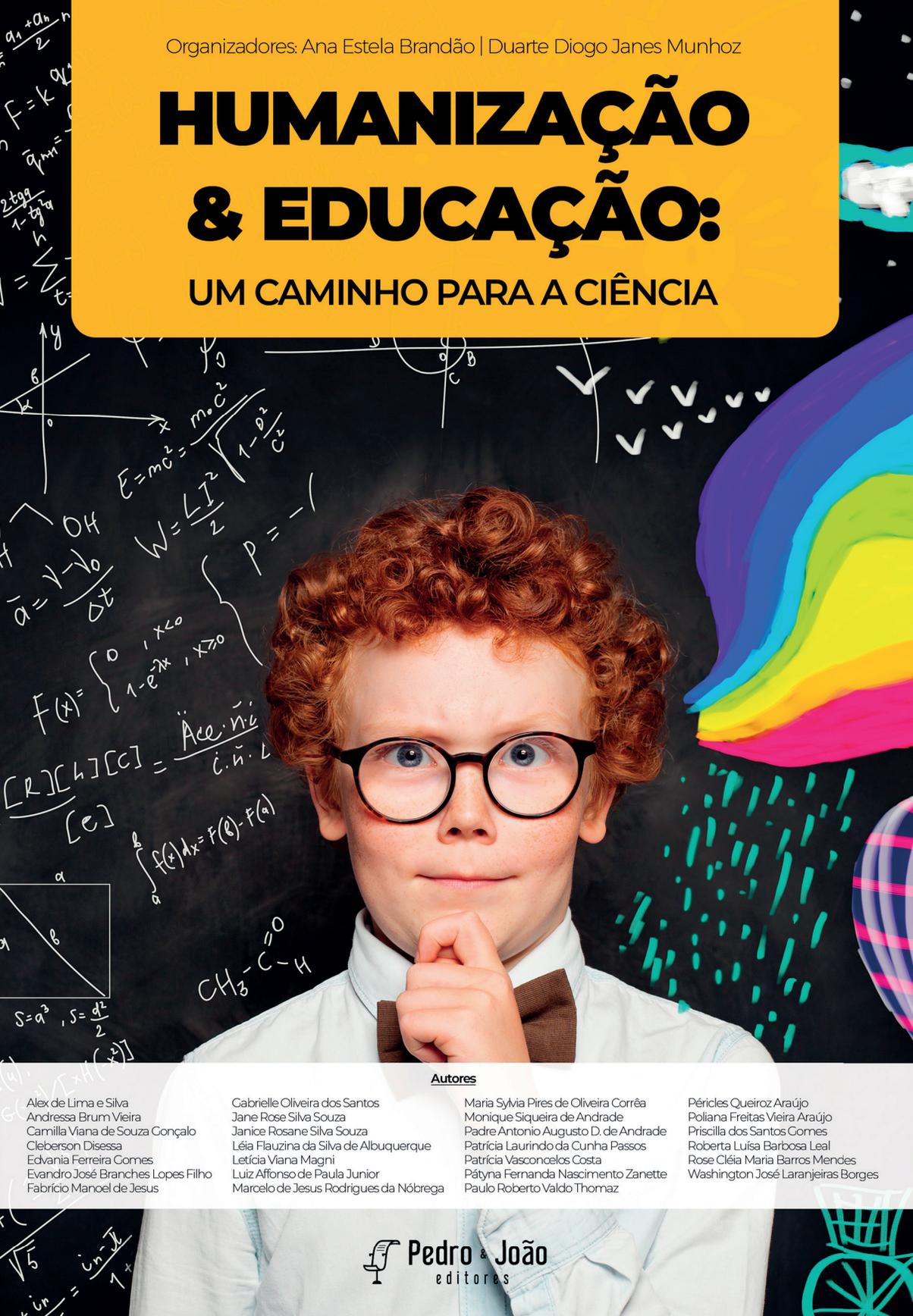


Organizadores: Ana Estela Brandão | Duarte Diogo Janes Munhoz

HUMANIZAÇÃO & EDUCAÇÃO: UM CAMINHO PARA A CIÊNCIA



Autores

Alex de Lima e Silva
Andressa Brum Vieira
Camilla Viana de Souza Conçalo
Cleberon Disessa
Edvania Ferreira Gomes
Evandro José Branches Lopes Filho
Fabrício Manoel de Jesus

Gabrielle Oliveira dos Santos
Jane Rose Silva Souza
Janice Rosane Silva Souza
Léia Flauzina da Silva de Albuquerque
Leticia Viana Magni
Luiz Afonso de Paula Junior
Marcelo de Jesus Rodrigues da Nóbrega

Maria Sylvia Pires de Oliveira Corrêa
Monique Siqueira de Andrade
Padre Antonio Augusto D. de Andrade
Patrícia Laurindo da Cunha Passos
Patrícia Vasconcelos Costa
Pátyna Fernanda Nascimento Zanette
Paulo Roberto Valdo Thomaz

Péricles Queiroz Araújo
Poliana Freitas Vieira Araújo
Priscilla dos Santos Comes
Roberta Luísa Barbosa Leal
Rose Clélia Maria Barros Mendes
Washington José Laranjeiras Borges



Pedro & João
editores



Humanização e Educação: um caminho para a ciência



Pedro & João
editores

Ana Estela Brandão Duarte
Diogo Janes Munhoz
[Organizadores]

Humanização e Educação: um caminho para a ciência

Autores

Alex de Lima e Silva
Andressa Brum Vieira
Camilla Viana de Souza Gonçalo
Cleberon Disessa
Edvania Ferreira Gomes
Evandro José Branches Lopes Filho
Fabrício Manoel de Jesus
Gabrielle Oliveira dos Santos
Jane Rose Silva Souza
Janice Rosane Silva Souza
Léia Flauzina da Silva de Albuquerque
Letícia Viana Magni
Luiz Affonso de Paula Junior
Marcelo de Jesus Rodrigues da Nóbrega

Maria Sylvia Pires de Oliveira Corrêa
Monique Siqueira de Andrade
Padre Antonio Augusto D. de Andrade
Patrícia Laurindo da Cunha Passos
Patrícia Vasconcelos Costa
Pátyna Fernanda Nascimento Zanette
Paulo Roberto Valdo Thomaz
Péricles Queiroz Araújo
Poliana Freitas Vieira Araújo
Priscilla dos Santos Gomes
Roberta Luísa Barbosa Leal
Rose Cléia Maria Barros Mendes
Washington José Laranjeiras Borges

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.

Ana Estela Brandão Duarte; Diogo Janes Munhoz [Orgs.]

Humanização e Educação: um caminho para a ciência. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 267p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-85-7993-978-5 [Impresso]
978-85-7993-979-2 [Digital]

DOI: 10.51795/9788579939792

1. Humanização. 2. Educação. 3. Caminhos. 4. Ciência. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Correção ortográfica: Julia Rovaris Leme

Diagramação: Diany Akiko Lee

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 (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
Orani João Tempesta	
APRESENTAÇÃO	11
Rejane Silvino Campêlo Silva	
CAPÍTULO 01	17
EDUCAÇÃO AMBIENTAL: INTERVENÇÃO NA CONTAMINAÇÃO DAS ÁGUAS RESIDUAIS	
Andressa Brum Vieira	
Cleberon Disessa	
Letícia Viana Maforgni	
Maria Sylvania Pires de Oliveira Corrêa	
CAPÍTULO 02	47
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ERA DIGITAL	
Jane Rose Silva Souza	
Janice Rosane Silva Souza	
Monique Siqueira de Andrade	
Priscilla dos Santos Gomes	
CAPÍTULO 03	63
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: NOVAS PERSPECTIVAS DIANTE DOS REFLEXOS DA PANDEMIA DE COVID-19	
Patrícia Laurindo da Cunha Passos	
Evandro José Branches Lopes Filho	
Alex de Lima e Silva	

CAPÍTULO 04	79
ENSINO REMOTO: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DOCENTE	
Luiz Affonso de Paula Junior	
Roberta Luísa Barbosa Leal	
Marcelo de Jesus Rodrigues da Nóbrega	
CAPÍTULO 05	91
ACESSO E PERMANÊNCIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	
Paulo Roberto Valdo Thomaz	
Patrícia Vasconcelos Costa	
Rose Cléia Maria Barros Mendes	
CAPÍTULO 6	101
A INCLUSÃO NO SISTEMA EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEO A PARTIR DA PERSPECTIVA MULTIDISCIPLINAR	
Léia Flauzina da Silva de Albuquerque	
CAPÍTULO 07	111
LIBRAS, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS	
Pátyna Fernanda Nascimento Zanette	
CAPÍTULO 08	129
AUTISMO: A IMPORTÂNCIA DAS INTERVENÇÕES PSICOEDUCACIONAIS	
Gabrielle Oliveira dos Santos	
CAPÍTULO 09	141
COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM DIÁLOGO NA FORMAÇÃO INTEGRAL DO ESTUDANTE	
Camilla Viana de Souza Gonçalves	

CAPÍTULO 10	151
A APLICAÇÃO DA LEI Nº 11.645/2008 E A INCLUSÃO: FORMAÇÃO DO CORPO-CONSCIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA Fabrício Manoel de Jesus	
CAPÍTULO 11	173
1994: DA ACADEMIA DO POSITIVISMO JURÍDICO À FORMAÇÃO EM DIREITO RIZOMÁTICO NO BRASIL Péricles Queiroz Araújo Poliana Freitas Vieira Araújo	
CAPÍTULO 12	193
A EFICÁCIA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL. INVESTIMENTOS FINANCEIROS E RESULTADOS OBTIDOS Edvania Ferreira Gomes	
CAPÍTULO 13	213
AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL Washington José Laranjeiras Borges	
CAPÍTULO 14	231
FUNDAMENTOS TEOLÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL À LUZ DA LAUDATO SI Padre Antonio Augusto D. de Andrade	
POSFÁCIO	249
Alexsandro da Silva Lima	
ORGANIZADORA E ORGANIZADOR	251
AUTORAS E AUTORES	253

PREFÁCIO

Com alegria que atendo ao convite do Pe. Antonio Augusto Dornelas de Andrade para expressar algumas palavras na ocasião em que é entregue ao público essa coletânea de artigos diversos, que versam no geral sobre Educação ambiental, sobre a questão da Inclusão e sobre os desafios da era digital, trazendo o rigor acadêmico caminhando com clareza e simplicidade de exposição de quem domina o tema e tem interesse solidário em compartilhar o próprio conhecimento contribuindo para que os outros possam abrir novos caminhos.

Diante dessa obra que agora é entregue ao público, existem diversas formas de aproximação, dependendo do olhar de quem a lê, ou poderia mesmo dizer, de quem se aprofunda nela. Isto porque não temos aqui somente um livro, mas todo um itinerário que vem nos auxiliar ao encontro das necessidades do mundo, do outro e assim também o encontro com as próprias necessidades.

Temos no total uma coletânea de 14 artigos, que são de temática diversa, onde podemos encontrar temas gerais sobre a educação formal, a educação ambiental, os desafios da educação na era digital e com o ensino remoto, a questão da adequada formação do corpo docente e discente, a perspectiva de ações multidisciplinares na educação, a questão da Inclusão de alunos com deficiência, e uma referência às palavras do Papa Francisco na Encíclica *Laudato Sí*, apresentando relações entre teologia e educação ambiental.

A partir das temáticas apresentadas anteriormente é que se pode entender o título dado a essa coletânea; humanização e Educação: Um caminho para a ciência, onde a educação torna-se mais um caminho eficaz e primordial para tomarmos consciência e buscar soluções para questões que tantas vezes são urgentes, mas

que passam despercebidas aos nossos olhares desatentos pela correria do dia a dia.

Ao folhearmos as páginas essa coletânea, não trilhamos apenas uma sequência de proposições; estamos diante de um quadro no qual podem ser observadas diversas facetas e detalhes que se relacionam a partir das temáticas tratadas e que podem ser capturadas por enfoque ao mesmo tempo seletivos e simultâneos.

Em tempos tão difíceis, eis que são apresentadas questões que exigem de todos uma reflexão profunda e necessária. Convido o leitor a aprofundar as temáticas presentes nos conteúdos apresentados.

Desejo, portanto, deixar aqui registrado o nosso agradecimento a todos os que disponibilizaram seu tempo e os frutos de seu produto Intelectual para que possamos dar um passo a mais em nossa missão de fazer de nosso mundo um mundo mais fraterno. Desejo que esta obra possa produzir abundantes frutos de solidariedade, fraternidade e paz. Deus abençoe e guarde a todos.

Orani João Tempesta, O.Cist
Arcebispo Metropolitano de São Sebastião do Rio de Janeiro

APRESENTAÇÃO

Este livro, na forma de compilação, fruto de artigos que serviram de instrumentos científicos construídos como parte das exigências de Programa de Estudos avançados em nível de pós-graduação, se inclui em um processo de reflexão sobre a humanização e Educação – um caminho para a ciência, que vem evoluindo cientificamente nos dias atuais. Destarte, constituindo-se em um importante ponto de curvatura, sistematização e artifício de organismo do conhecimento, tem por objetivo evidenciar constatações de que é possível produzir ciência a partir do ato e efeito de humanizar.

Pois, durante muito tempo foi aceita a argumentação de que a “ciência” no cenário da educação concentrava-se exclusivamente distante da humanização. Porquanto, entendia-se que a ação ou efeito de humanizar não contribuía para a construção da ciência. Para tanto, a obra “humanização e Educação: um caminho para a ciência” expõe ao público correlações que transitam na construção do conhecimento científico.

A seleção dos capítulos guiou-se por duas constatações. A primeira consisti em que a ciência tem sua evolução a partir do que representa a humanização do homem, suas relações culturais, sociais e políticas; a segunda constituiu por meio do dinamismo da ciência em movimento, viva que vem respondendo, de maneira específica pela humanização e a educação.

Nos capítulos deste livro, todos os autores desta compilação, sobre diferentes objetos de estudos, sinalizam o conhecimento como uma ação da espécie humana, reafirmando que a humanização e a educação não estão dissociadas da ciência.

No primeiro capítulo, os autores: Andressa Brum Vieira; Cleberson Disessa; Letícia Viana Magni; Maria Sylvia Pires de Oliveira Corrêa, do artigo, com título “Educação Ambiental:

intervenção na contaminação das águas residuais” convida a uma reflexão quanto a compreensão da preservação desse acervo que nos remete às instruções da educação ambiental.

No capítulo 2, o título “Educação Ambiental na era digital” os autores - Jane Rose Silva Souza; Janice Rosane Silva Souza; Monique Siqueira de Andrade; Priscilla dos Santos Gomes; Valdir Francisco da Silva Filho apontam o uso responsável da tecnologia. Ainda, ressaltam que problemas ambientais no Brasil e no mundo também estão envoltos da lesiva maneira tomadas pelo homem.

No capítulo 3, “Formação continuada de professores: novas perspectivas diante dos reflexos da pandemia CIVID 19” o presente artigo dos autores: Evandro José Branches Lopes Filho; Alex de Lima e Silva; Patrícia Laurindo da Cunha Passos exibem um retrato da formação continuada de professores e aspectos relacionados com a demanda da pandemia COVID 19, tratada dentro de uma visão que mesmo sendo necessária a utilização de sistemas híbridos, o uso de tecnologia, em todos os cenários educacionais.

Os autores Luiz Affonso de Paula Júnior; Roberta Luísa Barbosa Leal; Marcelo de Jesus Rodrigues da Nóbrega, no capítulo 4, apresentam em seu artigo “Ensino remoto: uma análise sob a perspectiva docente” trazendo aos leitores o que provocou o ensino alongado, aspectos estimulativos nomeados docentes a este ensino, em que seu enredo traduz o modo (novo) de ensinar e como ocorrera no exercício função.

No capítulo 5, “Acesso e permanência da pessoa com deficiência no ensino superior”, os autores do presente artigo: Paulo Roberto Valdo Thomaz; Patrícia Vasconcelos Costa; Rose Cléia Maria Barros Mendes, estes navegam em novas perspectivas alinhadas para o processo que se apresenta de maneira minuciosa centrada na pessoa além de sua deficiência.

A autora Léia Flauzina da Silva de Albuquerque expõe no capítulo 6, “A inclusão no sistema educacional contemporâneo a partir da perspectiva multidisciplinar”, na qual explana um encontro relativo à equipe multidisciplinar, que se propaga da seara da inclusão

no sistema educacional, este nos levará a olhar para como soluções aos problemas estão sendo enfrentados pela escola.

A seguir no capítulo 7, que tem por título “Libras, inclusão e educação bilíngue para surdos” da autora Pátyna Fernanda Nascimento Zanette, convida a uma reflexão com pretensão para um atendimento ampliado ao desenvolvimento da pessoa com surdez.

No capítulo 8, a Gabrielle Oliveira dos Santos apresenta em seu artigo “Autismo: a importância das Psicoeducacionais” o entendimento sobre a utilização de uma ingerência terapêutica fundada em evidências para estudantes com autismo, para melhor entender e lidar com deficiência.

No capítulo 9, a autora Camilla Viana de Souza Gonçalo em seu artigo “Competências sócio emocionais na educação básica, um diálogo na formação integral dos estudantes”, se refere ao desenvolvimento em todas as dimensões formativas considerando as competências de lidar com as próprias emoções.

O que temos no capítulo 10, é um estudo do autor Fabrício Manoel de Jesus intitulado “Aplicação da Lei nº 11.645/2008 e a inclusão: formação do corpo-consciência na educação brasileira” em seu enredo desenha a compreensão e a vivência da importância étnico-racial, valorização das diversidades culturais do Brasil.

No contexto a partir do raciocínio científico e filosófico reflete sobre a natureza, apresentados no capítulo 11, que traz como título “Da academia do positivismo jurídico a formação em direito rizomático no Brasil” de autoria: Péricles Queiroz Araújo; Poliana Freitas Vieira Araújo buscam reproduzir momentos históricos do pré- positivismo, passando pelo iluminismo e findando na modernidade.

No capítulo 12, “A eficácia em educação no Brasil, investimentos financeiros e resultados obtidos”, autora Edvania Ferreira Gomes discute os ares moderados no contexto educacional brasileiro, bem como parâmetros pautados em vozes, mudanças de paradigmas, entre outros.

Entre os trabalhos realizados sobre educação ambiental, encontra-se no capítulo 13, o estudo de Washington José

Laranjeiras Borges, “As contribuições da educação ambiental para a geografia no ensino fundamental”, no qual levanta indícios de que para muitos a educação ambiental se limita a simples mudanças de hábitos cotidianos como reciclar, porém, está educação vai muito mais além.

