institui instrumentos de planejamento nos níveis nacional, estadual, microregional, intermunicipal e metropolitano e municipal. Os objetivos são os seguintes:

1. Proteção da saúde pública e da qualidade ambiental;
2. Não geração, redução, reutilização, reciclagem e tratamento dos resíduos sólidos, bem como disposição final ambientalmente adequada dos rejeitos;
3. Estímulo à adoção de padrões sustentáveis de produção e consumo de bens e serviços;

4. Adoção, desenvolvimento e aprimoramento de tecnologias limpas como forma de minimizar impactos ambientais;
5. Redução do volume e da periculosidade dos resíduos perigosos;
6. Incentivo à indústria da reciclagem, tendo em vista fomentar o uso de matérias-primas e insumos derivados de materiais recicláveis e reciclados;
7. Gestão integrada de resíduos sólidos;
8. Articulação entre as diferentes esferas do poder público, e destas com o setor empresarial, com vistas à cooperação técnica e financeira para a gestão integrada de resíduos sólidos;
9. Capacitação técnica continuada na área de resíduos sólidos;
10. Regularidade, continuidade, funcionalidade e universalização da prestação dos serviços públicos de limpeza urbana e de manejo de resíduos sólidos, com adoção de mecanismos gerenciais e econômicos que assegurem a recuperação dos custos dos serviços prestados, como forma de garantir sua sustentabilidade operacional e financeira, observada a Lei nº 11.445, de 2007;
11. Prioridade, nas aquisições e contratações governamentais, para:
  - a. Produtos reciclados e recicláveis;
  - b. Bens, serviços e obras que considerem critérios compatíveis com padrões de consumo social e ambientalmente sustentáveis;
12. Integração dos catadores de materiais reutilizáveis e recicláveis nas ações que envolvam a responsabilidade compartilhada pelo ciclo de vida dos produtos;
13. Estímulo à implementação da avaliação do ciclo de vida do produto;
14. Incentivo ao desenvolvimento de sistemas de gestão ambiental e empresarial voltados para a melhoria dos processos produtivos e ao reaproveitamento dos resíduos sólidos, incluídos a recuperação e o aproveitamento energético;

## 15. Estímulo à rotulagem ambiental e ao consumo sustentável.

O prazo para o cumprimento seria até 2 de agosto de 2014 e, partir desta data, os rejeitos deveriam ter uma disposição final ambientalmente adequada.

### **Impasses políticos e técnicos**

O prazo de cumprimento se esvaiu e não foi cumprido. Em 01/07/2015 o Senado aprovou o Projeto de Lei do Senado (PLS) 425/2014 que prorroga, de forma escalonada, o prazo para as cidades se adaptarem à Política Nacional de Resíduos Sólidos, os novos prazos ficaram dessa forma as capitais e municípios de região metropolitana terão até 31 de julho de 2018 para acabar com os lixões. Os municípios de fronteira e os que contam com mais de 100 mil habitantes, com base no Censo de 2010, terão um ano a mais para implementar os aterros sanitários. As cidades que têm entre 50 e 100 mil habitantes terão prazo até 31 de julho de 2020. Já o prazo para os municípios com menos de 50 mil habitantes será até 31 de julho de 2021. O questionamento que fica e estamos em 2019 é o que foi feito? O que se tem observado é o esforço das autoridades em prorrogar mais uma vez o prazo, através do Projeto de Lei Complementar 14/2015 que dispõe 'sobre a cooperação entre os entes federados tendo em vista assegurar a elaboração e a implementação dos planos de saneamento básico e de resíduos sólidos, "altera a Lei Complementar nº 140, de 8 de dezembro de 2011, a Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010, e a Lei nº 11.445, de 5 de janeiro de 2007, e dá outras providências".