No capítulo 14, intitulado “Fundamentos teológicos para educação ambiental à luz da *Laudato Si*” trata-se de um estudo realizado sobre o olhar do padre Antonio Augusto D. de Andrade, que analisa a relação homem-natureza-sociedade por meio da leitura da epístola *Laudato Si*, revelando a dialeticidade das relações entre a natureza externa e a humana por meio da percepção do homem sobre o mundo que o cerca.

Esperamos que este livro, formado por diversos artigos, possa nos ajudar a aprofundar um pouco mais o conhecimento sobre a humanização e educação, em sua composição, que ousamos sonhar com um novo modo de fazer ciência, onde imperem o ato e o efeito de humanizar.

Também é importante ressaltar, o qual em todos os artigos, igualmente foi incluído referências além dos clássicos, o estado da arte, que, do mesmo modo enriquece no planejamento e desenvolvimento deste livro, também se verificou a construção da ciência se materializando ao mesmo tempo pela humanização e a educação em sua integralidade e plural. Agora, daqui por diante é hora de navegar em todas as linhas desta obra, boa leitura.

Rejane Silvino Campêlo Silva



Doutoranda em Ciências da Educação – linha de pesquisa Formação Docente, com foco na educação inclusiva e eloquência em Autismo; Mestre em Ciências da Educação na área de Formação Docente enfoca na educação inclusiva dando ênfase ao objeto de estudo – Autismo; Graduada Pedagogia

e pós-graduada (*Latu Sensu*) em Psicopedagogia. Palestrante em Autismo na educação escolar. Atua como professora na educação básica brasileira, no estado de Pernambuco. Silvino.rejane@gmail.com

CAPÍTULO 01

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: INTERVENÇÃO NA CONTAMINAÇÃO DAS ÁGUAS RESIDUAIS

Andressa Brum Vieira
Cleberon Disessa
Letícia Viana Magni
Maria Sylvia Pires de Oliveira

RESUMO

Compreendendo a importância da Educação Ambiental para a saúde dos seres vivos e a relação do homem com a natureza, o presente artigo tem como objetivo discutir o contexto deste paradigma quando relacionado aos impactos da contaminação das águas residuais. Para chegar ao objetivo que se foi proposto, utilizamos uma pesquisa de cunho bibliográfico, com o que estavadiisponível e publicado na forma de livros e de periódicos. Por meio da metodologia empregada, observou-se a importância de sensibilizar, analisar e trazer reflexões acerca do descarte de lixo de uma forma racional. Sendo assim, consideramos que a contaminação dos rios e dos lagos deve estar entre os debates de conscientização da população para a preservação e o cuidado com o meio ambiente fazendo que não seja mais uma desinformação populacional.

Palavras-chave: contaminação; águas residuais; saúde; educação ambiental.

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo apresenta a temática da Educação Ambiental (EA) enquanto potência para a discussão sobre as relações tecidas entre natureza e saúde, para além de uma visão

que separa o ser humano do meio ambiente. De acordo com Guimarães (1998, p. 39), confirma-se, assim, o lema ecológico: “agir localmente e pensar globalmente”; sendo que “esse agir e esse pensar não são separados, mas constituem a práxis da EA, que atua consciente da globalidade que existe em cada local e em cada indivíduo”. A ação local e a individual agem sincronicamente no global e, ao mesmo tempo, entre o indivíduo e a natureza, possibilitando o alcance de uma consciência planetária, que não se restringe somente a compreender, mas também ao agir integrado na relação homem-natureza, contribuindo para o equilíbrio dinâmico, pelo alcance de uma real cidadania.

Vivemos em um período de intensa transição paradigmática, em que a pesquisa e o próprio homem buscam romper com as estruturas do pensamento hegemônico, quer seja pela linearidade, objetividade, compartimentalização, dualidade ou pela generalização. Tristão (2008, p. 25) enfatiza a Educação Ambiental como “possibilidade de religar a natureza e a cultura, a sociedade e a natureza, o sujeito e o objeto”. Neste sentido, a educação, em seus diversos contextos formativos, é uma importante aliada.

O estudo inclui um levantamento das bibliografias disponíveis e publicadas na forma de livros e periódicos, nas seguintes bases de dados: SciELO, Portal de Periódicos CAPES, Base Bibliográfica da Universidade Federal de Tocantins (UFT), Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação (CINTED), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), CIET EnPED; Biblioteca Digital de Dissertações (BDTD), publicações educacionais online, revistas eletrônicas e listas de livros do SIBI, e-books e outros para busca de literatura sobre temas afins.

Para melhor elucidar o tema abordado, é necessário expor uma contextualização da crise ambiental e de seus reflexos, por meio das conferências, dos encontros e das reuniões nacionais e internacionais, apresentando a trajetória da Educação Ambiental e do Desenvolvimento Sustentável no mundo.

1.1 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL INTERNACIONAL E NACIONAL

A trajetória das conferências internacionais organiza-se e consolida-se em questões ambientais regionais ou globais, das quais os impactos foram causados pela própria atividade humana. Com foco na inserção da EA no Brasil, serão apresentados dois encontros que foram realizados, com a Educação Ambiental como tema central das discussões; além de uma síntese da contextualização sobre reuniões globais com foco no desenvolvimento sustentável.

1.2. TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL INTERNACIONAL

A Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano, ocorrida Estocolmo, em 1972, discutiu o meio ambiente, o desenvolvimento e o conceito de ecodesenvolvimento, tendo como um dos focos a discussão da poluição ocasionada pelas indústrias, sendo considerada o marco histórico internacional emergencial de políticas ambientais em vários países. Vieira nos auxilia nessa discussão:

A Conferência de Estocolmo foi reconhecida mundialmente. A princípio, seu objetivo foi chamar a atenção de todos para os grandes impactos ambientais que o homem causa ao meio ambiente pela utilização excessiva dos recursos naturais; além disso, planejar ações que pudessem diminuir tais impactos. (VIEIRA, 2013 p. 19).

Nesta conferência, foi idealizado o Plano de Ação Mundial, em que foram constituídas as diretrizes para um Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), favorecendo uma abordagem multidisciplinar do tema. Souza e Novicki corroboram nessa discussão, salientando que a conferência foi elaborada:

Visando a defesa e a melhoria do meio ambiente para as gerações presentes e futuras, [e que ela] chamou a atenção para a responsabilidade devida pelas administrações das distintas esferas governamentais, quanto a responsabilidade na promulgação de normas e na administração. Souza e Novicki (2010, p. 36).

A conferência de Estocolmo, de acordo com Souza e Novicki (2010, p. 36), é conceituada “como veículo de informação e de formação de conduta das sociedades, com vistas à disseminação de uma consciência responsável para com a proteção e melhoria do meio, em toda sua dimensão humana”, e tem os objetivos de evitar maiores desperdícios dos recursos naturais e de utilizar técnicas ecologicamente corretas.

Em 1975, foi realizada a Conferência de Belgrado, que resultou na criação de princípios e de orientações para um programa de Educação Ambiental que institui uma nova ética no combate à pobreza, à fome, ao analfabetismo, à poluição, à exploração e à dominação humana, consolidando a Educação Ambiental no conceito global.

Já em outubro de 1977, aconteceu em Tbilisi (Geórgia, ex-URSS) a Primeira Conferência Internacional em Educação Ambiental, que constitui o ponto culminante do PIEA. Consagrada como a “Conferência de Tbilisi”, em sua declaração, constaram “os objetivos, as funções, as estratégias e as características recomendadas para a Educação Ambiental” (UNESCO/PNUMA, 1980). Nesta conferência, postulou-se que a EA se constitui um “elemento essencial para uma educação formal e não formal, resultando em benefícios para a sociedade planetária” (PEDRINI, 1997, p. 4). Pedrini ainda conclui que:

a educação deveria, simultaneamente, preocupar-se com a conscientização, a transmissão de informação, o desenvolvimento de hábitos, a promoção de valores e o estabelecimento de critérios e orientações para a resolução de problemas. (1997, p. 5)

Com foco na educação formal e não formal, um dos principais objetivos é sintetizar a transversalidade do tema e o

reconhecimento da necessidade da preservação do meio ambiente, partindo da valorização das reais vivências e da observação do lugar onde a comunidade escolar está inserida. Posterior à “Conferência de Tbilisi”, outros encontros mundiais aconteceram, Vieira relata:

Os anos de 1979 e 1980 foram assinalados por acontecimentos mundiais que muito contribuíram para a discussão da importância de políticas de Educação Ambiental. Foram eles: Encontro Regional de Educação Ambiental para a América Latina, em San José, Costa Rica (1979); Seminário Regional Europeu sobre Educação Ambiental para Europa e América do Norte, realizado em Essen, Alemanha (1980); Seminário Regional sobre Educação Ambiental nos Estados Árabes, em Manama, Bahrein (1980); e, Primeira Conferência Asiática sobre Educação Ambiental, Nova Delhi, Índia (1980). (VIEIRA, 2013 p. 25-26)

Em agosto de 1987, aconteceu outra conferência de relevante importância, denominada Conferência de Moscou, que reuniu um grande número de educadores ambientais de cem países, com a pretensão de avaliar o desenvolvimento da Educação Ambiental, desde a Conferência de Tbilisi. Uma das prioridades era apontar um plano de ação para a década de 1990, marcado por gradual processo de conscientização, no âmbito mundial e individual, sobre o papel da educação na busca por compreender, prevenir e resolver problemas ambientais.

No ano de 1990, em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, aprovou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que ressalta a possibilidade de a Educação “contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente, mais puro”. E, ao mesmo tempo, “favorece o progresso social, econômico e ambiental, a tolerância e a cooperação internacional” (PEDRINI, 1997, p. 6). Além disso, a ONU declarou o ano de 1990 como o Ano Internacional do Meio Ambiente.

No ano de 1992, foi realizada a ECO-92 ou Rio-92, no Rio de Janeiro, Brasil. De acordo com Dias (2004), a conferência teve como

preocupação os problemas ambientais globais e as questões do desenvolvimento sustentável, lançando importantes desafios às políticas dos governos das nações para o próximo milênio; permitindo, também, uma visão global do que estava acontecendo no mundo com relação à questão ambiental, deixando evidente a necessidade de toda a população assumir uma nova postura mediante a utilização dos recursos naturais.

Na construção dos documentos para atingir os objetivos da conferência, foi elaborado o plano de ação para o século XXI, que se chamou Agenda-21, sendo o principal documento do evento. Souza e Novicki (2010, p. 37) afirmam que esse documento “é considerado um dos principais meios para se conduzir processos de mobilização, troca de informações e geração de consensos em torno dos problemas e soluções locais.”

No ano de 2002, em Johannesburgo, maior cidade da África do Sul, aconteceu a conferência da Rio+10, que teve a participação de mais de 150 países, para discutirem a questão ambiental global, focando o desenvolvimento sustentável. A partir desse encontro, foi construído o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA).

O “I Congresso Ibero-Americano de Educação Ambiental” aconteceu em Guadalajara, no México, em 1992. Em 1997, em Jomtien, Tailândia, aconteceu o “II Congresso Ibero-Americano de Educação Ambiental: em busca das marcas de Tbilis”. Em Caracas, Venezuela, foi realizado, em 2000, o “III Congresso Ibero-Americano de Educação Ambiental: povos e caminhos para o desenvolvimento sustentável”. Em Havana, Cuba, aconteceu, em 2003, o “IV Congresso Ibero-Americano de Educação Ambiental: um mundo melhor é possível”. E, em Joinville, Brasil (2006), o “V Congresso Ibero-Americano de Educação Ambiental, com o tema: a contribuição da educação ambiental para a sustentabilidade planetária”.

Em 1997, aconteceu a Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade, Educação e Conscientização Pública para Sustentabilidade, realizada em Thessaloniki, Grécia, de 8 a 12 de dezembro de 1997, organizada pela UNESCO e pelo governo da

Grécia. O evento reuniu, aproximadamente, 1.200 especialistas, de 83 países, que ficou conhecido como a declaração de Thessaloniki, a qual considerou que as recomendações e os planos de ação reconhecidos nas conferências de Belgrado, Tbilisi, Moscou e Toronto continuam válidos, mesmo não tendo sido totalmente explorados.

A contextualização exposta da trajetória dos encontros e das conferências internacionais em Educação Ambiental apresenta a preocupação das nações sobre a degradação do meio ambiente e a importância da formação inicial e continuada dos profissionais da educação em relação à Educação Ambiental.

É importante ressaltar que, após 20 anos da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio-92 ou Eco-92), a "Cúpula dos Povos na Rio+20 por Justiça Social e Ambiental" realizou, de 15 a 23 de junho de 2012, um evento organizado pela sociedade civil global, no Rio de Janeiro, Brasil, tendo como o objetivo central a chamada "economia verde" e a institucionalidade global, com grande expectativa sobre propostas que visassem as ações concretas para tratar dos graves problemas enfrentados pela humanidade, inclusive, da problemática ambiental.

1.3 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NACIONAL

Para embasar o entendimento da Educação Ambiental brasileira, serão apresentados alguns fatos, ocorridos desde o século XIX, considerados relevantes no que concerne às políticas de Educação Ambiental e Meio Ambiente. Souza e Novicki afirmam que:

Os eventos internacionais anteriormente discutidos, associados às expressões sociais internas ao Brasil, notadamente no âmbito dos movimentos ambientalistas, contribuíram para promover a politização da questão ambiental no país, tornando-a, assim, um tema de Estado Souza e Novicki (2010, p. 39).

Após a conferência de Estocolmo, em 1973, foi criada a Secretaria Especial do Meio Ambiente, a SEMA, subordinada ao

Ministério do Interior, sendo constituída em atendimento à solicitação das instituições ambientais e do Banco Mundial. A implantação, apesar de ter apenas três funcionários, surpreendeu devido à dedicação e ao empenho deles; tornou-se, assim, conhecida internacionalmente. Dias (2004, p. 80) confirma: "a abnegação e persistência dos seus membros a tornaram, em pouco tempo, uma instituição reconhecida internacionalmente, a despeito das suas compreensíveis limitações".

Por iniciativa da Secretaria de Meio Ambiente (SEMA), em 1976, foi realizado, pela Fundação Nacional do Distrito Federal e pela Universidade de Brasília, o primeiro Curso de Extensão para Professores do então Primeiro Grau em Ecologia. Já em 1977, foram realizados vários seminários, encontros e debates, em preparação para o Congresso de Tbilisi. Aconteceu também a implementação do Projeto de Educação Ambiental, em Ceilândia, Distrito Federal.

Em diversas universidades brasileiras, foram criados cursos voltados para as questões ambientais. Dessa forma, foram inseridas, nos cursos de Engenharia Sanitária, as disciplinas de Saneamento Básico e Saneamento Ambiental. Em 1979, o MEC e a Companhia Ambiental do Estado de São Paulo (CETESB), publicaram o documento "Ecologia, uma Proposta para o Ensino de Primeiro e Segundo Graus".

Na década de 1980, o Brasil começa a refletir sobre questões ambientais. Em 1981, é criada a Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA), por meio da Lei Federal 6.938/81, que dispõe sobre seus mecanismos de formulação e aplicação. Dias (2004, p. 41) salienta que esta lei "Constitui-se em importante instrumento de amadurecimento e consolidação da política ambiental no país".

A partir da aprovação da Política Nacional de Meio Ambiente, de acordo com Souza e Novicki (2010, p. 40), foi criado o Sistema Nacional de Meio Ambiente (SISNAMA), que acabou implicando na criação do Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA), em 1982, pela Lei 6938/81. A estrutura do SISNAMA, de acordo com os autores (Ibidem, p. 43), reproduziu-se nos estados e nos municípios, por meio de secretarias, departamentos ou fundações

de meio ambiente, exorando constituição dos Conselhos Estaduais de Meio Ambiente (CEMA) e dos Conselhos Municipais de Meio Ambiente (CMMA); e, atuando como órgão consultivo, deliberativo, normativo e fiscalizador.

O Artigo 225 da Constituição Federal de 1988 foi criado para estabelecer a proteção ambiental em todas as leis federais, decretos, constituições estaduais e leis municipais determinando a obrigatoriedade da Educação Ambiental. A Constituição Federal de 1988 faz a chamada ao poder público e à coletividade para a responsabilidade da preservação do meio ambiente e entende que, nessa chamada, são incluídas a “educação formal e não formal” (Política Nacional de educação Ambiental, PNEA, 1999), abrangendo todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior. Porém, essa proposta torna-se conservadora, quando considera como objetivo a responsabilidade da preservação do meio ambiente. Souza e Novicki enfatizam essa contradição:

Se, por um lado, a CF de 1988 avança sobre a PNMA em termos do envolvimento da sociedade civil como um dos protagonistas da EA, curiosamente expõe certo retrocesso em relação à Lei nº 6.938 (BRASIL, 1981), pelo fato de considerar como objetivo da EA a “preservação do meio ambiente” (BRASIL, 1988), ou seja, por sinalizar uma concepção de educação conservacionista, em contraposição a uma proposta de EA focada na capacitação da sociedade civil, de modo a contribuir para a “participação ativa na defesa do meio ambiente” (BRASIL, 1981), abordagem que, sob uma primeira leitura, se aproximaria da perspectiva crítica de EA. Todavia, observa-se que a PNMA espelha um entendimento sobre o meio ambiente enquanto “conjunto de condições, leis, influências e interações de ordem física, química e biológica, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas” (BRASIL, 1981), vertente aqui tomada por reducionista, pois não menciona suas dimensões social, política, cultural e econômica. (SOUZA; NOVICKI, 2010, p. 106).

Em 1991, de acordo com Dias (2004, p. 49), o Ministério de Educação e Cultura (MEC) efetuou algumas orientações, por meio da Portaria 678 (14/05/91), enfatizando que as propostas de Educação Ambiental deveriam relacionar o meio ambiente natural

com o sociocultural. De acordo com Dias (2004, p. 51), em 1992, foram criados os Núcleos Estaduais de Educação Ambiental do IBAMA (NEAs), que destacaram o papel de tal educação na construção da Cidadania Ambiental. O MEC promoveu um workshop sobre Educação Ambiental, no CIAC do Rio de Janeiro, sendo possível encontrar o resultado na Carta Brasileira de Educação Ambiental, com destaque para a necessidade de capacitação de recursos humanos para a Educação Ambiental.

O aumento da produção de conhecimento sobre Educação Ambiental nos anos 90 é explicado, em parte, pela visibilidade que a EA conquistou no período; inicialmente, com a Rio-92, posteriormente, com o IV Fórum de EA, que aconteceu em Guarapari, ES, em 1997, e com a I Conferência Nacional, que ocorreu em Brasília, também em 1997.

Dias (2004, p. 54) contribui com o conhecimento da trajetória nacional, relatando que, no ano de 1993, ocorreu a criação dos Centros de Educação Ambiental do MEC, com a intenção de promover e lançar procedimentos em Educação Ambiental. O autor acrescenta ainda que, em 1994, incidiram-se os acontecimentos seguintes: a participação do Ministério do Meio Ambiente (MMA), Instituto Brasileiro do Meio Ambiente (IBAMA), Ministério da Educação (MEC), Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) e do Ministério da Cultura (MINC) em projetos voltados para a Educação Ambiental, para a aprovação do Programa Nacional de Educação Ambiental, PRONEA, para a divulgação da Agenda 21, feita em português por crianças e jovens, por iniciativa da UNICEF, e para o 3º Fórum de Educação Ambiental. Assim, no ano seguinte, em 1995, todos os Projetos Ambientais ou de Desenvolvimento Sustentável passaram a abranger, como item de atividades, a Educação Ambiental.

Em 1996, foi aprovada a nova lei que rege a educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹ (LDBEN). A LDBEN propõe trabalhar a educação com uma base

¹ Lei Nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996.

nacional comum. O respeito às diversidades regionais e culturais do Brasil foi colocado como proposta nos parâmetros curriculares nacionais. A legislação ficou incumbida das diretrizes educacionais. Sobre a questão dos parâmetros nacionais contidos na lei, Alves afirma que:

A lei que rege a educação no país (Lei nº 9394/96), em nenhum momento, sugere a existência de parâmetros nacionais. O que se pode encontrar em alguns de seus artigos que falam de currículo para os diversos graus de ensino são as noções de base nacional comum e diretrizes – art. 26,27 e 36 quanto à educação básica; art. 38, quanto à educação de jovens e adultos; art. 53, quanto ao ensino superior – e a de base comum nacional, para a formação dos profissionais da educação, especialmente aqueles que vão atuar na administração, no planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica – art. 64. (ALVES, 1998, p. 46)

Após estudos, em 1997, o MEC publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)². Os PCNs, a princípio, atendiam ao primeiro segmento do Ensino Fundamental, que abrangia da 1ª à 4ª série (hoje, do 1º ao 5º ano, conforme o Plano Nacional de educação – PNE, Lei nº 10.172/2001), tendo o Meio Ambiente como um dos temas transversais. Com a dinamização dos trabalhos, iniciou-se uma lenta inserção da Educação Ambiental nas escolas, por meio da transversalidade do tema, com o objetivo de incorporá-lo às demais disciplinas do currículo da educação básica.

Em 1998, o MEC incluiu o segundo segmento do Ensino Fundamental nos PCNs³, com o tema Meio Ambiente, em uma abordagem da temática ambiental de modo transversal e interdisciplinar em todas as disciplinas do ensino fundamental. Também em 1998, a educação infantil foi inserida, pelo Referencial Curricular Nacional, nessa abordagem, porém, com o tema Natureza e Sociedade.

No ano de 1999, foi instituída a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), por meio da Lei nº 9.795/99, com o objetivo de

² BRASIL, MEC. SEF, 1997a,1997b

³ BRASIL. MEC. SEF, 1998a, 1998b

conscientizar a sociedade brasileira sobre a importância da preservação do meio ambiente, buscando os diversos segmentos sociais. Na educação formal, determinou o tratamento da temática ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino; na educação não formal, sugeriu a observação individual e coletiva para a prevenção e a solução dos problemas ambientais. Souza e Novicki (2010) ressaltam: “será na PNEA (BRASIL, 1999) que se manifestarão abordagens que irão sugerir certa proximidade em relação às vertentes críticas tanto sobre o meio ambiente, quanto propriamente a respeito da EA”.

No ano de 2010, foi aprovado o novo Plano Nacional de Educação (PNE), para vigorar do ano de 2011 a 2020. De acordo com o MEC:

O novo PNE apresenta dez diretrizes objetivas e 20 metas, seguidas das estratégias específicas de concretização. O texto prevê formas de a sociedade monitorar e cobrar cada uma das conquistas previstas. As metas seguem o modelo de visão sistêmica da educação estabelecido em 2007 com a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Tanto as metas quanto as estratégias premiam iniciativas para todos os níveis, modalidades e etapas educacionais. Além disso, há estratégias específicas para a inclusão de minorias, como alunos com deficiência, indígenas, quilombolas, estudantes do campo e alunos em regime de liberdade assistida. (BRASIL, 2012);

O Plano prevê a diversificação de conteúdos curriculares e enfatiza os temas transversais nas diretrizes do Ensino Fundamental. Nas páginas 23 e 24, o documento afirma:

A atualidade do currículo, valorizando um paradigma curricular que possibilite a interdisciplinaridade, abre novas perspectivas no desenvolvimento de habilidades para dominar esse novo mundo que se desenha. As novas concepções pedagógicas, embasadas na ciência da educação, sinalizaram a reforma curricular expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que surgiram como importante proposta e eficiente orientação para os professores. Os temas estão vinculados ao cotidiano da maioria da população. Além do currículo composto pelas disciplinas tradicionais, propõem a inserção de temas transversais como ética, meio ambiente, pluralidade cultural, trabalho e consumo, entre outros. Esta estrutura curricular deverá estar sempre em consonância com as diretrizes

emanadas do Conselho Nacional de Educação e dos conselhos de educação dos Estados e Municípios. (Ibidem, 2012).

No contexto atual, observa-se que na Educação Ambiental brasileira, há um consenso entre educadores ambientais, de que um esforço de um ensino sistematizado de EA ainda está se consolidando. Na maioria das escolas brasileiras, o tema é recente, sendo seu conteúdo tratado, geralmente, de forma esporádica, por meio de leitura de algum capítulo de livro sobre Ciências Biológicas e Geografia; ou lembrado, uma vez por ano, na data comemorativa do meio ambiente. Nos meios de comunicação, entretanto, cresce a divulgação dos problemas ambientais que vêm ocorrendo nas últimas décadas; além disso, cresce também a divulgação sobre a importância da Educação Ambiental, no sentido de possibilitar uma melhor gestão dos recursos da natureza, na relação homem-meio ambiente.

Percebe-se, portanto, que a Educação Ambiental vem sendo considerada como interdisciplinar e orientada para a resolução de problemas por meio de ações participativas, comunitárias e criativas. Apresenta-se como uma educação crítica da realidade vivenciada, formadora da cidadania e transformadora de valores e atitudes, pela criação de novos hábitos e conhecimentos. É também responsável pela criação de uma nova ética na relação do ser humano com a natureza, visando o equilíbrio local e global, como forma de obter melhoria na qualidade de vida.

De acordo com Guimarães (1998, p. 39), confirma-se, assim, o lema ecológico “agir localmente e pensar globalmente”; sendo que “esse agir e esse pensar não são separados, mas constituem a práxis da EA, que atua consciente da globalidade que existe em cada local e em cada indivíduo”. As ações local e individual agem sincronicamente no global, superando a separação entre o local e o global e entre o indivíduo e a natureza. Isso possibilita o alcance de uma consciência planetária, que não se restringe a compreender, mas também a agir, integrado à relação homem-natureza,

contribuindo para o equilíbrio dinâmico planetário, visando o alcance de uma real cidadania.

Em 15 de julho de 2012, foi publicada a resolução que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, pelo Conselho Nacional de Educação. A resolução foi homologada pelo Ministério da Educação e fundamenta-se no disposto em algumas leis e em um parecer, a saber: na alínea “c” do § 1º e na alínea “c” do § 2º, ambos do artigo 9º, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 – com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995; nos artigos 22 a 57 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; e, no Parecer CNE/CP nº 14/2012.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental consideram as leis que embasaram e orientaram a EA no Brasil: a Constituição Federal (CF); a Lei 6938/81, que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente; a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 – regulamentada pelo Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002 –, que dispõe especificamente sobre a Educação Ambiental (EA) e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA).

Mediante as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, espera-se que os educadores, os gestores educacionais e toda a sociedade civil e organizada considerem, de forma crítica e qualitativa, o processo da Educação Ambiental, multiculturalista e multirreferenciada, do reconhecimento da importância da preservação do meio ambiente e da construção de um mundo ambientalmente sustentável. Espera-se que tais diretrizes produzam reflexos nas ações cotidianas escolares.

2. IMPACTOS NA QUALIDADE DAS ÁGUAS

A Qualidade da Água é avaliada por meio de um indicador qualitativo, o IQA, criado na década 1970 pela *National Sanitation Foundation* nos EUA, e, até os dias de hoje, é utilizado pela Empresa Ambiental do Estado de São Paulo (CETESB) (BRK AMBIENTAL,

2022). Desde então, a maioria dos estados brasileiros adotou o referido indicador de qualidade das águas e é utilizado em todo o país atualmente. Trata-se de um indicador que avalia a qualidade da água bruta destinada ao abastecimento público já tratada.

Conforme indicado pela Brasil (2021), os parâmetros utilizados para calcular o IQA são, em sua maioria, indicadores de poluição causada por lançamentos dos esgotos domésticos. Os resultados obtidos pelas avaliações com o uso do IQA, apesar de ser considerada uma ferramenta de grande utilidade em monitoramento dos recursos hídricos, deixam a desejar em relação às substâncias tóxicas, como metais pesados, agrotóxicos e compostos orgânicos, além de protozoários patogênicos, substâncias que interferem nas características da água.

Entende-se como “qualidade das águas” a representação de um conjunto de características de natureza química, física, biológica e microbiológicas da água, que permite avaliar a sua adequação para determinados usos. A legislação nacional que regulamenta a qualidade da água das zonas balneares é um recurso comum a todos, de caráter estratégico e necessário para a proteção dos corpos d'água, para instituir restrições legais de uso, por meio de leis, resoluções e diretrizes. Deste modo, as propriedades e atributos da água devem ser mantidos dentro de certos limites, os quais são representados por padrões, valores orientadores da qualidade, dos sedimentos e da biota (AGÊNCIA NACIONAL DAS ÁGUAS, 2021).

Ao longo do tempo, são incorporadas aos ecossistemas aquáticos, substâncias provenientes de causas naturais, sem nenhuma contribuição humana, em concentrações raramente elevadas que, no entanto, podem afetar o comportamento químico da água e os seus usos mais relevantes. Entretanto, devido ao aumento e à diversificação das fontes de poluição, substâncias lançadas nos corpos d'água pela ação antrópica resultam em significantes alterações das condições de qualidade das águas, que demandam investigações e investimentos para sua recuperação (APHA, 2005).

Segundo Pugliese (2015), um dos geradores de graves impactos ambientais no Brasil é o descarte de medicamentos na rede de esgoto e no lixo comum, danificando vários ecossistemas devido à ausência de tratamento adequado desses efluentes. Além disso, resíduos de medicamentos já foram encontrados em águas de consumo humano, bem como em águas de rios e de lagos.

Até o final do ano de 2010, os municípios brasileiros apresentavam um índice médio de atendimento de coleta de esgotos da população urbana igual a 53,5%, e apenas 37,9% do total de esgoto gerado recebe algum tipo de tratamento. Estes índices de atendimento, além de serem baixos, apresentam uma grande variação regional, visto que o percentual de municípios urbanos atendidos com sistemas de coleta de esgotos nas regiões Sul (39,9%), Sudeste (76,9%) e Centro-Oeste (50,5%) são mais elevados que os das regiões Norte (10%) e Nordeste (26,1%). Logo, a coleta e o tratamento dos esgotos sanitários consistem em um dos maiores desafios do saneamento brasileiro (SNIS, 2012).

A principal função de uma estação de tratamento de esgoto é a preservação dos recursos naturais e da saúde humana. Segundo Almeida (2005), os projetos de esgotamento sanitário têm a função de minimizar os efeitos do lançamento do esgoto in natura sobre o ambiente, permitindo, assim, a redução dos índices de doenças e de perigo à saúde da população e a melhoria de qualidade das águas.

Todos os esgotos sanitários originários da área urbana e possíveis de serem coletados e transportados para uma Estação de Tratamento de Esgoto (ETE) são os efluentes domésticos; as águas de infiltração, que são as águas provenientes do subsolo e que infiltram nas redes coletoras; os esgotos industriais e as águas pluviais, parcela da chuva que escoam superficialmente (JORDÃO, 2009). Sob esse aspecto, ações de saneamento básico são importantes para a população em geral e, se forem observadas por um prisma além do material, tais ações estão vinculadas aos direitos que fundamentam o princípio da dignidade humana, ideia defendida por Saker (2007).

Grande parte da contaminação dos mananciais, rios e lagos são provenientes de efluentes hospitalares não tratados. Machado Homem (1986), sugere que os efluentes hospitalares seriam possíveis disseminadores de microrganismos patogênicos, além de veicularem grandes concentrações de antibióticos e outros medicamentos, via excreta de pacientes. No efluente hospitalar, são concentrados os dejetos dos indivíduos doentes que expressam morbidade variável, sendo este efluente atuante como fonte de contaminação (FAYER et al., 2004).

O serviço inadequado de esgoto doméstico no Brasil é responsável por grande parte do esgoto não tratado e devidamente disposto, e, portanto, um importante veículo de disseminação de doenças e de danos ao meio ambiente, como a poluição do solo global e dos recursos hídricos (Agência Nacional de Águas, 2017).

A introdução e progressiva acumulação no ambiente de agentes, detergentes, desinfetantes, antimicrobianos e resíduos de poluição industrial, como metais pesados, também contribui com a evolução e a dispersão de organismos resistentes (HENKES, 2010).

3. ÁGUAS RESIDUAIS DA ÁREA DA SAÚDE E OS RISCOS À SAÚDE PÚBLICA

Os riscos à saúde pública, referente à eliminação de esgotos hospitalares sem tratamento no ambiente, abrangem desde o simples lançamento de bactérias e de vírus patogênicos até a disseminação de fatores de resistência a antimicrobianos selecionados nos ambientes hospitalares, além de produtos químicos e medicamentos em geral (VECCHIA et al., 2009). Estudos realizados sobre a disposição final de resíduos líquidos hospitalares indicam a presença de patógenos oportunistas, como *Pseudomonas aeruginosa*, *Staphylococcus aureus*, *Clostridium sp.* E estes podem ser utilizados como indicadores de contaminação ambiental (SILVA et al., 2002; BIDONE et al., 2000; RAMALHO et al., 2007).

Hashimoto (2015) afirma que a maioria das doenças que causa prejuízo aos piscicultores é provocada por tratamentos com

agentes infecciosos, podendo tornar a atividade pouco lucrativa. Assim sendo, há muitos anos, são utilizados antimicrobianos com o fim de matar ou inibir o crescimento de microrganismos e de combater a mortalidade excessiva dos peixes. Contudo, a medicação eventualmente administrada apresenta consequente impacto sobre o meio ambiente, devido, principalmente, à liberação de resíduos orgânicos e inorgânicos.

Na medicina veterinária, os antibióticos podem ser utilizados como promotores de crescimento, no tratamento terapêutico na bovinocultura, utilizados também na produção avícola e intensivamente usados como aditivos de alimento de peixe na aquicultura e na criação de suínos. Sendo assim, podem contaminar o solo, águas superficiais e águas subterrâneas. A presença de antibióticos no ambiente aquático, oriundos da utilização pela medicina humana, ocorre através da disposição direta da droga excedente no esgoto, como também na excreção das drogas nas fezes e na urina que, na maioria das vezes, são encaminhados para um sistema de tratamento de esgoto (HALLING-SORENSEN et al., 1998).

Em aquicultura, os antibióticos são frequentemente administrados, por curtos períodos, em níveis terapêuticos, por via oral. No entanto, os peixes marinhos, devido ao teor de sais da água do mar, devem ter maior quantidade de antibióticos ao seu dispor, para assegurar um nível suficiente de moléculas de fármacos ativas (GASTALHO et al., 2014).

As diversidades entre espécies aquícolas e ambientes aquáticos de produção e de tecnologias são muito maiores do que para os animais terrestres. Na aquicultura comercial, a terapêutica antimicrobiana é mais comumente aplicada na produção de peixes e de crustáceos. Em sistemas de produção de moluscos, a utilização de agentes antimicrobianos é quase confinada às primeiras fases larvares, e as quantidades utilizadas são, por conseguinte, relativamente pequenas. Já em peixes ornamentais, a utilização de antimicrobianos é, em grande parte, não regulamentada e raramente tem sido quantificada, mas pensa-se ser considerável. A importância desta utilização, apesar de aqueles tipos de peixes não

se destinarem à alimentação, é cada vez maior, dada a proximidade dos peixes em relação aos seres humanos (SORUM, 2006).

Desta forma, observa-se que o uso maciço de antibióticos profiláticos na aquicultura, como na criação de peixes, pode levar à seleção de microrganismos resistentes, assim como à possibilidade de os montantes elevados de tais compostos serem dispersos em habitats naturais (CABELLO, 2006).

A fim de assegurar a produtividade e a competitividade do setor de produção animal, a utilização de medicamentos com fins terapêuticos e de profilaxia são práticas muito comuns. Dos medicamentos utilizados, os agentes antibióticos correspondem a uma das classes mais prescritas (THILE-BRUHN, 2003).

O Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento do Brasil, autoriza o uso de cerca de 20 compostos antimicrobianos como aditivos na alimentação animal e outros 50 para fins terapêuticos; muitos dos quais são de uso comum entre as diversas espécies animais, como bovinos, suínos, aves, caninos, caprinos etc. (PALERMO-NETO e ALMEIDA, 2006).

Uma série de estudos recentes sobre o tema, conduzidos quase integralmente no exterior, tem detectado a presença dessas substâncias, em baixas concentrações, em diferentes matrizes ambientais, como excretos animais, lagoas de tratamento de resíduos de origem animal, solos e águas superficiais e subterrâneas (HIRSCH et al., 1999; THIELE-BRUHN 2003; BOXALL et al., 2006; MARTÍNEZ-CABALLO et al., 2007).

A ocorrência desses compostos no ambiente pode impactar de forma negativa organismos aquáticos e terrestres, além de exercer possível influência o aumento da resistência de microrganismos aos agentes antibióticos (KEMPER, 2008).

Muitos dos antibióticos administrados não são plenamente metabolizados no organismo animal, sendo excretados na urina e nas fezes, tanto na forma do composto original quanto os parcialmente metabolizados (HALLING-SORENSEN et al., 1998; SARMAH et al., 2006; KEMPER 2008). A utilização de excretos animais e do lodo de esgoto para fins de adubação consiste numa

das principais vias de disseminação desses compostos no ambiente (CHRISTIAN et al., 2003).

Uma vez no ambiente, os resíduos de antibióticos podem acumular-se no solo, sofrer lixiviação ou, ainda, ser transportados, via escoamento superficial, para os corpos hídricos (DÍAZ-CRUZ et al., 2003). Além disso, alguns desses resíduos no solo podem ser absorvidos e se acumular nos tecidos vegetais, resultando em risco à saúde humana desde a colheita ao consumo de alimentos de origem vegetal (MIGLIORE et al., 2003; BOXALL et al., 2006).