Não vemos esforços para cumprir o que a lei determina, segundo o Perfil dos Municípios Brasileiros 2017, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pouco mais da metade dos municípios (54,8%) possuem um Plano Integrado de Resíduos Sólidos. Como punição, as administrações municipais ficam proibidas de receberem verbas federais para as áreas de saneamento e limpeza urbana. Ainda os gestores sofrem

consequências jurídicas, afinal estão descumprindo a lei. Rogério Menezes, Secretário do Meio Ambiente de Campinas e presidente da Associação Nacional de Órgãos Municipais de Meio Ambiente (ANAMMA) afirma que a implementação da PNRS está praticamente parada. O maior esforço dos prefeitos é para adiar os prazos da política nacional de resíduos sólidos, que se altere a legislação para adiar esta questão para gestões posteriores. Ainda há um cenário de falta de recursos, mas este não é o principal entrave, são os interesses políticos e econômicos que se impõem, Rogério ouviu de um secretário municipal de um importante município brasileiro: "Ele foi chamado atenção pelo prefeito porque estava ampliando a coleta seletiva, e isso estava prejudicando o acordo com o aterro sanitário, diminuindo o número de toneladas que eram aterradas".

### **Geração de resíduos sólidos urbanos no Brasil**

De acordo com Panorama dos Resíduos Sólidos no Brasil 2017 feito pela Associação Brasileira de Empresas de Limpeza Pública e Resíduos Especiais (ABRELPE), os números referentes à geração de resíduos sólidos urbanos (RSU) revelam um total anual de 78,4 milhões de toneladas no país, o que demonstra uma retomada no aumento em cerca de 1% em relação a 2016.

O montante coletado em 2017 foi de 71,6 milhões de toneladas, registrando um índice de cobertura de coleta de 91,2% para o país, o que evidencia que 6,9 milhões de toneladas de resíduos não foram objeto de coleta e, conseqüentemente, tiveram destino impróprio. À disposição final dos RSU coletados, o Panorama não registrou avanços em relação ao cenário do ano anterior, mantendo praticamente a mesma proporção entre o que segue para locais adequados e inadequados, com cerca de 42,3 milhões de toneladas de RSU, ou 59,1% do coletado, dispostos em aterros sanitários. O restante, que corresponde a 40,9% dos resíduos coletados, foi despejado em locais inadequados por 3.352 municípios brasileiros, totalizando mais 29 milhões de toneladas de resíduos em lixões ou

aterros controlados, que não possuem o conjunto de sistemas e medidas necessários para proteção do meio ambiente contra danos e degradações, com danos diretos à saúde de milhões de pessoas.

Os recursos aplicados pelos municípios em 2017 para fazer frente a todos os serviços de limpeza urbana no Brasil foram, em média, de R\$10,37 por habitante por mês. A geração de empregos diretos no setor de limpeza pública manteve-se estável, com ligeira variação de 0,3% em relação ao ano anterior e atingiu cerca de 337 mil postos de trabalho formal no setor. O mercado de limpeza urbana movimentou recursos correspondentes a R\$ 28,5 bilhões no país, com variação positiva em todas as regiões.

**Gráfico 1 - Geração de RSU no Brasil**



Fonte: ABRELPE/IBGE, 2017

A população brasileira apresentou um crescimento de 0,75% entre 2016 e 2017, enquanto a geração per capita de RSU apresentou aumento de 0,48%. A geração total de resíduos aumentou 1% no mesmo período, atingindo um total de 214.868 toneladas diárias de RSU no país.

A quantidade de RSU coletados em 2017 cresceu em todas as regiões em comparação ao ano anterior, e manteve uma cobertura um pouco acima de 90%. A região Sudeste continua respondendo por cerca de 53% do total de resíduos coletados, e apresenta o maior percentual de cobertura dos serviços de coleta do país, já a região Nordeste responde por 22.4%, região Sul responde por 10.9%, região Centro-Oeste por 7.3% e a região Norte com o menor percentual 6.5%.

A disposição final adequada de RSU registrou um índice de 59,1% do montante anual encaminhado para aterros sanitários. As unidades inadequadas como lixões e aterros controlados, porém, ainda estão presentes em todas as regiões do país e receberam mais de 80 mil toneladas de resíduos por dia, com um índice superior a 40%, com elevado potencial de poluição ambiental e impactos negativos à saúde.