O destino e o comportamento ambiental desses compostos, assim como de outros xenobióticos, são influenciados por uma variedade de fatores, como as propriedades físico-químicas da molécula e do solo e as condições ambientais e de manejo prevalentes (SARMAH et al., 2006; KEMPER, 2008).

Alguns dos compostos utilizados na medicina são parcialmente metabolizados pelos pacientes e são descartados dentro de um sistema de esgoto hospitalar ou direcionados para o esgoto municipal, que corresponde à estação de tratamento de esgotos. Porém, estes compostos podem passar por meio do sistema de esgoto e acabar no meio ambiente (KUMMERER, 2004).

O uso indiscriminado de medicamentos pode contribuir tanto para a contaminação química dos efluentes hospitalares quanto para a proliferação de bactérias com alta resistência, tornando esses efluentes muito agressivos ao meio a que são expostos (DREMONT e HADJALI, 2005). Segundo Abreu (2010), a existência de grande número de compostos nos medicamentos e a ocorrência de bactérias cada vez mais resistentes aos tratamentos indicam uma atenção redobrada para o uso indiscriminado de medicamentos. O resultado do desequilíbrio ambiental na saúde da população é cada vez mais claro. A comprovação de casos de doenças que foram, direta ou indiretamente, geradas por lançamentos inadequados de efluentes é cada vez mais divulgada, sendo, portanto, um contrassenso às unidades prestadoras de Serviços de Saúde contribuírem, de forma significativa, para a degradação ambiental (ABREU, 2010).

Com relação aos efluentes gerados nessa atividade, não há levantamento adequado sobre sua destinação, tampouco sobre tratamentos implementados nas instituições de saúde. Sabe-se, no entanto, que, geralmente, esses efluentes são lançados diretamente na rede pública coletora de esgoto, sem qualquer tipo de tratamento. Segundo Kummerer (2001), as quantidades de substâncias poluentes emitidas por hospitais são frequentemente negligenciadas em relação aos padrões estabelecidos pelas legislações.

Além disso, os padrões de fármacos utilizados nos hospitais, em geral, são completamente diferentes daqueles usados em residências. Alguns antibióticos são usados apenas em hospitais; outros, apenas prescritos para uso doméstico. Caso não haja um sistema de tratamento específico, os hospitais podem ser grandes fontes de descarga de elementos patogênicos no ambiente. As principais fontes de eliminação de materiais patogênicos, em um hospital, são as descargas sanitárias e os resíduos das análises dos laboratórios (KÜMMERER e HENNINGER, 2003).

A eliminação das drogas nos hospitais ocorre de duas maneiras: a primeira, por meio das excreções e dos líquidos biológicos; a segunda, por meio de descartes de drogas não consumidas. As drogas que não foram usadas ou que estejam fora do prazo de validade, em determinados casos, são eliminadas pelas pias e pelos lavatórios dos estabelecimentos. Este é um exemplo extremo de negligência, mas que, infelizmente, pode ser encontrado em determinados estabelecimentos de saúde (DREMONT e HADJALI, 2005).

Kümmerer e Henninger (2003), já afirmavam que, após manipulação e ingestão, as substâncias antibióticas são liberadas no efluente por meio das excretas dos pacientes e, às vezes, as drogas não utilizadas são dispostas ralo abaixo. Se não forem eliminadas durante o tratamento do esgoto, essas drogas que são liberadas no efluente incorporam-se ao ambiente aquático e alcançam, eventualmente, a água potável. Se as concentrações forem bastante altas, os efluentes dos hospitais, o esgoto municipal

e as estações de tratamento de esgoto podem transformar-se em reservatórios para a seleção de bactérias resistentes.

4. MONITORAMENTO E ESTATÍSTICA DA QUALIDADE DA ÁGUA

O monitoramento de qualidade das águas é considerado um dos mais importantes instrumentos da gestão ambiental. Consiste, basicamente, no acompanhamento sistemático dos aspectos qualitativos das águas, visando à produção de informações e é destinado à comunidade científica, ao público em geral e, principalmente, às diversas instâncias decisórias. Nesse sentido, o monitoramento é um dos fatores determinantes no processo de gestão ambiental, uma vez que propicia uma percepção sistemática e integrada da realidade ambiental (INEA, 2016).

De acordo com Cordeiro (2001), o termo Gestão Ambiental é bastante amplo, mas, de maneira geral, designa ações que buscam eliminar ou reduzir os impactos e os danos ambientais, decorrentes de atividades de empreendimentos. Os primeiros modelos de Sistemas de Gestão Ambiental (SGA) surgiram a partir da década de 80.

Hoje, podemos contar com uma ferramenta de gestão ambiental, a NBR ISSO 14035, porém, antes deste, surgiram outros que contribuíram para o desenvolvimento e para a utilização destes sistemas que visam identificar, minimizar e controlar aspectos e impactos ambientais (JUNIOR e KILCA, 2021).

De acordo com o Instituto das Águas Sustentáveis (2020), apenas 6% da rede de água e de esgoto do mundo é gerida por empresas privadas, e os mesmos estudos estimam que seriam necessários 500 bilhões de reais em investimentos para que o saneamento chegasse a toda a população.

Jacobi et. al (2020) afirmam que, em decorrência da falta de saneamento básico, foi constatado na última década, a ocorrência de cerca de 15 mil mortes e 350 mil internações por ano, e que 104 milhões de pessoas (quase metade da população) não têm acesso à coleta de esgoto e 35 milhões de brasileiros não têm acesso à água

potável. Cerca de 785 milhões de pessoas no mundo não têm acesso a uma fonte segura de água potável (UNICEF, 2019).

Outrossim, cerca de 3,5 milhões de pessoas morrem, por ano, no mundo, por problemas relacionados ao fornecimento inadequado da água, à falta de saneamento e à ausência de políticas de higiene (EBC, 2013).

Aproximadamente, 35 milhões de brasileiros não recebem água encanada em suas casas no Brasil hoje, e 100 milhões de pessoas não têm coleta de esgoto (Sistema Nacional de Informações sobre Saneamento - SNIS 2019).

No texto do novo marco legal do saneamento básico foi aprovado, pelo Senado brasileiro e entre outras metas, que até dezembro de 2033, espera-se que 90% da população tenha acesso à coleta de tratamento de esgoto (SENADO-G1, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo nos recorda o quanto a relação homem/natureza/saúde é indissolúvel e o quanto a percepção de se manter este conjunto nos leva aos preceitos da Educação Ambiental. A desinformação populacional, o descarte inconsciente de produtos e a falta de direcionamento de resíduos, por instituições de saúde públicas e privadas, agravam significativamente a degradação do meio ambiente em sua totalidade. Diante deste quadro, esta pesquisa permitirá que leitores e gestores públicos, dentre outros interessados, possam refletir e analisar as necessidades de sensibilização dos profissionais de saúde, como enfermeiros, auxiliares de veterinária, médicos, médicos veterinários, criadores de animais de pequeno e de grande portes, piscicultores, pescadores, dentre outras pessoas com relação ao uso e ao descarte racional de antimicrobianos, bem como de toda a população com o descarte do lixo e a preservação do meio ambiente, visto que a contaminação dos rios e dos lagos, por fármacos e outras substâncias tóxicas ao organismo humano,

tem sido um dos fatores de grande importância para a seleção de bactérias resistentes.

REFERÊNCIAS

ABREU, Marise Jeudy Moura de. **Relações entre educação ambiental e educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Curitiba.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

ALMEIDA, António José Correia de - **Concepções ambientalistas dos professores [em linha]: suas implicações em educação ambiental.** Lisboa: s.n., 2005. XVIII, 567

ALVES, Nilda. *Trajetórias e redes na formação de professores.* Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

APHA. American Public. Health Association. **Standard methods for the examination of water and wastewater**, 21st ed. Washington, 2005.

BIDONE, FRA. **Resíduos sólidos provenientes de coletas especiais: eliminação e valorização.** Abes, Rio de Janeiro, 2000

BOECKEL, V., T. P., Brower, C., Gilbert, M., Grenfell, B. T., Levin, S. A., Robinson, T. P., et al. (2015). **Global trends in antimicrobial use in food animals.** Proc. Natl. Acad. Sci. U.S.A. 112, 5649–5654. doi: 10.1073/pnas.1503141112

BOECKEL, V., T. P., Brower, C., Gilbert, M., Grenfell, B. T., Levin, S. A., Robinson, T. P., et al. (2015). **Global trends in antimicrobial use in food animals.** Proc. Natl. Acad. Sci. U.S.A. 112, 5649–5654. doi: 10.1073/pnas.1503141112

BOXALL, A.B.A.; JOHNSON, P.; SMITH, E.J.; SINCLAIR, C.J.; STUTT, E. & LEVY, L.S. **Uptake of veterinary medicines from soils into plants.** J. Agric. Food Chem., 54:2288-2297, 2006.

BRAS. J. Our Journal Cover: **Alexander Fleming and the Discovery Penicillin.** Patol.Med.Lab.vol. 45 nº 5, Rio de Janeiro, oct. 2009.

BRAS. J. Our Journal Cover: **Alexander Fleming and the Discovery Penicillin.** Patol.Med.Lab.vol. 45 nº 5, Rio de Janeiro, oct. 2009.

BRASIL I. **Agência Nacional das Águas (ANA)**, Portal- Qualidade das águas- [http://www. Portalpnqa.2ana.gov.br/rede-nacional-introdução.aspx](http://www.Portalpnqa.2ana.gov.br/rede-nacional-introdução.aspx). acesso: em junho 2016.

BRASIL- SNIS- Ministério das Cidades Secretaria Nacional de Saneamento Ambiental Sistema Nacional de Informações sobre saneamento snis.ae@cidadess.gov.br www.snis.gov.br. 2012.

BRASIL, Agência Nacional de Águas, **Atlas esgotos: despolição de bacias hidrográficas** / Agência Nacional de Águas, Secretaria Nacional de Saneamento Ambiental. ANA, 2017.

BRASIL, Senado, **G1 2021** Fonte: Agência Senado

Brasil. **Agência Nacional das Águas (ANA)**, Portal- Qualidade das águas- <http://www.Portalpnqa.2ana.gov.br/rede-nacional-introdução.aspx>. acesso: em junho 2016.

CABELLO, F. C. **Heavy use of prophylactic antibiotics in aquaculture: a growing problem for human and animal health and for the environment.** *Environmental Microbiology*. v. 8, p. 1137 – 1144, jul. 2006. CABELLO, F. C. **Heavy use of prophylactic antibiotics in aquaculture: a growing problem for human and animal health and for the environment.** *Environmental Microbiology*. v. 8, p. 1137 – 1144, jul. 2006.

CHRISTIAN, T.; SCHNEIDER, R. J.; FÄRBER, H. A.; SKUTLAREK, D.; MEYER, M. T.; GOLDBACH, H. E. **Determination of antibiotic residues in manure, soil, and surface waters.** *Acta Hydrochimica et Hydrobiologica*, Berlim, v.31, n.1, p.36-44, 2003.

CORDEIRO, J.S. **Processamento de lodo de ETA's. Relatório Técnico.** São Carlos. UFSCar/DECiv. Projeto PROSAB. (2001)

DA SILVA SARTORI JUNIOR, L.; VARGAS KILCA, R. Avaliação de desempenho ambiental (ISO 14031). **Revista Eletrônica Científica da UERGS**, v. 7, n. 1, p. 111-122, 26 abr. 2021.

DELUIZ; NOVICKI. **Trabalho, meio ambiente e desenvolvimento sustentável: Implicações para uma proposta crítica de Educação Ambiental.** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt22/t2210.pdf>>. Acesso em: junho de 2012.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental – Princípios e Práticas.** 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

DÍAZ-CRUZ, M.S.; DE ALDA, M.J.L. & BARCELÓ, D. **Environmental behavior and analysis of veterinary and human drugs in soils, sediments and sludge.** *Trac-Trends Anal. Chem.*, 22:340-351, 2003. Disponível em: <http://revista.uergs.edu.br/index.php/revuergs/article/view/2764>

DREMONT, C.; HADJALI, R. **La gestion des effluents liquides en milieu hospitalier.** 1997.

DREMONT, C.; HADJALI, R. **La gestion des effluents liquides en milieu hospitalier.** 1997.

EBC, 2013: <https://memoria.ebc.com.br/noticias/brasil/2013/03/falta-de-agua-de-qualidade-mata-uma-crianca-a-cada-15-segundos-no-mundo>.

FAYER, R. Cryptosporidium: a water-borne zoonotic parasite. *Veterinary Parasitology*, 182: 37-56. 2004.

FEIJÓ, R. J, C, Navarrete P. **Antibiotics in aquaculture – Use, abuse and alternatives;** In: Carvalho E, editor. *Health and Environment in Aquaculture.* 2012.

FEIJOÓ, R. J, C, Navarrete P. **Antibiotics in aquaculture – Use, abuse and alternatives;** In: Carvalho E, editor. *Health and Environment in Aquaculture.* 2012.

FOLADORI, G. *Limites do desenvolvimento sustentável.* Campinas, São Paulo: Unicamp, 2001.

GASTALHO, S. et. al. **Uso de antibióticos em aquacultura e resistência bacteriana: Impacto em saúde pública** *Acta Farmacêutica Portuguesa* 2014, vol. 3, n. 1.

GUIMARÃES, M. *Educação ambiental: no consenso, um embate?* Campinas: Papirus. 2000.

HALLING-SORENSEN, B.; SENGELOV, G.; INGERSLEV, F.; BOGO JESEN, L. **Reduction of antimicrobial potencies of oxytetracycline, tylosin, sulfadiazine, streptomycin, ciprofloxacin and olaquinox due to environmental processes.** *Archives of Environmental Contamination and Toxicology*, New York, v.44, n.1, p.7-16, 2003.

HASHIMOTO, D. T. et al. **Molecular diagnostic methods for identifying Serrasalmid fish (Pacu, Pirapitinga, and Tambaqui)**

and their hybrids in the Brazilian aquaculture industry. *Aquaculture*, v. 321, n. 1, p. 49-53, 2015.

HENKS, W. E. **Identificação de Enterococcus sp. e resistência a antimicrobianos em amostras de regiões costeiras da Lagoa dos Patos**, 2010.

HIRSCH, R.; TERNES, T.; HABERER, K. & KRATZ, K-L. Occurrence of antibiotics in the aquatic environment. *Sci. Total Environ.*, 225:109-118, 1999.

INEA, Instituto Estadual do Ambiente (RJ). Relatório da qualidade do ar do Estado do Rio de Janeiro: ano base 2016.

JACOBI, P. R. in. **Educar para a sustentabilidade: visões de presente e futuros.** [Recurso eletrônico] organizadores: Edson Grandisoli, Daniele Tubino Pante de Souza, Rafael de Araújo Arosa Monteiro. São Paulo: IEE-USP: Reconnectta: Editora Na Raiz, 2020.

JACOBI, Pedro. Educação Ambiental, Cidadania e Sustentabilidade. In: *Cadernos de Pesquisa*- vol. 118- março 2003- Fundação Carlos Chagas. Disponível em: http://www.ufmt.br/gpea/pub/jacobi_artigoeducamab-cadpesq-2014.pdf. 2020.

JORDÃO, Eduardo Paacheco; PESSÕA, **Constantino Arruda.** **Tratamento de esgotos domésticos.** 6. ed. Rio de Janeiro: Abes, 2009.

JORGENSEN, S. E.; HALLING-SORENSEN, B. **Drugs in the environment.** *Chemosphere*. v. 40, p. 691- 699, 2000.

JUNIOR & KILCA. **Avaliação de desempenho ambiental (ISO 14031).** R. Eletr. Cient. da Uergs. 2021

KEMPER, N. **Veterinary antibiotics in the aquatic and terrestrial environment.** *Ecol. Indic*, 8:1-13, 2008.

KÜMMERER, K. **Drugs in the environment: emission of drugs, diagnostic aids and disinfectants into wastewater by hospital in relation to other sources – a review.** *Chemosphere*, v. 45, n. 6, p. 957-969, 2001.

KÜMMERER, K. **Drugs in the environment: emission of drugs, diagnostic aids and disinfectants into wastewater by hospital in relation to other sources – a review.** *Chemosphere*, v. 45, n. 6, p. 957-969, 2001.

- KÜMMERER, K.; HENNINGER, A. **Promoting resistance by the emission of antibiotics from hospitals and households into effluent.** *Clinical Microbiology and Infection*, v. 12, n. 9, p. 1203-1214, 2003.
- KÜMMERER, K.; HENNINGER, A. **Promoting resistance by the emission of antibiotics from hospitals and households into effluent.** *Clinical Microbiology and Infection*, v. 12, n. 9, p. 1203-1214, 2003.
- MACHADO-HOMEM, J.C.M. *Les Effluents Hospitaliers*. Université Louis Pasteur, Institut Mécanique des Fluides. Paris, 1986.
- MARTINEZ, J. L. **Recent advances on antibiotic resistance genes.** *Molecular Genetics of Marine Organisms*. v. 10, p. 13 – 32, 2003.
- MARTINEZ, J. L. **Recent advances on antibiotic resistance genes.** *Molecular Genetics of Marine Organisms*. v. 10, p. 13 – 32, 2003.
- MIGLIORE, L.; COZZOLINO, S. & FIORI, M. **Phytotoxicity to and uptake of enrofloxacin in crop plants.** *Chemosphere*, 52:1233-1244, 2003.
- PALERMO-NETO, João; ALMEIDA, Ricardo Titze de. **Antimicrobianos como aditivos em animais de produção.** In: *Farmacologia aplicada à medicina veterinária* [S.l: s.n.], 2002.
- PEDRINI, Alexandre de Gusmão (Org.). **Educação Ambiental: reflexões e práticas contemporâneas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- PUGLIESE, F. C.; MORAES, S.R.; VALADÃO, I.C.R.P.; SILVA, C.E.; CARVALHO F.L.; GUIMARÃES, L. **Descarte de medicamentos vencidos pela população: Riscos Ambientais.** *Revista de Ciência & Tecnologia*. Jun. 2015;15(1).
- SAKER, João Paulo Pellegrini. **Saneamento Básico e Desenvolvimento.** 207.138 f. *Dissertação (Mestrado em Direito Político e Econômico) – Universidade Presbiteriana Mackenzie*, São Paulo, 2007.
- SARMAH, A.K.; MEYER, M.T. & BOXALL, A.B.A. **A global perspective on the use, sales, exposure pathways, occurrence, fate and effects of veterinary antibiotics (Vas) in the environment.** *Chemosphere*, 65:725-759, 2006.

SILVA, Aínda C. N.; BERNARDES, Ricardo S.; MORAES, Luiz R. S.; REIS, Joana D. P. **Crítérios adotados para seleção de indicadores de contaminação ambiental relacionados aos resíduos de serviço de saúde: uma proposta de avaliação.** Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 18, p. 1401-1409, set/out, 2002.

SILVA, DGKCS; SOUSA, A. M. Gestão de lixo hospitalar: Uma análise da estrutura curricular em cursos superiores de saúde ofertados por faculdades sediadas em Imperatriz – MA. Monografia. 73. f. Especialização. (Programa de Pós- Graduação em Metodologia do Ensino superior – Universidade Estadual do Maranhão). 2002.

SNIS – Sistema Nacional de Informações sobre Saneamento (2008). **Diagnóstico dos serviços de água e esgoto – 2010. Parte I: Texto – Visão geral da prestação dos serviços.** Ministério das Cidades/SNSA/PMSS. 2012.

SORUM, H. **Antimicrobial drug resistance in fish pathogens.** In: Aarestrup FM, editor. Antimicrobial resistance in bacteria of animal origin. Washington, D. C.; 2006. 213–3.

SORUM, H. **Antimicrobial drug resistance in fish pathogens.** In: Aarestrup FM, editor. Antimicrobial resistance in bacteria of animal origin. Washington, D. C.; 2006.

SOUZA, Donaldo Bello; NOVICKI, Victor. **Conselhos Municipais de Meio Ambiente: Estado da Arte, Gestão e Educação Ambiental.** Brasília: Liber Livro, 2010.

THIELE-BRUHN, S. Pharmaceutical antibiotic compounds in soils – a review. J. Plant Nutr. Soil Sci., 166:145-167, 2003.

TRISTÃO, Martha. **A educação ambiental na formação de professores: rede de saberes.** 2. ed. São Paulo: Annablume; Vitória: FACITEC, 2008.

UNESCO. **Educação Ambiental: as grandes orientações da Tbilisi.** Brasília: IBAMA, MMA, 1997.

UNICEF, 2019: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/1-em-cada-3-pessoas-no-mundo-nao-tem-acesso-agua-potavel-dizem-unicef-oms>.

VECCHIA, A. D.1; THEWES, M. R.2; HARB NAIME, R.3; SPILKI, F. R. Diagnóstico sobre a situação do tratamento do esgoto hospitalar no Brasil. Revista Saúde e Ambiente, v. 10, n. 2, dez. 2009.

VIEIRA, A. **Desenvolvimento sustentável, meio ambiente, problema ambiental e educação ambiental: concepções dos professores das escolas “Pedro Siqueira” e “Norma Vicente Ferreira”, município de Itapemirim – ES.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis. Petrópolis – RJ, p. 40.2013.

WINTERSDORFF Christian J. H. von, JOHN Penders, JULIUS M. van Niekerk, NATHAN D. Mills, SHENEHALI Majumder, LIEKE B. van Alphen, SAVELKOUL Paul H. M., and WOLFFS Petra F. G. - **Dissemination of Antimicrobial Resistance in Microbial Ecosystems through Horizontal Gene Transfer** -2016.

CAPÍTULO 02

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ERA DIGITAL

Jane Rose Silva Souza
Janice Rosane Silva Souza
Monique Siqueira de Andrade
Priscilla dos Santos Gomes
Valdir Francisco da Silva Filho

INTRODUÇÃO

Cada vez mais, os problemas relativos à devastação do meio ambiente têm sido grande preocupação em todo o planeta. A falta de consciência sobre a relação entre os vários problemas detectados e a ação humana denunciam a importância de se fazer concretizar, de fato, o que as Políticas e Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental trazem como legislação. Daí a necessidade de tal temática fazer parte das práticas educativas nos espaços escolares desde a Educação Infantil.

No Brasil, a falta de planos ambientais que se prolonguem além dos governos de um determinado período tem levado a sério problemas ambientais. Por exemplo, temos a Baía da Guanabara que, há várias décadas, não teve uma solução para os esgotos e os despejos industriais que são jogados diretamente nos rios; embora desde a década de 1980, no Governo de Leonel Brizola, tenha sido criado um Programa de Despoluição para o local. Para tal foi pedido um grande empréstimo internacional, mas, no final, nada foi resolvido ou minimizado. De forma similar, temos as queimadas e os desmatamentos da Amazônia, que não são devidamente fiscalizadas há anos. Ações similares contra o meio

ambiente ocorrem negligentemente em todas as regiões do país e do mundo.

Embora vários pensadores ou pesquisadores reflitam sobre o meio ambiente, muitos se sentem isolados, sem o devido reconhecimento técnico e científico. As pesquisas ficam nas revistas ou nos livros, pois, em muitos casos, não há apoio governamental e social. Um exemplo disso é o fotógrafo Sebastião Salgado (2014) que, individualmente, por meio de seu trabalho com fotografias, recuperou áreas degradadas em vários ambientes, como em Minas Gerais, na Bacia do Rio Doce, e comprovou que a floresta é produtora de água. Entretanto, seu reconhecimento foi internacional e veio do exterior para o Brasil.

As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) vêm se convergindo como grandes aliadas para se trabalhar várias formas de conhecimento; o que não tem sido diferente com a área de Educação Ambiental, pois oferecem a oportunidade de acesso a diferentes espaços, ampliando e enriquecendo as possibilidades de construção de conhecimentos e de consciência ecológica, reflexiva e proativa. E é com tal intuito que foi feita pesquisa bibliográfica, de modo a investigar mais sobre como a Educação Ambiental (EA) vem sendo trabalhada e de que forma se insere na era digital.

O enfoque primordial é a reflexão a respeito de como as novas tecnologias podem contribuir para o desenvolvimento da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino. Foram abordados autores como: Brueseke (2001 e 2002); Nonaka e Takeuchi (2008); Reigota(2017); Rodrigues e Colesanti (2008); Rosa, Kauchakje e Fontana (2021), dentre outros, e consultados documentos oficiais, como a Lei L9795/98, que estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), e o Parecer CNE/CP nº 14/2012 e a Resolução Nº 2/2012, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (2012). Além de pesquisar sobre a Educação Ambiental, foi investigado, também, o uso de recursos tecnológicos como ferramentas pedagógicas, visando auxiliar professores na condução do processo de ensino-aprendizagem da EA e contribuir para a

melhoria e a eficácia das abordagens relacionadas à tal temática. Pretende-se que esse texto possa, de fato, ser fonte de consulta para quem queira saber mais sobre como trabalhar a Educação Ambiental como inerente à formação humana, fazendo uso de ferramentas mais adequadas à realidade social, cultural e tecnológica da sociedade contemporânea.

1. EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ERA TECNOLÓGICA

Este trabalho tem por objetivo abordar a Educação Ambiental (EA) no contexto da era tecnológica, cada vez mais presente na sociedade contemporânea. É tácito que o mundo vem se transformando, de uma forma sem precedente na história da humanidade, desde o advento da Revolução Industrial, iniciada no século XVIII.

A Revolução Industrial está em sua terceira fase. A primeira delas refere-se às transformações na forma de produzir mercadorias, especialmente à substituição de produtos oriundos de processos de manufaturas pelo uso de máquinas industriais, mudando as relações de trabalho e todos os aspectos sociais da vida humana. Já a segunda fase ocorreu na segunda metade do século XIX, sendo especialmente marcada por novos equipamentos resultantes do progresso científico, advindos de países como Inglaterra, França e Estados Unidos para o mundo, associando-se a diversas revoluções, como a Francesa e a Inglesa, perdurando até a Segunda Guerra Mundial (1939 a 1945).

Por sua vez, a terceira fase foi denominada de Era Tecnológica, Revolução Informacional ou Era Digital, especialmente marcada por quatro fatores: o desenvolvimento da eletrônica, o uso da robótica nas linhas de montagens da indústria automobilística, o advento do Computador Pessoal (PC) e a internet. Percebe-se, atualmente, que a era tecnológica tem revolucionado diversos modos a vida, sobretudo na resolução de problemas ambientais, pois são variadas as formas de uso de tecnologias em prol dessas causas, na medida em que o embate é estabelecido.

As questões ambientais são latentes na sociedade contemporânea, especialmente quando são noticiados os desastres ambientais de pequenas ou de grandes proporções. Da mesma forma, há muitas iniciativas coletivas e organizadas em prol da defesa de um ambiente sustentável, discutindo e organizando ações que visem minimizar os impactos de séculos de usos desordenados dos recursos naturais, que depredaram o planeta e ameaçam a continuidade da vida humana na terra, dada a possibilidade de esgotamentos dos recursos naturais do planeta.

Pelas razões apresentadas, se faz cada vez mais necessária a presença de ações de Educação Ambiental, tanto no contexto da educação formal quanto no contexto informal, justamente porque a questão ambiental extrapola os muros institucionais da escola e das demais instituições de ensino e percorre a vida no planeta como um todo.

A instituição da Lei 9.795, de 27 de abril de 1998, trata da Política Nacional de Educação Ambiental e, em seu capítulo I, art. 1º, cita que:

Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

A constituição desta lei foi um importante passo rumo ao desenvolvimento de ação ambiental, sobretudo por inseri-la nos espaços e nos níveis de ensino como um componente da educação nacional, determinando que:

[...] às instituições educativas, promover a educação ambiental de maneira integrada aos programas educacionais que desenvolvem, além de incluir a sociedade como fundamental em prol da implementação da causa ambiental, através [...] à sociedade como um todo, manter atenção permanente à formação de valores, atitudes e habilidades que propiciem a atuação individual e coletiva voltada para a prevenção, a identificação e a solução de problemas ambientais. (Ibid)

Segundo Reigota (2017), historicamente, a problemática ambiental foi associada a diversas teorias, como: problemas ambientais em decorrência de excessivo contingente populacional, que resultaria no esgotamento de alimentos no planeta (anos 1960, 1970 e 1980); a concentração de riquezas e não de consumo, sobretudo nas sociedades de regime capitalista, em que a essência é pautada na exploração desordenada dos recursos naturais; consumo desordenado de produtos das mais diversas naturezas; e a preservação e conservação da fauna e flora.

Desta forma, o autor (Ibid, 09) define a Educação Ambiental como uma educação política, citando que:

O que deve ser considerado prioritariamente na educação ambiental é a análise da educação política, econômica, social e cultural entre a humanidade e a natureza e as relações entre os seres humanos, visando a superação dos mecanismos de controle e de dominação que impedem a participação livre, consciente e democrática de todos.

As considerações acima trazem algumas indagações e remetem a reflexões importantes, tais como: o que é, afinal, a Educação Ambiental? A que corrente pedagógica ela pode ser inserida? De que forma ela está sendo pensada? Como desenvolvê-la e disponibilizá-la para toda a população? Talvez uma das mais problemáticas questões seja questionar a quem interessa o processo de discussão e de implementação da Educação Ambiental e quais consequências isso pode trazer. Para isso, não se pode deixar de (re)pensar os diferentes contextos em que a EA deve ser foco de atenção, conforme será abordado no tópico a seguir.

2. EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM DIFERENTES CONTEXTOS

Os problemas ambientais no Brasil e no mundo decorrem do nocivo modo de vida adotado pelos seres humanos, levando o meio ambiente a uma situação de crise. Ao longo dos anos, observa-se muitas discussões acerca da Educação Ambiental, mas ainda é percebida uma carência no que diz respeito à sua aplicação no

ambiente escolar. A Educação Ambiental reside na atuação consciente dos cidadãos e está assegurada, no Brasil, pela Lei 9.795, de 27 de abril de 1998, decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pela presidência da República. Em seu artigo 2º, a referida lei dispõe que “a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal.”

A Educação Ambiental é fundamental no espaço escolar, pois permite a mudança de hábitos e a transformação da situação ambiental do mundo, podendo proporcionar qualidade de vida para as pessoas. Diante disso, conforme ressaltam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (2012), em seu art. 2º,

A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental.

Logo, torna-se necessária a prática de Educação Ambiental em que as pessoas se sintam responsáveis por buscar ações para conter o avanço dos problemas ambientais existentes no mundo em que vivem. Apesar de sozinha, a Educação Ambiental não resolve os problemas ambientais existentes, porém, ela é uma prática fundamental para que se consiga amenizar os problemas causados pela humanidade, ao longo dos anos. A responsabilidade com o meio ambiente é um ato de cidadania. Conforme aponta o documento supracitado, a Educação Ambiental está baseada em princípios e em objetivos que auxiliam o crescimento dos humanos como seres sociais, envolvendo as questões da sustentabilidade.

Segundo a Lei de Educação Ambiental que está em vigência no Brasil, desde o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, existem especificamente princípios e objetivos básicos

para esta área que devem ser levados em consideração. Como princípios básicos, tem-se:

I – o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo; II – a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade; III – o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade; IV – a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais; V – a garantia de continuidade e permanência do processo educativo; VI – a permanente avaliação crítica do processo educativo; VII – a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais; VIII – o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural.

Percebe-se que a Educação Ambiental envolve dimensões múltiplas e complexas e precisa ser entendida em uma visão mais ampla, global, abordando o econômico, o social, o cultural, o histórico, entre outros aspectos. Como objetivos fundamentais, o documento aponta:

I – o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos; II – a garantia de democratização das informações ambientais; III – o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social; IV – o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania; V – o estímulo à cooperação entre as diversas regiões do País, em níveis micro e macrorregionais, com vistas à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade; VI – o fortalecimento da cidadania, autodeterminação da integração com a ciência e a tecnologia; VII – o fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade.

Tanto os princípios como os objetivos evidenciam a importância do desenvolvimento da consciência de cada sujeito em relação às suas responsabilidades e seus compromissos com a

coletividade e com a conservação dos diferentes ambientes, que não se limitam à natureza, como há muito era vista e definida a consciência ecológica.

De acordo com Rodrigues e Colesanti (2008), no âmbito da Educação Ambiental, percebe-se uma intensificação na produção de material pedagógico, audiovisual e/ou impresso, relacionado ao meio ambiente, contudo nem sempre reflete os objetivos explicitados no Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) e, muito menos, à realidade socioambiental do lugar, da região e do país, normalmente tendo uma ótica disciplinar segmentada e, por vezes, tendo como referência apenas valores de determinados segmentos sociais, variando em qualidade e em consistência.

O processo educativo escolar aborda as relações dialéticas entre as políticas educacionais, as práticas pedagógicas e a formação de professores. Nesse sentido, deve-se buscar indicar elementos explicativos no contexto das políticas de Educação Ambiental, das práticas pedagógicas e da formação de professores, pois considera-se que um dos objetivos da teoria e de seus conceitos é o de fornecer a base explicativa para esses fenômenos da realidade. (ROSA, KAUCHAKJE e FONTANA, 2021)

As catástrofes ocorridas em diversas partes do mundo (aquecimento global, enchentes, desabamentos, desmoronamentos, destruição de biomas etc.), muitas diretamente relacionadas às ações humanas, ratificam a importância e a necessidade de, cada vez mais, se investir em práticas educativas que contribuam para a transformação de pensamentos, hábitos e atitudes e para o desenvolvimento de uma relação mais respeitosa e integrada dos seres humanos entre si e destes com as demais espécies.

Vários pesquisadores têm se dedicado tanto à Educação Ambiental quanto à utilização da tecnologia como ferramenta para construção do conhecimento e formação humana. No artigo intitulado “Educação Ambiental na escola: literatura internacional e análise de estudos brasileiros”, as pesquisadoras Rosa, Kauchakje e Fontana (2021) realizaram um levantamento denominado de

Revisão Sistemática de Literatura, o que permitiu selecionar, entre os anos de 2000 e 2020, 108 artigos sobre a temática, dos quais: 66 são de autores com vínculos em instituições internacionais e 42 com vínculos em instituições brasileiras.

Como pode ser percebido, vem crescendo não só pesquisas sobre as questões ambientais, mas também sobre as formas de prevenção aos desequilíbrios percebidos no planeta. Logo, a escola assume um papel importante para o desenvolvimento de tal processo e, por isso, é necessário repensar que práticas educativas podem ser realizadas a fim de trabalhar a Educação Ambiental num sentido mais holístico e adequando-se à realidade atual, em que as TDCIs se fazem presentes em diferentes instâncias da vida social, incluindo a educacional, o que será abordado a seguir.

3. PRÁTICAS EDUCATIVAS QUE ENVOLVEM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COM A UTILIZAÇÃO DAS TDCIS

Cada vez mais, os seres humanos veem as tecnologias presentes em suas vidas, de forma contínua e por meio de dispositivos como: celulares, jogos, redes sociais, ambientes virtuais, computadores, entre outros. Diante disso, observa-se uma facilidade, por parte dos alunos, com o manuseio dessas ferramentas.

O uso das tecnologias em sala de aula pode proporcionar uma ampliação do conhecimento humano, uma expansão da cultura e a compreensão de que, embora sejam comumente usadas pelos alunos como lazer, também podem ser fonte de conhecimento, contribuindo, efetivamente, com o processo educativo.

O ser humano se encontra cada vez mais conectado com o mundo por meio da internet e das tecnologias; logo, os docentes precisam reconhecer a sua importância e trazê-las para a sala de aula, buscando proporcionar um alcance maior do conhecimento.

De acordo com Takeuchi e Nonaka (2008, p. 24), o “conhecimento humano é criado e expandido através da interação social entre conhecimento tácito e o conhecimento explícito”. Tais

teóricos apresentam quatro maneiras de converter o conhecimento: internalização (o conhecimento explícito torna-se tácito), socialização (em que tudo consiste na agregação de conhecimento por meio da experiência), combinação (acontece graças à combinação de diferentes tipos de conhecimentos explícitos) e a externalização (transforma conhecimento tácito em explícito, mediante o diálogo e a reflexão em grupo).

A utilização das ferramentas tecnológicas em sala de aula promove um ambiente de criação e de desenvolvimento do conhecimento, colocando os alunos em contato com o conhecimento de forma dinâmica.

No âmbito da Educação Ambiental, a construção do conhecimento e do desenvolvimento de novas maneiras de ser, pensar e agir, de forma crítica e consciente, devem se iniciar na Educação Infantil e passar por todos os níveis de ensino. As TDICs permitem que isso ocorra de forma mais clara e efetiva. Entretanto, é preciso que se tenha a consciência de que nem todos os espaços educacionais estão preparados para isso, e de que alguns desafios precisam ser considerados, tais como a necessidade de um trabalho contextualizado e interdisciplinar; a preparação dos envolvidos no processo; a abertura para utilização de metodologias inovadoras; o engajamento; as tecnologias que podem ser usadas na Educação, dentre outras.

A escola pode fazer uso de diversas tecnologias e de várias formas, como visitas virtuais; publicação de conteúdos on-line; produção e utilização de vídeos educativos, YouTube, blogs, sites; campanhas de conscientização por meio de redes sociais, como Instagram e Facebook.; produção de textos informativos virtuais (cartilhas e livros, por exemplo); produção de jogos virtuais; plataformas (como: Goble Nasa) para coleta de dados ambientais; montagem de placas e de plataformas; utilização de plataformas como ambientes virtuais de aprendizagem (Moodle, Zoom, Meet...), dentre muitas outras.