### **Lixo eletrônico**

Devido à globalização o consumo por tecnologia tem crescido cada vez mais. O que tornou o consumismo mais agressivo, antes você se desfazia de um produto quando ele quebrava e não tinha mais conserto, hoje se descarta por um lançamento mais novo, mesmo o bem funcionando, pelo simples “status de ter o lançamento”, o que gera o consumo maior e o descarte maior. O exemplo claro que podemos evidenciar no Brasil é a TV digital, a grande parte da população possuía televisores de tubo, com alteração do sinal analógico para o digital, a grande maioria com poder aquisitivo maior, resolveu fazer a substituição dos antigos televisores de tubo pelos televisores digitais, ao invés de comprar o conversor digital, que possibilitava a TV de tudo a continuar funcionando. Podemos ainda continuar exemplificando, quem possuía os televisores digitais agora almejavam as TV Smart e enquanto surgirem novas tecnologias as substituições irão existir. A questão é o que a população fez com os televisores de tubo? A resposta está na figura 2.

**Figura 2 - Descarte de televisores**



Fonte: Felipe, 2018

A população está em um ciclo tão vicioso que umas das alternativas ao descarte incorreto poderiam ser a doação da TV para famílias de menor poder aquisitivo, que muitas vezes estão mais próximos do que se imagina.

Para o processo de fabricação de produtos eletroeletrônicos, são compostos por elementos básicos, como o plástico, mas também por elementos danosos, entre eles o cádmio, mercúrio, cromo hexavalente, éteres difenil-polibromados, bifenilos polibromados, chumbo, que em contato com a natureza podem contaminar o solo, lagos e rios, chegando finalmente ao homem. Se ingeridos em grande quantidade, os elementos tóxicos podem causar males que vão da perda do olfato, da audição e da visão, até o enfraquecimento ósseo. “Os materiais não são biodegradáveis e, mesmo que tenham baixa quantidade de elementos tóxicos, podem fazer mal ao meio ambiente”, adverte o físico Délcio Rodrigues, diretor da entidade ambientalista GREENPEACE.

Um estudo chamado *Global e-Waste* (não tem tradução literal, sendo considerado e-lixo) *Monitor 2017 - Quantidades, Fluxos e Recursos Criados* (BALDÉ et al., 2017). É um esforço colaborativo da Universidade das Nações Unidas (UNU), representado por sua

Vice-Reitoria na Europa, o programa Sustainable Cycles (SCYCLE), a International Telecommunication Union (ITU) e a International Solid Waste Association. (ISWA).

De acordo com o estudo os resíduos eletrônicos, ou lixo eletrônico, referem-se a todos os itens de equipamentos elétricos e eletrônicos e suas peças que foram descartadas por seu proprietário como resíduos sem a intenção de reutilização (*Step Initiative* 2014). *E-waste* é também referidos como WEEE (*Waste* Equipamento Elétrico e Eletrônico), resíduos eletrônicos ou e-sucata em diferentes regiões e sob diferentes circunstâncias do mundo. Inclui uma vasta gama de produtos - quase todos os lares ou item de negócios com circuitos ou componentes elétricos com alimentação energética ou bateria. Nesta metodologia, definido pela Parceria sobre a medição das TIC para Desenvolvimento, a definição de O lixo eletrônico é muito amplo (BALDÉ et al., 2017). Abrange seis categorias de resíduos:

1. Equipamentos de troca de temperatura, equipamentos como refrigeradores, congeladores, condicionadores de ar.
2. Telas, monitores, equipamentos como televisões, monitores, laptops, notebooks e comprimidos.
3. Lâmpadas, equipamentos como lâmpadas fluorescentes, lâmpadas de descarga de alta intensidade, e lâmpadas de LED.
4. Grandes equipamentos, equipamentos como máquinas de lavar roupa, secadores de roupa, lavar louça máquinas, fogões elétricos, máquinas grande de impressão, copiadoras e painéis fotovoltaica.
5. Pequenos equipamentos, equipamentos como aspiradores de pó, microondas, equipamentos de ventilação, torradeiras, chaleiras elétricas, barbeadores, balanças, calculadoras, aparelhos de rádio, vídeo câmeras, brinquedos elétricos e eletrônicos, pequenas ferramentas elétricas e eletrônicas, pequenos dispositivos médicos, pequeno monitoramento e controle instrumentos.
6. Pequenos de TI e equipamentos de telecomunicações, equipamentos como telefones celulares, Sistemas de



Posicionamento Global (GPS), calculadoras de bolsos, roteadores, computadores pessoais, impressoras, telefones.

**Figura 3 - Categorias de resíduos**

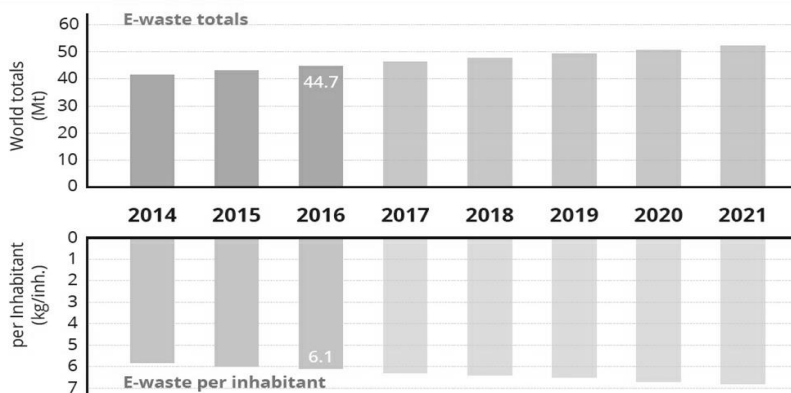


Fonte: Exame, 2018.

Cada produto das seis categorias de lixo eletrônico tem um perfil de vida diferente, o que significa que cada categoria tem diferentes quantidades de resíduos, valores, bem como potenciais impactos ambientais e impactos na saúde, se reciclados inadequadamente. Conseqüentemente, os processos de coleta e logística e reciclagem tecnologia diferem para cada categoria, na mesma como as atitudes dos consumidores quando se desfazem os equipamentos elétricos e eletrônicos também variam.

Ainda de acordo com o estudo a quantidade global de geração de lixo eletrônico em 2016 foi de aproximadamente 44,7 milhões de toneladas métricas (Mt), ou 6,1 kg por habitante. Estimou-se que, em 2017, a geração mundial de lixo eletrônico excederia 46 mt A quantidade de lixo eletrônico deverá crescer para 52,2 Mt em 2021, com um crescimento anual taxa de 3 a 4%. Como pode ser visto no gráfico abaixo.

**Gráfico 2 - Geração global de *e-waste***



Fonte: Baldé et al., 2017.

Segundo o relatório, o Brasil é o maior produtor de lixo da América Latina e o segundo de todo o continente americano, produzindo 1.5 milhões de toneladas e ficando atrás dos Estados Unidos (6.3 milhões de toneladas). Estima-se que cada brasileiro gera 7,4kg de lixo eletrônico por ano.

### **Percepção da sociedade sobre resíduos e reciclagem**

Se voltarmos para antes da Revolução Industrial que aconteceu nos meados do século XVII, a produção de bens eram feitas de duas formas: uma artesanal, um sistema doméstico de produção, onde o mestre artesão era o dono dos meios de produção, do capital (investido e lucrado), da força de trabalho além de participar de todo o processo de produção;

outra manufatureira, com base na economia mercantilista, o burguês era o dono dos meios de produção e do capital (investido e lucrado), porém havia o trabalhador, dono da força de trabalho em troca de um salário, ou seja, há separação entre o capital e o trabalho e uma maior divisão do trabalho, mais etapas/especialização na produção; devido a essa produção em pequena escala havia o consumo somente daquilo que era preciso e demandado para sobreviver. Após a Revolução Industrial, tudo mudou a forma de produção, a forma de consumo e o surgimento de grandes aglomerações em torno das fábricas, o que mais tarde se tornou as grandes cidades. O consumo se tornou desenfreado não consumindo somente aquilo que é preciso para sobreviver e sim consumindo itens de desejos, que com a Globalização foi intensificado.