No próximo tópico, serão apresentados alguns exemplos de como as TDICs podem ser utilizadas como ferramenta no processo educativo e formação do ser.

3.1 UTILIZAÇÃO DAS TDICs NA EDUCAÇÃO

Como já dito, as TDICs fazem parte do cotidiano das pessoas e podem ser entendidas como recursos pedagógicos valiosos. Para ratificar tal premissa, serão apresentados três exemplos concretos de experiências positivas, que continuam rendendo bons frutos, apesar de ainda se estarmos em tempos pandêmicos: Trilha Virtual, Projeto Guapiaçu; Coleta eletrônica de dados ambientais e produção de placas - (placa gogo / NASA GLOBE); e Museu da Árvore.

3.1.1 Trilha Virtual - Projeto Guapiaçu (Reserva Ecológica Guapiaçu – Cachoeira de Macacu / RJ)

O Projeto Guapiaçu é um programa socioambiental patrocinado pela Petrobrás, que objetiva a restauração de 160 hectares de áreas degradadas da Mata Atlântica. Atualmente, a reserva trabalha com alunos da Educação Infantil ao Ensino Médio da rede pública da região, e cerca de 10 mil estudantes já participaram do projeto, com o plantio de 300 mil mudas de espécies nativas da mata.

Com a pandemia de covid-19, a fim de não interromper o trabalho realizado há muitos anos, o projeto decidiu lançar uma trilha virtual dedicada a estudantes e ao público em geral. Tal atividade permite a imersão de visitantes virtuais por meio de imagens de alta resolução com narração de conteúdos e sons da natureza. (Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br>)

3.1.2 Coleta Eletrônica de Dados Ambientais e Produção de Placas - (placa gogo / NASA GLOBE)

O NASA GLOBE é um programa internacional de Ciência e Educação, que encoraja a participação de estudantes, professores, cientistas e cidadãos em coletas de dados ambientais e em estudos científicos, contribuindo para melhor e maior compreensão do meio ambiente nas escalas local, regional e global. Iniciou-se em 1995 e, até janeiro de 2021, contava com uma rede formada por escolas em 120 países. O programa fornece dados para investigação em áreas da ciência ambiental, tais como atmosfera (clima), hidrologia, solos, cobertura do solo (vegetação) e fenologia (estudo dos ciclos de vida animal e vegetal).

Diversas escolas no Brasil realizam coleta eletrônica de dados ambientais para montagem, por alunos e por professores, da placa Gogo. As informações sobre a qualidade da água e do solo, os ciclos de temperatura e a umidade do ar, dentre outras, são passadas para o computador, criando gráficos e modelos para entender o comportamento de fenômenos ambientais e as possíveis formas de intervenção.

3.1.3 MARVORE -Museu da Árvore

O Marvore é um Projeto Museológico Artístico Ambiental que visa promover exposições de artes visuais, das quais a proposta é atravessada pela temática ambiental para o ambiente escolar/acadêmico, com sede na Rua São Pedro, s/n, na cidade de São José de Ribamar (região metropolitana de São Luís do Maranhão).

A proposta nasceu em 2007, na cidade de Buriticupu/MA, e participa dos espaços de discussões das políticas de museus, como a Rede Maranhense de Museus (REM), que reúne sistematicamente todas as Casas Museológicas do Maranhão.

O referido museu participa de duas chamadas públicas nacionais do Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM): Semana

Nacional de Museus (maio) e Primavera de Museus (setembro). O público-alvo são os alunos do Campus São Luís, Centro Histórico do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA, desde de 2010.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crise ambiental que assola o Brasil e o mundo reflete o modo de vida constituído pela sociedade contemporânea e sua relação com questões como a produção e o consumo de bens. Diante disso, a Educação Ambiental tem um papel importante como prática contínua, que deve ser desenvolvida no sentido de promover a reflexão não só sobre a relação entre as condições ecológicas atuais e a ação humana como também a convidar cada pessoa a perceber e a assumir que suas posturas interferem, sim, tanto no ambiente local como no global e que, por isso, é necessário que sejam revistas.

Uma das funções da escola é apresentar situações de experiências e de conhecimentos que promovam a capacidade reflexiva dos sujeitos, fazendo-os compreender a necessidade de assumir o compromisso e a responsabilidade com o bem comum e com a sociedade, de modo que entendam que suas ações podem transformar diferentes contextos. Diante disso, é preciso organizar práticas educativas com tal intuito e as TDICs vêm sendo um dos grandes recursos pedagógicos para tal, uma vez que possibilita acesso a vários lugares e a formas de percepção de realidades distantes, além da construção de conhecimentos que o deslocamento físico, a distância geográfica e as despesas financeiras não permitiriam ou dificultariam.

As múltiplas ferramentas tecnológicas podem causar nos indivíduos mudanças de concepções, de visão de mundo e de relações, de valores, de comportamento, entre outros, fazendo com que, cada vez mais, se identifique a necessidade de novas práticas de ensino. Logo, o uso das tecnologias e das ferramentas oferecidas por elas são de grande importância na vida das pessoas, e é preciso que a sociedade em geral compreenda isso e invista em espaços que

promovam aprendizagens tecnológicas significativas e acessíveis a qualquer pessoa.

Em relação às instituições educativas, muito há para se avançar, visto que, como ressaltado anteriormente, muitas ainda não estão preparadas, tanto por falta de recursos tecnológicos como pelo despreparo e /ou desconhecimento de como utilizá-los pedagogicamente. Como apontado no texto, vários desafios precisam ser considerados e transpostos, mas, como nos ensinou o grande mestre Paulo Freire, é preciso “esperançar”, pois é dessa forma que será possível construir novas práxis que possibilitem transformar realidades, o que será mais um passo para a construção de um mundo mais democrático e mais equânime.

REFERÊNCIAS

- BOSQUET, M. **Ecologia e Política**, Lisboa, Editorial Notícias, 1976.
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Conceitos de Educação Ambiental**. Disponível em: <https://antigo.mma.gov.br/educacao-ambiental/pol%C3%ADtica-nacional-de-educac%C3%A7%C3%A3o-ambiental.html>. Acesso em 17/01/2022.
- _____. Ministério do Meio Ambiente. **Política Nacional de Educação Ambiental**. (Lei 9.795/1998) . Brasília: [s.n.]1998. Disponível em: L9795 (planalto.gov.br). acesso: 16/01/2021.
- _____. Ministério da educação. **Vamos cuidar do Brasil – Conceitos e práticas de Educação Ambiental na escola MEC 2007**
- BRUESEKE, F. **A técnica e os riscos da modernidade**, Florianópolis, UFSC, 2001.
- _____. **A modernidade técnica**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 17, n. 49, p. 135-144, 2002.
- PORTAL – EDUCAÇÃO. **Princípios e Objetivos da educação ambiental**. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/turismo-e-hotelaria/principios-e-objetivos-da-educacao-ambiental/61138>. Acesso em: 16/01/2022.

Conceitos de Educação Ambiental. Disponível em: <https://www.imasul.ms.gov.br/conceitos-de-educacao-ambiental/> Acesso em: 14/01/2022.

Educação ambiental. PNEA - **Política Nacional de Educação Ambiental.** Disponível em: <https://www.icmbio.gov.br/educacao-ambiental/politicas/pnea.html>. Acesso em: 30/04/2021.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Teoria da criação do conhecimento organizacional.** In: TAKEUCHI, H.; NONAKA, I. Gestão do conhecimento. Tradução Ana Thorell. Porto Alegre: Bookman, 2008

REIGOTA, Marcos. **O que é Educação Ambiental.** Coleção Primeiros Passos. Editora Brasiliense. 2017. Disponível em: O que é educação ambiental - Marcos Reigota - Google Livros. Acesso em 16/01/2022.

RODRIGUES, G. S. S. C.; COLESANTI, M. T. M. **Educação Ambiental e as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação / Environmental education and the new communication and information technologies.** Sociedade & Natureza, v. 20, n1, 2008. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/sociedadennatureza/article/view/9398>. Acesso em: 13 jan. 2022.

SALGADO, Sebastião e FRANCO, Isabelle. **Da minha terra à Terra.** Editora Paralela, 2014, 176 p.

CAPÍTULO 03

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: NOVAS PERSPECTIVAS DIANTE DOS REFLEXOS DA PANDEMIA DE COVID-19

Patrícia Laurindo da Cunha Passos
Evandro José Branches Lopes Filho
Alex de Lima e Silva

1. INTRODUÇÃO

No final de 2019, foram identificados os primeiros casos de pessoas infectadas pelo novo coronavírus, covid-19, inicialmente na China, que se espalhou rapidamente pelo continente asiático e, logo em seguida, atingiu a vários países do mundo. Dada a magnitude do panorama mundial de infecção, em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) definiu o surto da doença como pandemia. Estes aspectos da pandemia, além de afetar a rotina e a vida social da população brasileira, gerou um grande impacto no sistema de educação do país.

O contexto da pandemia da covid-19 mostrou que simplesmente manter-se em isolamento, fechar as escolas, e não fazer mais nada a respeito do tema não era a solução. Isto porque, apesar dos significativos reveses gerados pelo contexto pandêmico do novo coronavírus (GAMA NETO, 2020; SILVA; NASCIMENTO-E-SILVA, 2020), as atividades escolares deveriam continuar mediante o uso de ferramentas tecnológicas e comunicacionais (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020; SABOIA; BARBOSA, 2021). Mas o que fazer? As tentativas, assertivas ou não, diante das hipóteses dos profissionais da educação, não foram, é claro, a solução mais ideal a educação mundial, porém, foram as

respostas imediatas, concretas e possíveis, dentro de cada contexto, que mantiveram a educação de portas abertas e que muito contribuiu para inúmeros aprendizados aos educandos, aos docentes e às famílias, fazendo com que todos aprendessem uns com os outros.

Os fatos mostraram que não é tempo de continuidade, nem de retomar o que se perdeu, sem o processo de escolarização de forma presencial. É tempo de utilizar os aprendizados adquiridos neste período, histórico e inusitado da humanidade, a fim de reestruturar a preparação dos professores para lidar com as dinâmicas de aprendizagens. Isto retoma à Zabala (1998), que, em seu estudo, pondera a respeito de como a função docente é complexa; visto que há muitos fatores que influenciam diretamente no ato de ensinar, o que se reflete também no aprendizado dos alunos. Mais do que nunca, estas aprendizagens aceleradas, diante das vivências obtidas no contexto da crise pandêmica, diz o professor Antônio Nóvoa¹ junto à UNESCO, em uma das sessões do ciclo de conferências virtuais intitulada “Conversas em Tempo de Pandemia”.

Diante do exposto, com o objetivo geral de abordar a necessidade de enxergar novas perspectivas para a formação de professores, o texto trata sobre a importância da formação continuada e da qualidade das formações, diante dos novos contextos da pós-modernidade e dos reflexos da pandemia de covid-19. A intenção do estudo é trazer à baila novos ângulos de percepção no que se refere à formação de professores no momento hodierno, fortemente influenciado por todos os problemas decorrentes da pandemia do novo coronavírus. Este contexto inevitavelmente fez com que o trabalho docente tivesse de ser ressignificado (RONDINI; PEDRO; DUARTE), daí a necessidade de se debater novos prismas e novas concepções a respeito de como preparar melhor o professor contemporâneo, para que a missão

¹ Docente e investigador do Instituto de Educação da ULisboa e representante permanente de Portugal junto a UNESCO

institucional e social da escola – a qual, na visão de Zabala (1998), é a formação de cidadãos – seja cumprida de maneira indubitável.

A construção textual se justifica primeiramente pelo fato de que não se pode mais negar o quanto a tecnologia influencia as atividades rotineiras e humanas. Moura (2012) assinala que isto é um reflexo dos tempos modernos, em que a tecnologia se mostra presente não somente nos arranjos produtivos, mas também nos demais afazeres e nas demais relações sociais. Acontece que, com a eclosão da pandemia e a necessidade de mudança urgente para o regime emergencial remoto (AMARAL; POLYDORO, 2020), uma das lacunas apresentadas por muitas instituições escolares foi justamente esta questão da formação deficitária dos docentes quanto ao uso de tecnologias.

Outro motivo que encorajou a feitura deste estudo está ligado à própria necessidade de se repensar a dinâmica da formação de professores. Imbernón (2010) critica, em seus estudos, a situação em que os professores participantes de formações continuadas veem seu papel reduzido ao de ouvintes, enquanto o ministrador dos cursos profere o seu conteúdo sem se preocupar com os saberes prévios ou com a realidade enfrentada pelos docentes em sua rotina professoral. Isto remete às posturas do ensino tradicional (SAVIANI, 2009), em que a lógica do binômio ensino-repetição é a que prevalece. Mas isto não significa dizer que o professor será substituído pelas tecnologias, muito pelo contrário: as inovações tecnológicas surgem como um complemento para tornar os processos de ensino-aprendizagem mais atraentes para os alunos, bem como mais alinhada às características da sociedade do conhecimento, a qual é fortemente influenciada pela internet (KRIEZYU, 2019). Além disso, Moura (2012; 2013) reconhece que a tecnologia, juntamente com a cultura, o trabalho e a ciência representam os sustentáculos necessários para uma formação humana integral (FRIGOTTO, 2012), objetivo este do qual a consecução passa mandatoriamente pela formação e pelo aprimoramento constante dos professores.

O estudo se divide em quatro partes, sendo este primeiro tópico de caráter introdutório e contextual. A segunda parte do estudo, denominada “A qualidade da educação e a Formação de Professores”, traz aspectos relevantes sobre a necessidade de formar docentes e de aperfeiçoar suas práticas educativas, com o intuito do alcance de uma educação de qualidade. O terceiro trecho do estudo se conecta à questão da formação de professores, mais precisamente sobre as perspectivas na pós-modernidade. O quarto momento do estudo é a conclusão, seguida das referências que fundamentaram esta construção textual.

2. A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As teorias e práticas da educação no século XX promoveram grandes transformações na Pedagogia do século XXI. As transformações sociais são gatilhos para a reestruturação dos currículos escolares, afinal, quais crianças deseja-se formar e para qual sociedade deseja-se constituir?

É oportuno esclarecer esta questão conexa à qualidade da educação. Aqui, cabe uma pergunta: qual qualidade queremos para a educação com vistas à formação cidadã? Na visão de Lopes Filho (2021), uma educação emancipadora deve ter, como um de seus focos principais, a formação do aluno cidadão, questionador, ciente dos seus direitos e seus deveres na sociedade. Ramos (2017) endossa este pensamento, ao dizer que é papel da educação formar pessoas capazes de ocupar posições estratégicas na sociedade, com vistas à construção de um mundo melhor, com mais solidariedade, justiça e igualdade para se viver.

A razão da formulação da indagação anteriormente destacada não é à toa. Isto tem uma explicação: o sentido de qualidade na educação está diretamente atrelado aos seguintes questionamentos: que educação queremos? Qual o tipo de escola ou de universidade queremos? Qual é o tipo de sociedade que estamos nos propondo a

construir? Essas situações, presentes em Gadotti (2010), devem primeiramente ser respondidas com precisão, para que se tenha noção dos parâmetros de qualidade a serem alcançados na educação. Isto não se limita somente à formação para o trabalho, mas também para a vida (LOPES FILHO, 2021).

Neste sentido, surge como temática a implementação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2017), que imprime a reformulação dos currículos estaduais, municipais e escolares, exigindo dos profissionais da educação um estudo do documento basilar sobre suas concepções de sujeito, de aprendizagem, de currículo, dentre outras especificidades que abarcam cada segmento da Educação Básica; assim, “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a elevar as médias nacionais para o IDEB²”, dentre outras ações descritas na meta 7 do PNE³ 2014/2024.

Para ensinar e formar esses alunos que, nos próximos anos irão ser os indicadores da qualidade da educação, é necessário reestruturar também o processo de formação dos professores, desde a formação inicial à formação continuada. Para isso, a meta 15 do PNE descreve estratégias para

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.(BRASIL/PNE, 2014)

² Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

³ Plano Nacional de Educação - Previsto na Constituição de 1988, é um documento, editado periodicamente, que estabelece diretrizes e metas para o desenvolvimento nacional, estadual e municipal da educação

Bem como a Meta 16 do PNE, que descreve, ainda, estratégias para:

[...] formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL/PNE, 2014).

Logo, além da formação para o conhecimento específico, o PNE reconhece a importância e a necessidade de garantir uma formação continuada de professores, a fim de atender às demandas e à contextualização do sistema de ensino sob a área de atuação do professor para, dentre esta e outras medidas, ampliar a qualidade de ensino do sistema brasileiro de educação. Isto remete a Tardif (2014), o qual menciona que o professor é assim chamado não somente por exercer a sua rotina professoral, mas também por conta dos saberes formais somados às suas vivências e às suas experiências que o ajudaram a chegar neste patamar. Ao se considerar uma formação continuada de professores, não somente o conhecimento acadêmico, mas a história de vida destes profissionais também deve ser vista como algo significativa para a construção de suas carreiras (LAPA, 2017).

Ao longo do tempo, a formação continuada de docentes vem tomando lugar de destaque nas discussões na área educacional contemporânea, manifestando-se como uma inquietude por parte do poder público, das universidades, dos centros de pesquisa, dos formadores e docentes, constituindo-se um fenômeno mundial, como argumentam as autoras Rossi e Hunger:

A tônica da formação docente não é um fenômeno regional ou pontual, mas global. Nas últimas décadas, tem estado presente nos debates educacionais internacionais, integrando praticamente todas as reformas educativas em curso por ser concebida como um meio de transformar o ensino, a partir da prática pedagógica do professor. (ROSSI; HUNGER, 2013, p. 10).

As discussões ressaltam a valorização da prática pedagógica do docente no processo formativo da formação continuada dos professores, sendo, então, necessário também refletir sobre o novo contexto escolar e o lugar da nova formação de professores junto ao processo de ensino-aprendizagem. O contexto avassalador da covid-19, sem dúvidas, fez sair do papel muitos projetos inovadores para a educação e levou a resignificação para a elaboração de muitas outras iniciativas. Isto indica a imprescindibilidade de retomarmos as discussões sobre a formação de professores para que esses sintam-se melhor preparados para mediar o processo de ensino e de aprendizagem e o façam com mais consciência pedagógica e reflexiva. Neste sentido, é oportuno destacar o que se lê em Saboia e Barbosa (2021), em virtude de o estudo mencionar que um dos principais efeitos da brusca mudança do ensino presencial para o regime emergencial remoto foi o esgotamento mental de professores e dos demais profissionais de educação na operacionalização deste regime mediado por tecnologias. Esta é uma questão preocupante e que deve ser trazida à tona nas discussões oriundas dos programas de formação continuada de professores no contexto pós-pandemia.

Um grande avanço das políticas públicas educacionais emerge, ainda, sobre a resolução do CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), a qual descreve, no capítulo IV desta resolução, os parâmetros de qualidade da formação continuada em serviço sobre as competências específicas e habilidades nas dimensões dos aspectos de:

- Conhecimento profissional,
- Competências específicas e habilidades da dimensão da prática profissional-pedagógica,
- Competências específicas e habilidades da dimensão da prática profissional-institucional,

- Competências específicas e habilidades da dimensão do engajamento profissional.

Essas competências são essenciais não apenas para autoridade profissional do docente – a excelência da instituição –, mas, *a priori*, para a formação da postura dos profissionais sobre seus valores e as capacidades de ressignificar sua práxis, como prescrito no parágrafo único desta resolução, que

Estas competências profissionais docentes pressupõem, por parte dos professores, o desenvolvimento das Competências Gerais dispostas na Resolução CNE/CP nº 2/2019 - BNC-Formação Inicial, essenciais para a promoção de situações favoráveis para a aprendizagem significativa dos estudantes e o desenvolvimento de competências complexas, para a ressignificação de valores fundamentais na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes. (CNE/CP, 2020).

A ressignificação de valores deve ser compreendida no que o desenvolvimento profissional vincula-se a um "[...] conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência" (GARCÍA, 1999, p. 144). As competências precisam ser compreendidas para o desenvolvimento profissional, e não para o reducionismo profissional apenas na perspectiva de competências profissionais, uma vez que o desenvolvimento profissional procura promover a mudança junto dos professores, para que estes possam crescer enquanto profissionais – e também como pessoas. Este reducionismo, visto por Ciavatta e Ramos (2011) como a pedagogia das competências, seria uma forma de atender à lógica do capital e dos interesses que, por vezes, influenciam as políticas de educação em detrimento de uma formação humana, integral e emancipadora (LOPES FILHO, 2021).

2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA: PERSPECTIVAS NA PÓS-MODERNIDADE

A relação do conhecimento e do papel do professor são absolutamente indissociáveis. No entanto, ambos ainda estão abarcados nos modelos de educação do século XVIII e do século XIX, com salas de aula homogêneas e o quadro negro como principal recurso didático. Saviani (2009) esclarece que este é um dos problemas históricos da formação de professores no Brasil. Os licenciandos são ensinados diante dos mesmos ditames que sempre nortearam a educação tradicional, entendida por Freire (1996) como educação bancária. Os resultados deste modelo obsoleto de ensino não são produtivos, posto que, ao invés da possibilidade de concatenação dos conteúdos à realidade do estudante (D'AMBROSIO, 2009), dá-se preferência à repetição de fórmulas, à “premiação” dos estudantes mais dedicados e ao castigo aos alunos vistos com desempenho deficitário.

A educação pós-moderna é constituída de vários professores responsáveis por um contexto escolar, e não mais um professor-indivíduo-responsável por uma sala de grupo de alunos. A informação sobre o conhecimento de que se quer ou de que se precisa construir está em todo lugar, sob as tecnologias e as mídias globais. A cada dia, a todo o momento, os alunos chegam à escola colocando aos professores novas questões, novos problemas, novas ideias e novos desafios. Por este motivo, Sá e Nabais (2020) reiteram que as tecnologias educacionais representam uma complementação relevante aos processos de ensino e de aprendizagem. Na visão de Cunha e Cunha (2019), as tecnologias não somente podem tornar as aulas mais atrativas, mas também facilitar atividades professorais, como o planejamento docente.

Ser professor na pós-modernidade é estar aberto e preparando todo o processo de transformação e de mudança, sentindo-se capazes de responder à altura dos questionamentos e das indagações dos alunos. Para isso, é necessário que o processo formativo do professor seja contínuo e de dimensões amplas

quanto à reflexão do professor sobre seu próprio trabalho, de modo a nortear e a ampliar novos projetos educativos no processo da ação ensino-aprendizagem, como nos chama a atenção e afirma Perrenoud, ao dizer que:

Traduzir o programa em objetivos de aprendizagens e estes em situações e atividades realizáveis não é uma atividade linear, que permita honrar cada objetivo separadamente. Os saberes e o *savoir-faire* de alto nível são construídos em situações múltiplas, complexas, cada uma delas dizendo respeito a vários objetivos, por vezes em várias disciplinas (PERRENOUD, 2000, p. 27).

Philippe Perrenoud (2000) remete à reflexão de que o padrão escolar já não é mais existente na cabeça dos alunos e conseqüentemente vem mudando as propostas curriculares e as práxis pedagógicas (LOPES FILHO, 2021). Mas e a postura do professor, diante da maneira como os alunos se relacionam com o conhecimento? Mais do que a sensibilidade para diagnosticar a aprendizagem prévia do aluno, ao professor faz-se necessário a habilidade para avaliar e para propor ao aluno ações e elementos que irão contribuir em seu processo de ensino-aprendizagem. Isto remete à Zabala (1998), ao afirmar que a avaliação não pode se limitar à feitura de provas e testes, posto que a aprendizagem pode ser vista numa visão mais holística, tendo como norte o que de fato o aluno aprendeu sobre aquela temática desenvolvida em sala de aula. Literalmente, ouvir e dialogar com os alunos sobre o que aprenderam e gostariam de saber, pois suas expectativas a respeito das relações humanas, no contexto escolar, é um dos principais “conteúdos curriculares” dos cursos de formação de professores.

Como avaliar a aprendizagem do aluno sobre os conhecimentos advindos de contextos variados fora do sistema escolar? Que tipo de estratégias devem-se criar para retomar a qualidade de ensino nas instituições? Diante do subtítulo “Ensino remoto emergencial e EaD”, as metodologias digitais – o novo modo de organização educacional –, é importante termos consciência de seus usos, limites e possibilidades. Embora sejam vistas como uma forma de complementar a ação professoral dos

docentes, não se pode fugir do objetivo primal da educação, que é a formação de cidadãos (LOPES FILHO, 2021; RAMOS, 2017; ZABALA, 1998). Isto abarca, por meio dos processos educacionais, a formação dos sujeitos e sua construção como pessoas aptas a transformar e a ler com precisão seus respectivos mundos e, por meio disso, fazer valer sua história e cultura (FREIRE, 1980).

Conhecer as técnicas e as metodologias, perceber a necessidade do aluno e ampliar a escuta ativa precisam estar ativos na ação das práxis docente. Organizar e dirigir situações de aprendizagens está além da ensinagem dos conteúdos específicos da disciplina. Ao planejar situações de aprendizagens, há de associar os conteúdos específicos da disciplina ao contexto social em sua aplicabilidade cotidiana, considerando o sistema de vida do aluno. No panorama pandêmico, um dos desafios enfrentados pelos estudantes diz respeito à baixa participação e engajamento dos alunos nas atividades propostas (SABOIA; BARBOSA, 2021). Além disso, outro problema este de cunho social, tornou ainda maior o desafio do cumprimento do ensino remoto emergencial: a exclusão digital. Nem todos os alunos dispunham de acesso à internet, o que dificulta ainda mais o andamento dos processos de ensino e de aprendizagem (CARNEIRO et al., 2020).

Achegar-se ao aluno a fim de educar para a compreensão do sentido ao sujeito, a considerar um conhecimento de sujeito a sujeito, exige do professor a integração entre seus pares, e não há maior possibilidade para isso do que no *locus* de seu trabalho, “no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico” (NÓVOA, 1992); a considerar que não há a boa prática sem o estudo e sem a valorização da teoria. Isto tudo deve ser debatido e pensado tendo como meta precípua a construção de sujeitos autônomos (SOUZA et al., 2021; MOURA, 2012). Embora se reconheça o papel preponderante das tecnologias na educação, inclusive, com a possibilidade em muitas escolas da adoção de sistemas híbridos (parte presencial e parte a distância), não se pode desprezar a relevância dos professores neste processo.

Por mais que existam tecnologias, ou, conforme sugerido por Pantoja (2019), metodologias ativas e demais situações conexas ao âmbito educacional, todas elas, direta ou indiretamente, demandam a participação dos professores. Estes, por sua vez, nem sempre são valorizados como deveriam e muitas vezes enfrentam situações estressantes, com o intuito de aculturar e de formar pessoas não somente para o exercício de profissões, mas também para o convívio pacífico em sociedade (SOUZA et al., 2021). Podemos afirmar que a formação continuada de professores é um processo complexo, o qual, por conta desta característica, precisa ser constantemente colocada em questionamento, para que os resultados aventados pelas instituições sejam devidamente atingidos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo se propôs a debater a questão da formação continuada de professores, tendo novas perspectivas e novos olhares para este processo, tão relevante para o alcance de qualidade na educação. Neste sentido, a pandemia de covid-19 evidenciou não somente as lacunas referentes à infraestrutura tecnológica deficitária das escolas, mas também à dificuldade com que alguns professores tiveram, ao lidar com inovações tecnológicas aplicáveis aos seus afazeres. O propósito do estudo foi trazer à baila estes aspectos e reiterar a necessidade do debate constante a respeito desta formação, posto que, se, por um lado ela é importante para que os professores ensinem melhor seus conteúdos, por outro, a feitura destas formações sem considerar os problemas e os saberes prévios dos docentes pode se mostrar ineficiente do ponto de vista professoral e pedagógico. Para estudos futuros, sugerimos uma revisão integrativa a respeito dos principais problemas enfrentados pelas escolas de Educação Básica no contexto da pandemia de covid-19.

Com base na problemática relacionada à pandemia de covid-19 e ao cenário nacional do sistema de educação que precisou se adequar às novas necessidades do país, nos âmbitos acadêmico e

pedagógico, pode-se afirmar que se fazem necessárias novas inserções nos planejamentos pedagógico e acadêmico, institucionais de políticas voltadas à formação continuada de professores frente às possibilidades de manutenção das medidas preventivas, em período de pandemia ou em outras condições adversas que possam afetar o país com desvios das rotinas, como lições aprendidas no período da covid-19. Para lidar com todas estas particularidades, os professores precisam, cada vez mais, de preparos específicos, de forma a conseguirem conduzir o aprendizado dos alunos sem que haja perda da qualidade da transmissão das informações, bem como precisam mantê-los motivados e interessados em um período complexo e repleto de fatores prejudiciais ao ensino acadêmico. Com professores mais capacitados e preparados para enfrentar estas situações de força maior, o sistema educacional brasileiro pode seguir com o seu planejamento anual dentro dos quesitos de qualidade pré-estabelecidos, sendo esta uma ferramenta de extrema importância nestes períodos adversos.

REFERÊNCIAS

AMARAL, E.; POLYDORO, S. Os desafios da mudança para o ensino remoto emergencial na graduação da Unicamp – Brasil.

Linha Mestra, n.41, p. 52 – 62, 2020.

BRASIL. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2014.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de

Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada). Brasília: CNE/CEP, 2020.

CARNEIRO, L.A. et al. Uso de tecnologias no ensino superior brasileiro em tempos de pandemia COVID-19. **Research, Society and Development**, v.9, n.8, p.1-18, 2020.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, v. 5, n. 8, p. 27-41, 2011.

CUNHA, A.C.; CUNHA, J.S.M. Tecnologias educacionais: representações sociais de professores indígenas em formação. **Revista Observatório**, v.5. n.5, p.937-961, 2019.

D’AMBROSIO, U. **Educação matemática da teoria à prática**. 17 ed. São Paulo: Papyrus Editora, 2009.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação – introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 4 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. Educação Omnilateral. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GADOTTI, M. Qualidade na educação: uma nova abordagem. *In*: FÓRUM ESTADUAL EXTRAORDINÁRIO DA UNDIME. **Anais...**São Paulo, Undime, 2009.

GAMA NETO, R.B. Impactos da COVID - 19sobre a economia mundial. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v.2, n.5, p. 113 – 127, 2020.

GARCÍA, M. C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de docentes**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KRYEZIU, S.D. Language development through drama in preschoolers. **European Journal of Language and Literature Studies**. V.5, n.1. p.15-22, jan/abr. 2019.

LAPA, B.C. **Tecendo um traçado entre autoformação e sentidos do trabalho**. Dissertação (Mestrado em Ensino Tecnológico). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2017.

LOPES FILHO, E.J.B. **Práticas pedagógicas no ensino médio integrado**: proposição de um catálogo de produtos na EETEPA, Campus Santarém. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2021.

MOURA, D. H. A organização curricular do ensino médio integrado a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. **Revista Labor**, v.1, n.7, p. 1-19, 2012.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. texto publicado em NÓVOA, A. (coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, pp. 13-33.

PANTOJA, A.M. **Proposta de ensino sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2019.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre Artes Médicas Sul, 2000.

RAMOS, M. N. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. **EPT em Revista**, v.1. n. 1, p. 27-49, 2017.

RONDINI, C.A.. PEDRO, K.M,; DUARTE, C.S. Pandemia do COVID - 19e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. **Educação**, v.10, n.1, p. 41 – 57, 2020.

ROSSI, F.; HUNGER, D. A. C. **A formação continuada sob análise do professor escolar**. São Paulo: Unesp, 2013.

SÁ, M.C; NABAIS, A.S. Que importância atribuem os estudantes de Enfermagem às novas tecnologias. **New Trends In Qualitative Research**, v.2, p.283-296, 2020.

SABOIA, V.S.M.; BARBOSA, R.P. Pandemias reais, currículo, gestão escolar e nós. E agora? **Ensino em Perspectivas**, v.2, n.1, p. 1 – 11, 2021.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SILVA, R.O.; NASCIMENTO-E-SILVA, D. Os impactos do novo Coronavírus nas organizações e as inovações no mundo do trabalho, saúde e educação. *In: XI COLÓQUIO ORGANIZAÇÕES, DESENVOLVIMENTO E SOCIEDADE. Anais...* Universidade da Amazônia, Belém, 10 a 11 de novembro de 2020.

SOUZA, A.S. et al. Precarização do trabalho decente: reflexões em tempos de pandemia e pós-pandemia. **Ensino em Perspectivas**, v.2, n.2, p. 1 – 23, 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16 ed. Vozes: Petrópolis, 2014.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Por: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre, RS: ArtMed, 1998.

CAPÍTULO 04

ENSINO REMOTO: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DOCENTE

Luiz Affonso de Paula Junior¹

Roberta Luísa Barbosa Leal²

Marcelo de Jesus Rodrigues da Nóbrega³

1. INTRODUÇÃO

No período compreendido entre o final do ano de 2019 e o início do ano de 2020, a sociedade surpreendeu-se com os primeiros casos de uma doença sindrômica, responsável por causar problemas respiratórios e outros agravamentos. Tal patologia, denominada covid-19, surgiu a partir de uma nova classe de coronavírus. Essa família de vírus encontra-se normalmente presente entre espécies faunísticas específicas e raramente infecta seres humanos. Apesar disso, essa nova classe apresentou alta taxa de transmissibilidade aos humanos, levando a um grande número de infectados e, conseqüentemente, a milhões de mortes ao redor do mundo (CRUZ; TAVARES; COSTA, 2020; VASQUES; OLIVEIRA, 2020).

Devido ao alto número de infectados, de mortos e do colapso dos sistemas de saúde de diversos países, foram adotadas medidas preventivas como meio de conter o avanço da doença. Uma das principais ações implantadas por estados e municípios brasileiros foi o estabelecimento de decretos que culminaram na adequação de empresas para atividades de teletrabalho e fechamento de pontos de comércio e também de instituições de ensino. Devido ao fechamento das escolas públicas e privadas brasileiras, a educação

precisou se adaptar e se reinventar rapidamente (CARDOSO; FERREIRA; BARBOSA, 2020).

Por conta do breve período para renovação da prática educacional e da heterogeneidade com relação à infraestrutura e do acesso às tecnologias digitais nas instituições educacionais nacionais, diversas foram as medidas adotadas. Nesse sentido, para o desenvolvimento do chamado Ensino Remoto Emergencial (ERE), algumas das principais iniciativas foram: o ensino desenvolvido por meio de plataformas on-line, a distribuição de material impresso e a transmissão de aulas via TV aberta e rádio (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020).

A heterogeneidade na disponibilidade e o uso dos recursos tecnológicos, somados, em muitos casos, à falta de habilidade ou à formação docente para manuseio de tais ferramentas faz com que haja uma interferência no processo de ensino-aprendizagem. Isso se dá principalmente para aqueles alunos das séries iniciais do ensino fundamental, pois estes apresentam maior insegurança (e também menor domínio) em relação ao uso dos recursos digitais quando comparados aos discentes dos anos finais do Ensino Fundamental e também do Ensino Médio (RIBEIRO JUNIOR *et al.*, 2020).

Considerando a problemática apresentada, o presente artigo tem como objetivo discutir aspectos relacionados à experiência docente na modalidade de Ensino Remoto.

2. METODOLOGIA

De modo a alcançar o objetivo proposto, empregou-se uma pesquisa em repositórios de busca acadêmicos (Scielo e Google Acadêmico) acerca da literatura relacionada ao tema em questão.

Para a realização da pesquisa, foram utilizadas as seguintes palavras-chave: Educação Remota, Ensino Remoto, Ensino Remoto Emergencial e Educação a Distância. Além disso, foram selecionados textos publicados em diversos periódicos.

Após a seleção da bibliografia a ser analisada, os textos foram tabelados com destaque para os seguintes aspectos: autoria, título,

ano de publicação, revista e contribuições principais para a presente pesquisa. Além disso, realizou-se a análise, a síntese e a discussão das informações constantes nos artigos científicos pesquisados.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por meio da metodologia adotada, foram selecionados 13 artigos científicos acerca do ensino na modalidade remota e realizadas as análises com relação aos seus conteúdos (Quadro 1).

Quadro 1 – Levantamento bibliográfico acerca do ensino na modalidade remota.

Autor(es)	Artigo	Ano	Revista
APPENZELLER <i>et al.</i>	Novos Tempos, Novos Desafios: Estratégias para Equidade de Acesso ao Ensino Remoto Emergencial.	2020	Revista Brasileira de Educação Médica.
Síntese: O artigo pontua que a identificação de estudantes com dificuldade de acesso e a doação de dispositivos permitem reduzir a inequidade entre os discentes em relação ao acesso às plataformas remotas; assim como a capacitação do corpo docente para o manejo de ferramentas pedagógicas virtuais pode ser extremamente importante para a adequação do ensino remoto emergencial.			
CARDOSO; FERREIRA; BARBOSA.	(Des) igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto.	2020	Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal.
Síntese: O artigo destaca que o ensino remoto tende a reforçar a desigualdade do acesso e a qualidade da educação brasileira, e que será necessária uma reestruturação do sistema educacional, pautadas em ações de apoio não só aos estudantes, mas também aos diretores, gestores, coordenadores pedagógicos, professores e famílias.			
CRUZ; TAVARES; COSTA.	Aprendizagem significativa no contexto do ensino remoto.	2020	Dialogia.