A produção do RSU, segundo Grossi (1993), está relacionada a dois fatores que, basicamente, são o aumento populacional e a intensidade da industrialização, já que o lixo resulta da atividade diária do homem na sociedade. Então quanto mais se produz, mais se consome e mais se descarta e o pior o descarte de forma inapropriada. Um dos principais elos no sistema de gestão de resíduos, cujo papel é fundamental para o sucesso das ações como de logística reversa e também da reciclagem, é o cidadão e as empresas.

A logística reversa foi definida pela Lei 12.305/2010 como "instrumento de desenvolvimento econômico e social caracterizado por um conjunto de ações, procedimentos e meios destinados a viabilizar a coleta e a restituição dos resíduos sólidos ao setor empresarial, para reaproveitamento, em seu ciclo ou em outros ciclos produtivos, ou outra destinação final ambientalmente adequada". O processo da logística reversa responsabiliza as empresas e estabelece uma integração de municípios na gestão do lixo. Neste processo, os produtores de um eletroeletrônico, por exemplo, têm que prever como será a devolução, a reciclagem daquele produto e a destinação ambiental adequada,

especialmente dos que eventualmente poderão retornar o ciclo produtivo.

Segundo Leff (2004, p. 30), quando "[...] A questão ambiental aparece como uma problemática social e ecológica generalizada de alcance planetário, que mexe com todos os âmbitos da organização social, do aparato do Estado e todos os grupos e classes sociais". Isso de alguma forma procura trazer um novo processo amplo e complexo de transformações no campo do conhecimento e do saber, das ideologias teóricas e práticas, para determinados paradigmas científicos e arcabouços teóricos da pesquisa.

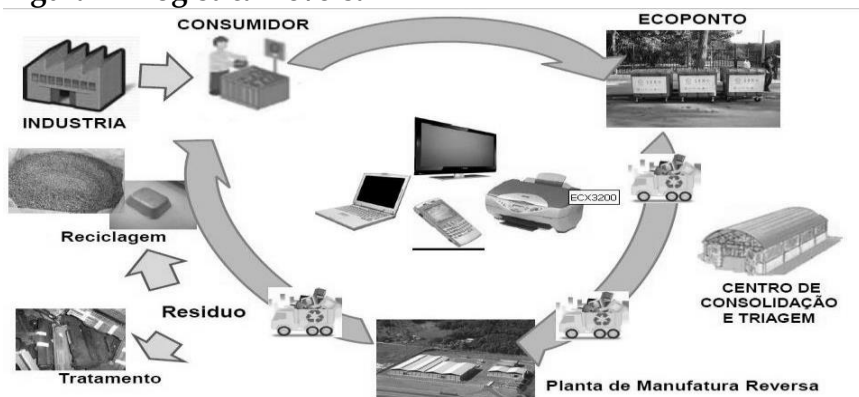
Como forma de um funcionamento mais racional dos três R's, existe um fator preponderante que passa pelas diversas formas da implantação da coleta seletiva que é uma política que já deveria está em pleno funcionamento em todas as cidades, todavia, ainda a muito negligenciada. A redução da produção do lixo em todas as suas formas, não consiste apenas em diminuir uma série de embalagens que de alguma maneira não podem ser reaproveitadas para outras atividades. Mas passa necessariamente pela conscientização de todos os atores sociais, através de um processo de Educação com o um todo, mas, também de uma Educação Ambiental, atuante e consequente, coisa que também ainda não acontece no Brasil, o que intensifica o processo poluidor e o seu controle efetivo mas, que em função da deficiência do processo educacional, ainda relutante, compromete todas as outras etapas. A reutilização é uma maneira de redução dos resíduos sólidos, uma vez que os produtos permanecem mais tempo em uso antes de serem totalmente descartados. Este processo consiste no aproveitamento de produtos sem que estes sofram quaisquer tipos de alterações ou processamentos mais complexos, que em tese todos os atores sociais deveriam está perfeitamente em sintonia com os processos, mas também não acontece desta forma e ainda tarda a ter um resultado positivo para toda a sociedade.

No processo da educação ambiental, além do domínio dos três R's, deve está presente no cotidiano escolar, em todas as escolas e em todas as classes, séries e ou ano. Segundo Reigota (2006, p. 30),

"[...] é consenso entre a comunidade internacional que Educação Ambiental deve estar presente em todos os espaços que dotam os cidadãos de aprendizado – formal, não formal ou informal". Neste plano, a Instituição Escola, deve se responsabilizar pela formação plena dos cidadãos que estejam conscientes do papel e dever social a desenvolver junto aos meios, neste sistema de conhecimentos, preceitos e valores que construam a conduta e fundamentem o comportamento próprio de proteção do meio ambiente. Na comunidade escolar a reflexão compartilhada, conjugada, traceja e esclarece o papel de cada ator social nos trabalhos com o meio ambiente. A escola é de longe, o ambiente ideal para se trabalhar conteúdos e metodologias adequadas a esses cotidianos.

Assim, uma série de resíduos que poderiam ser reutilizados são os diversos tipos de embalagens, brinquedos e roupas, que ao serem ligeiramente modificados podem novamente retornar ao uso. Algumas medidas de reutilização podem ser destacadas: separação de sacos de papel, sacolas, vidros, caixas de ovos, papéis de embrulho etc. e reutilizá-los em outras necessidades quando cabíveis, ainda são descartados das mais variadas formas, sem nenhuma preocupação com os danos e impactos que causarão ao meio ambiente.

**Figura 4 - Logística Reversa**



Fonte: Lara, 2012

A reciclagem é uma maneira de lidar com o lixo de forma mais racional e procurar reduzir os impactos e ainda gerar emprego e renda para um sem número de atores sociais, mas no entanto, ainda se perde no meio de desuso, da burocracia estatal nas regulações e regulamentações o que dificulta sobre maneira o avanço e andamento dos processos de dinamização das políticas ambientais voltadas para os três R's, assim, perde a sociedade e especialmente o meio ambiente.

O que a lei vem formatizar quase está presente nas grandes cidades e menos ainda em cidades do interior. Os ecopontos mais comuns de encontrar são de pilha, lâmpadas e às vezes óleo de cozinha. Mas é os outros produtos que temos que descartar? A população muitas vezes por falta de opção descarta de forma incorreta, é preciso cobrar das empresas de fato o funcionamento dessa logística reversa que no papel é funciona, mas em pratica não.

O agente principal nesse ciclo de ações é o cidadão, com responsabilidades desde o momento do consumo até o descarte dos resíduos decorrentes. Uma pesquisa Ibope publicada em 2018, que aplicou entrevistas a 1.816 pessoas de todos os Estados e Distrito Federal e teve por objetivo conhecer a percepção do brasileiro sobre os resíduos, aponta que a população pouco ou nada sabe sobre coleta seletiva. Os dados mostram que 98% das pessoas enxergam a reciclagem como algo importante para o futuro do país e 94% concordam que a forma correta de descartar os resíduos é separando materiais que podem ser reciclados. Por outro lado, essa percepção não se reflete no comportamento: 75% revelaram não separar seus resíduos em casa, e uma das possíveis razões que levam a isso é a falta de informação, já que 66% dos entrevistados afirmaram saber pouco ou nada a respeito de coleta seletiva. Além disso, o estudo revela desconhecimento sobre quais materiais podem ser reciclados, onde somente 4% das pessoas sabem que as embalagens longa vida são recicláveis e 60% não reconhecem as garrafas PET como um tipo de plástico reciclável. Os dados acima apresentados são alarmantes, como o cidadão será o agente

principal? Se o mesmo sabe quase pouco ou quase nada sobre o assunto.

## **Conclusão**

É preciso além de criar Leis, criar ferramentas para os cidadãos terem acesso a essas informações para que gere conhecimento e esse conhecimento gerem ações, para pode exercer esse papel tão fundamental perante a sociedade e o meio ambiente. Existe inúmeras formas de implementar essas ferramentas além de campanhas de conscientização nos veículos de comunicação (o que já existe, mas não atingi o público com muita eficiência). O que pode ser feito é incluir na grade curricular da educação infantil o componente de Educação Ambiental, assim formaríamos adultos conscientes do seu papel perante a sociedade e o meio ambiente. Além de conscientização da população é preciso cobrar o Governo para que faça valer as leis vigentes, para que as empresas cumpram seu papel social e ambiental perante a sociedade, vemos o processo de logística pouco eficaz ou inexistente e que deveriam existir e funcionar. Todas as medidas propostas não acabariam com a geração RSU mas melhoraria sua destinação final e reaproveitamento. Assim, diante do impasse da gestão de resíduos sólidos urbanos (RSU) é preciso rever suas leis e processos, para que se faça existir com eficiência.

Devido a falta da gestão RSU, que vem sendo prejudicada, por tantas faltas, não somente ao meio ambiente, como também a saúde do homem e suas atividades econômicas. A eficácia dos processos, está relacionada ao processo educativo e de conscientização da sociedade, bem como, ao poder de cobrança da população junto as autoridades, para que se faça cumprir as leis, além da própria conscientização da população, com relação ao seu papel no exercício da cidadania e para com o meio ambiente. Portanto, a proliferação dos processos dos Resíduos Sólidos Urbanos (RSU), através dos processos e mecanismos gigantesco de produção e descarte a cada dia mais intenso, causando sérios danos, problemas

e na maioria das vezes de difícil quantificação dos desdobramentos e tamanho dos impactos causados a todo o meio ambiente.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DAS EMPRESAS DE LIMPEZA PÚBLICA E RESÍDUOS SÓLIDOS (ABRELPE). **Panorama dos resíduos sólidos no Brasil**. 2017. Disponível em: <http://abrelpe.org.br/download-panorama-2017/>. Acesso em: 19 abr. 2019.

BALDÉ, C.P. et al. **The Global E-waste Monitor**. 2017. Disponível em: <https://www.itu.int/en/ITU-D/Climate-Change/Documents/GEM%202017/Global-E-waste%20Monitor%202017%20.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.445**, de 2007.

BRASIL. **Lei nº 12.305**, de 2010. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS). Disponível em: <https://www.ecycle.com.br/component/content/article/67-dia-a-dia/3705-o-que-e-politica-nacional-de-residuos-solidos-pnrs-urbanos-descartedanos-saude-meio-ambiente-qualidade-vida-reciclagem-consumo-instrumento-responsabilidade-produto-metas-lixoes.html>. Acesso em: 21 abril 2019.

BRASIL. Senado. **Projeto de Lei nº 425**, de 2014.

BRASIL. **Projeto de Lei Complementar nº 14**, de 2015.

EXAME. São Paulo: Abril, edição 1155, ano 51, n. 21 fevereiro 2018, p.32 lixo eletrônico.

FELIPE, M. Brasil é o líder de produção de lixo eletrônico na América Latina. **Techtudo**, 17 set. 2018. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/noticias/2018/09/brasil-e-o-lider-de-producao-de-lixo-eletronico-na-america-latina.ghtml>. Acesso em: 25 ago. 2019

GROSSI, E. P. Sob a Concepção Ambiental. In: SEMINÁRIO DE INTERLOCUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE O APRENDER: O FIO E A REDE DO EQUILIBRISTA, 1993. **Anais [...]**, 1993.



LARA, R. Logística Reversa de Lixo Eletrônico. Fateclog.blogspot, 23 de maio de 2012. Disponível em: <http://fateclog.blogspot.com/2012/05/logistica-reversa-de-lixo-eletronico.html>. Acesso em: 25 ago. 2019.

LEFF, E. **As aventuras da epistemologia ambiental**: da articulação dos saberes ao diálogo de saberes. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.  
REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

### **Bibliografia complementar**

BAHIA (Estado). **Lei n.º. 12.056**, de 07 de janeiro de 2011, Política de Educação Ambiental. Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC), 2011.

BRASIL. LEI n.º. 9.795, de 27 de abril de 1999, Lei de Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 28 de abril de 1999.

BRUGGER, P. **Educação ou adestramento ambiental?** Santa Catarina: Letras Contemporâneas, 1999.

FLORIANI, D. Diálogos interdisciplinares para uma agenda socioambiental: breve inventário d debate sobre ciência, sociedade e natureza. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Paraná: UFPR, n. 1, p. 21-39, jan./jun. 2000.

GONÇALVES, A.T. **O lado obscuro da high tech na era do neoliberalismo: seu impacto no meio ambiente**. Disponível em: <http://lixotecnologico.blogspot.com/2007/07/o-lado-obscuro-da-high-techna- era-do.html>. Acesso em: 25 ago. 2019.

LEFF, E. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade e poder. Petrópolis: Vozes, 2002.

LOUREIRO, C. F. F. et al. **Educação ambiental**: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2002.

LOUREIRO, C. F. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2009.

MATA, P. R. R. da. **Lixo eletrônico**: componentes envolvidos, programas de sustentabilidade e legislação. 2010. Monografia (Graduação) – USF, 2010. Disponível em: <http://lyceumonline.usf.edu.br/salavirtual/documentos/1894.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2019.

MORIN, E. **A religião dos saberes**: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. 4. ed. São Paulo. Cortez, 2001. (Questões de Nossa Época, v. 41).

SAMPAIO, R. J. et al. **A gestão de resíduos sólidos urbanos**: impasses políticos, técnicos, legais e metodológicos. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/download/3528/2914>. Acesso em: 15 abr. 2019.

ZIZEK, S. **Vivendo nos fins dos tempos**. Tradução Maria Beatriz de Medina. São Paulo: Boitempo, 2012.



## ORGANIZADORES

**Nayara Alves de Sousa:** Doutorado em Desenvolvimento e Meio Ambiente (UESC), Mestrado em Educação (UFBA), Especialista em Saúde Pública (IBPEX), Especialista em Fisioterapia Neurofuncional (UGF), Graduada em Fisioterapia (UGF). Docente Adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: [nayara.sousa1@hotmail.com](mailto:nayara.sousa1@hotmail.com).

**Jenerton Arlan Schütz:** Doutorando em Educação nas Ciências (UNIJUÍ), Mestre em Educação nas Ciências (UNIJUÍ), Especialista em Metodologia de Ensino de História (UNIASSELVI), Licenciado em História e Sociologia (UNIASSELVI) e Licenciado em Pedagogia (FCE). Bolsista CAPES. Professor de História na Rede Municipal de Ensino do Município de Santo Ângelo/RS. E-mail: [jenerton.xitz@hotmail.com](mailto:jenerton.xitz@hotmail.com).

### **O que é escrever...?**

Escrever é o começo dos começos. Depois é a aventura. Uma mochila com alguns poucos pertences do ofício artesanal, uma bússola, vale dizer um título que resuma o problema, ou tema, e a hipótese de trabalho. Uma lâmpada para iluminar os caminhos à medida que se apaga a luz do dia. E desse jeito que a teoria ilumina e conduz a prática, mas só quando a própria prática a deslocou para a situação a que deve servir e produzir adequada. Por isso, de saída não se pode saber quais nossos interlocutores. Surgirão eles durante a caminhada. Isso faz parte da aventura.

No ato de escrever um dos interlocutores é um leitor ausente e desconhecido, apenas virtual, o que deixa o outro, o escrevente, em extrema solidão, entregue a si mesmo e ao estar sozinho na própria casa ante uma imensidão vazia, sabendo-se, no entanto, espiado e policiado. Leva-o a morrer em si mesmo, como diria Rousseau, para se descobrir vivo.

Por isso escrever é preciso, para encontrar-se a si mesmo sendo mais forte do que se é, para a longa e tortuosa busca do Outro de um desejo mais paciente. Importa em duplo desconhecimento: o do que somos e podemos e o de outrem que misterioso nos aguarda. Trabalhado pela dúvida inaugural da criação, o escrevente busca achar-se, descobrir-se, dizer-se para além das circunstâncias imediatas.

**(Mario Osorio Marques)**