Síntese: O artigo conclui que, apesar do interesse e do comprometimento dos docentes, existe uma formação acadêmica com lacunas para o uso das tecnologias de comunicação.			
CUNHA; SILVA; SILVA.	O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação.	2020	Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal.
Síntese: O artigo evidencia a importância de planejamento pós-pandemia, e salienta a necessidade do aumento da demanda de investimentos substanciais na Educação Básica e de uma organização cuidadosa do trabalho pedagógico			
MARQUES.	A ressignificação da educação e o processo de ensino e aprendizagem no contexto da pandemia da COVID-19.	2020	Boletim de Conjuntura (BOCA).
Síntese: O artigo constata que os docentes estão buscando ministrar um ensino de qualidade, capaz de minimizar os entraves decorrentes das desigualdades socioeconômicas dos alunos.			
MARTINS; CAVALCANTI; DOURADO.	Educar em tempos de incertezas: a implementação do ensino remoto na rede municipal de Floriano - Piauí.	2020	Dialogia.
Síntese: O artigo avalia o planejamento para a implementação das aulas não presenciais em Floriano - PI. Foi verificado que a SME, inicialmente, concedeu férias aos docentes e a equipe gestora começou a estudar e a planejar como ocorreria a transição das aulas presenciais para não presenciais, propondo como principais ferramentas a utilização do Whatsapp, do Google Classroom, do Facebook e do Instagram.			
RIBEIRO JUNIOR <i>et al.</i>	Ensino remoto em tempos de covid-19: aplicações e dificuldades de acesso nos estados do Piauí e Maranhão.	2020	Boletim de Conjuntura (BOCA).
Síntese: O artigo incentiva que a formação continuada de professores deve superar os modelos teóricos que a orientaram ao longo de décadas, sabendo propor meios variados e complementares.			
SAMPAIO.	Práticas de ensino e letramentos em tempos de pandemia da COVID19.	2020	Research, Society and Development.

Síntese: O artigo discute a importância das instituições de ensino e do professor, visto que a criação de ambientes educativos colaborativos e participativos têm sido cada vez mais difícil.			
SILVA; PEIXOTO.	Percepção dos professores da rede estadual do Município de São João da Barra - RJ sobre o uso do Google Classroom no ensino remoto emergencial.	2020	Research, Society and Development.
Síntese: O artigo ressalta a importância do treinamento constante, já que a pouca experiência com esse tipo de modalidade fez com que mais de 50% dos professores e dos alunos tenham encontrado alguma dificuldade com as aulas no formato remoto.			
SOUZA <i>et al.</i>	Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia.	2021	Trabalho, Educação e Saúde.
Síntese: O artigo destaca a nova e complexa configuração do trabalho durante o período de isolamento social, em que houve o uso exacerbado da tecnologia, o aumento da carga de trabalho e o esforço dos professores em oferecer as melhores condições aos estudantes. Dessa maneira, foram geradas situações de estresse e de fadiga que colocaram em risco a saúde desses profissionais.			
VASQUES; OLIVEIRA.	Iniciação científica na pandemia: uma análise dos estudos remotos ao ensino fundamental.	2020	Interfaces Científicas-Educação.
Síntese: O artigo verificou que o recurso pedagógico mais empregado nas propostas de iniciação científica foi o “texto”, e o tipo de atividade que mais ocorreu foi a aplicação de questões dissertativas. Dessa maneira, é sugerido que sejam pensadas abordagens em diferentes formatos, de modo a contemplar outros objetos de estudo também fundamentais.			
RONDINI; PEDRO; DUARTE.	Pandemia do Covid-19 e o ensino remoto emergencial: Mudanças na práxis docente.	2020	Interfaces Científicas-Educação.
Síntese: O artigo destaca a percepção de que o período de isolamento foi responsável por fazer aflorar o processo de “reinvenção” docente. Além disso, também são destacados os desafios que a educação brasileira tem enfrentado, envolvendo fatores que não estão relacionados apenas à questão dos conteúdos programáticos (questões sociais, familiares e econômicas dos estudantes).			
OLIVEIRA; CORRÊA; MORÉS.	Ensino remoto emergencial em tempos	2020	Revista Internacional de

	de covid-19: formação docente e tecnologias digitais.		Formação de Professores.
<p>Síntese: O artigo ressalta que as aulas remotas impulsionaram mudanças no modo de planejar, de desenvolver e de avaliar as atividades de aula. Contudo, é exposta a necessidade de formação docente para além da instrumentalização, ou seja, a necessidade de um espaço digital em que os professores possam interagir quanto às suas práticas no Ensino Remoto; e que no período analisado houve uma ausência de compartilhamento de materiais elaborados pelos professores.</p>			

Fonte: O autor (2022).

O Ensino Remoto Emergencial culminou em uma série de desafios para os professores, alunos e seus familiares. Isso se deu pois o desenvolvimento de tal modalidade ocorreu em breve período de tempo. Dessa forma, muitos docentes não contavam com formação acadêmica e/ou habilidade para o manuseio de ferramentas digitais (MARQUES, 2020; SAMPAIO, 2020). Torna-se importante ressaltar que o desenvolvimento dessa modalidade de ensino sem o devido preparo pode ser prejudicial, principalmente porque muitos estudantes ainda não estão habituados com o uso dessas ferramentas (RIBEIRO JUNIOR *et al.*, 2020).

Considerando a importância da qualificação profissional para o emprego de tecnologias no ambiente educacional, torna-se necessário investir na formação inicial e continuada de professores. Isso se justifica pois a educação deve ir ao encontro da realidade da sociedade contemporânea e da cultura digital (SILVA; PEIXOTO, 2020). Entretanto, essa mudança/revolução deve levar em consideração as particularidades regionais e as discrepâncias de acesso às tecnologias entre os alunos e também entre os professores, fazendo com que as práticas pedagógicas do futuro caminhem para uma educação igualitária, ou seja, minimizando as atuais desigualdades existentes (CARDOSO; FERREIRA; BARBOSA, 2020).

Tendo por base o crescente emprego de tecnologias nos ambientes educativos, torna-se fundamental discutir as novas condições de trabalho necessárias para que os docentes possam

executar as atividades remotas (RIBEIRO JUNIOR *et al.*, 2020). Essa observação se justifica pelo fato de os professores no ERE terem passado a realizar suas tarefas de forma inesperada e improvisada por meio de aparatos tecnológicos dentro do próprio espaço doméstico. Assim, tiveram que dividir, simultaneamente, a sua atenção entre as atividades profissionais e familiares (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020; SOUZA *et al.*, 2021).

No período em questão, a responsabilidade pela transformação do espaço domiciliar em posto de trabalho coube exclusivamente aos docentes. Assim, todos os custos relacionados às condições materiais, à infraestrutura física (computador, câmera, microfone, impressora, internet, luz elétrica, mobiliário, entre outros) e à manutenção dos equipamentos ficaram por conta dos próprios. Essa reestruturação acabou aprofundando a intensificação e a precarização das condições de trabalho, fazendo com que houvesse a extensão de tarefas e, conseqüentemente, da jornada laboral (CARDOSO; FERREIRA; BARBOSA, 2020; SOUZA *et al.*, 2021).

Somado aos problemas relacionados à infraestrutura e às condições de trabalho, os professores também estiveram expostos a um grupo além dos alunos. Isso porque muitas aulas eram acompanhadas pelos pais ou pelos responsáveis, comprometendo a proximidade pedagógica que envolve a relação professor-aluno. Tal interferência acaba por influenciar negativamente, tendo em vista que a socialização é parte importante da formação cidadã. Além disso, esse monitoramento das aulas on-line, em muitos casos, é responsável por suscitar constrangimento e incômodo no ambiente de ensino (SOUZA *et al.*, 2021).

3.1 CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE: SAÚDE MENTAL E FÍSICA

O distanciamento das relações aluno-aluno e professor-aluno e as dificuldades para acesso e para acompanhamento das aulas podem trazer prejuízos para o aspecto emocional de todos os envolvidos no processo de aprendizagem. Por isso, torna-se

crescente a necessidade de apoio emocional e estrutural a gestores, professores, coordenadores e famílias dos estudantes, além do próprio aluno (CARDOSO; FERREIRA; BARBOSA, 2020).

Em meio às possíveis consequências negativas, torna-se imprescindível que os professores descubram e se aperfeiçoem continuamente para que possam empregar recursos alheios à sua zona de conforto. Contudo, para tal, os docentes necessitam contar com a contribuição do sistema de ensino no qual estão inseridos (RIBEIRO JUNIOR *et al.*, 2020). Além disso, seriam importantes também orientações básicas a respeito da segurança e da saúde, com recomendações ergonômicas acerca da adequação dos locais utilizados para as aulas remotas (SOUZA *et al.*, 2021).

Outro ponto a ser destacado é a dificuldade encontrada pelos docentes em tornar a educação on-line algo atrativo a seu aluno. Essa situação é, ainda, agravada pela diminuição da capacidade em realizar a leitura corporal dos estudantes e as diversas possibilidades oferecidas pelo ambiente virtual, fazendo com que seja facilitada a perda de foco (RIBEIRO JUNIOR *et al.*, 2020). Dessa maneira, a pandemia traz a reflexão de que é fundamental rever o “fazer docente”, buscando alternativas para enfrentar esse momento histórico (MARTINS; CAVALCANTI; DOURADO, 2020).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as medidas de isolamento, a organização social teve suas características completamente alteradas. Assim como nos demais setores, a educação foi intensamente impactada. Em um breve período, o ensino passou a se dar de maneira remota e houve a proliferação de tecnologias de informação e de comunicação. Nesse contexto, os professores tiveram que adequar as suas residências às necessidades pessoais e laborais.

Cabe ressaltar que o ensino no mundo virtual foi responsável por escancarar as desigualdades existentes em nosso país. Nem todos os estudantes tiveram assegurado seu direito à educação, demonstrando, assim, o longo caminho a ser percorrido para que

haja uma maior equidade no âmbito escolar. Dessa maneira, demonstra-se a necessidade da criação e da implantação de Políticas Públicas que permitam aos alunos (que, hoje, não possuem) o acesso às ferramentas digitais.

A nova educação que vem surgindo a partir do Ensino Remoto Emergencial demonstra, cada vez mais, que a prática docente deve partir das necessidades do aluno. Isso porque as gerações atuais prezam pela liberdade e pela autonomia na educação. Assim, torna-se papel das instituições escolares e dos educadores o estímulo à aprendizagem colaborativa, ou seja, aquela que incentive a busca pela solução de problemas, o diálogo e o respeito interpessoal.

Outra reflexão importante a partir do marco educacional gerado pela pandemia é o perfil do professor do futuro. Nesse sentido, caberá a esse docente desenvolver em si mesmo e estimular nos estudantes uma forma visionária e criativa de estabelecer relações e de enxergar o mundo. Além disso, deverá ser trabalhada a habilidade de empatia, que consiste na capacidade de compreender o outro e de colocar-se em seu lugar, de modo a evitar julgamentos.

Por fim, conclui-se que o Ensino Remoto Emergencial e as consequências geradas pelo seu emprego foram responsáveis por marcas que ficarão presentes no setor educacional. Por isso, espera-se que todos os profissionais envolvidos com as atividades de ensino sejam ouvidos e contribuam para que os benefícios do ensino virtual sejam amplificados e os riscos e os prejuízos minimizados.

REFERÊNCIAS

APPENZELLER, Simone *et al.* Novos Tempos, Novos Desafios: Estratégias para Equidade de Acesso ao Ensino Remoto Emergencial. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 44, 2020.

CARDOSO, Cristiane Alves; FERREIRA, Valdivina Alves; BARBOSA, Fabiana Carla Gomes. (Des) igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 3, p. 38-46, 2020.

CRUZ, Jucelia; TAVARES, Elisabeth dos Santos; COSTA, Michel. Aprendizagem significativa no contexto do ensino remoto. **Dialogia**, n. 36, p. 411-427, 2020.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 3, p. 27-37, 2020.

MARQUES, Ronualdo. A resignificação da educação e o processo de ensino e aprendizagem no contexto de pandemia da COVID-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 3, n. 7, p. 31-46, 2020.

MARTINS, Andréia; CAVALCANTI, Agata Laisa Laremborg Alves; DOURADO, Anne Caroline Soares. Educar em tempos de incertezas: a implementação do ensino remoto na rede municipal de Floriano-Piauí. **Dialogia**, n. 36, p. 73-85, 2020.

OLIVEIRA, Raquel Mignoni de; CORRÊA, Ygor; MORÉS, Andréia. Ensino remoto emergencial em tempos de covid-19: formação docente e tecnologias digitais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 5, p. e020028-e020028, 2020.

RIBEIRO JUNIOR, Manoel Cícero; FIGUEIREDO, Luciano Silva; OLIVEIRA, Dalila Coragem Alves de; PARENTE, Márcia Percília Moura; HOLANDA, Jeisy dos Santos. Ensino remoto em tempos de covid-19: aplicações e dificuldades de acesso nos estados do Piauí e Maranhão. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 3, n. 9, p. 107-126, 2020.

RONDINI, Carina Alexandra; PEDRO, Ketilin Mayra; DUARTE, Cláudia dos Santos. Pandemia do Covid-19 e o ensino remoto emergencial: Mudanças na práxis docente. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020.

SAMPAIO, Renata Maurício. Práticas de ensino e letramentos em tempos de pandemia da COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. e519974430-e519974430, 2020.

SILVA, Flávia Cristina dos Santos; PEIXOTO, Gilmara Teixeira Barcelos. Percepção dos professores da rede estadual do Município de São João da Barra-RJ sobre o uso do Google Classroom no ensino remoto emergencial. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, p. e5729109023-e5729109023, 2020.

SOUZA, Katia Reis de et al. Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. Trabalho, **Educação e Saúde**, v. 19, 2021.

VASQUES, Daniel Giordani; OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. Iniciação científica na pandemia: uma análise dos estudos remotos ao ensino fundamental. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 10, n. 1, p. 164-179, 2020.

CAPÍTULO 05

ACESSO E PERMANÊNCIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Patrícia Vasconcelos Costa
Paulo Roberto Valdo Thomaz
Rose Cléia Maria Barros Mendes

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como proposta pormenorizar as questões sobre o acesso da pessoa com deficiência no Ensino Superior, analisar e auxiliar o educando a fim de ajudá-lo a identificar a importância da continuidade de seus estudos diante da sua vida de estudante. O acesso do jovem ao Ensino Superior traz novas perspectivas à uma vida que se apresenta às necessidades explícitas do aluno em todos os níveis de ensino, tendo apoio quando necessário em cada nova etapa de suas dificuldades que o levaram para o nível superior, na maioria das vezes, apesar de o aluno ser acompanhado por proposta pedagógica apropriada na idade ideal da sua vida escolar. Em recorrência a cada distúrbio apresentado no aprendizado dos alunos com deficiência, existem, frequentemente, diversas dificuldades associadas à sua capacidade intelectual criando, assim, um impasse em relação às suas oportunidades de sucesso na escola, na sua vida de estudante e se for taxado como um aluno problema que tem um distúrbio de aprendizagem.

É importante frisar que é nesta mais nova fase de escolarização que o aluno tende a apresentar uma impotência em relação ao ensino proposto com o novo conhecimento adquirido, e é nesse momento que se encontram as maiores dificuldades de um indivíduo e que não se pode ser simplesmente ignorado pelos pais

e pelo professor para que, de uma melhor forma possível, possa dar continuidade à sua vida escolar sem deixar se desvirtuar a esse impedimento no seu desenvolvimento intelectual.

Apesar do método adotado pela instituição de nível superior, o professor/orientador deve observar e cultivar, oferecendo um ambiente propício aos interesses e às necessidades do aluno para que ocorra a aprendizagem, valorizando cada novo conhecimento, tanto o trazido culturalmente quanto o adquirido. Dessa forma, valoriza-se cada nova descoberta e aprendizado, visando compreender um pouco da trajetória do educando para essa modalidade de ensino, com a finalidade de orientá-lo para que saiba agir de maneira correta e coerente ao se deparar com os que se apresentam em relação à aprendizagem que influencia no seu desenvolvimento escolar.

A partir desta nova asserção, é possível afirmar que, por meio da pesquisa, aprendemos a pensar coletivamente, podendo debater e construir argumentos para nossa teoria. Como já disse Paulo Freire: “ensinar exige pesquisa” e “ensinar exige paciência!”. Por isso, cabe a nós, educadores e pesquisadores, termos uma responsabilidade investigativa para atingir nossos objetivos em relação à educação na sociedade.

2. ACESSO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Após vários períodos de luta, militância e conquistas, a inclusão da pessoa com deficiência na sociedade vem crescendo cada vez mais em prol de direitos e da dignidade desse público. Muito ainda necessita-se desenvolver para que a inclusão e a dignidade dessas pessoas sejam resguardadas e oferecidas, visto que incluir socialmente vai muito além da acessibilidade.

Com o passar dos anos, muitos documentos e leis surgiram para garantir a inclusão de pessoas com deficiência em espaços sociais. O objetivo deste artigo é evidenciar a inclusão no Ensino Superior. Assim, o Brasil,

ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e ao mostrar consonância com os postulados produzidos em Salamanca (Espanha, 1994) na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, o Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo. Esses documentos ressaltam que os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda gama das diferentes características e necessidades dos alunos. (Rocha e Miranda, 2009, p. 199).

Porém, na atual realidade, observamos que, mesmo existindo recursos legais desde a Constituição de 1988 – em que se estabelece a normatização de forma que a garantir a equidade de oportunidades e a valorização da diversidade ético-político de todos, nas diferentes esferas de poder –, é só a partir de 1996, com a Lei n. 9394/96, que os órgãos de Educação Superior mais especificamente iniciaram os diálogos referentes à questão da educação inclusiva, já que a legislação determina responsabilidades direcionadas à operacionalização de ações inclusivas da pessoa com deficiência em instituições de ensino. (Rocha e Miranda, 2009, p. 200).

Assim, as universidades iniciaram um movimento de adequação e de reestruturação de seus espaços, objetivando garantir a acessibilidade dos alunos com deficiência que passaram a ingressar no Ensino Superior, porém, essa ação não era suficiente para atender às demandas e necessidades dos alunos com deficiência; visto que cada ser humano é único e possui suas particularidades e, no caso de uma pessoa com deficiência, esta necessita de um atendimento individualizado que contemple e desenvolva as suas capacidades.

Segundo Crochík (2012), a educação inclusiva possui uma proposta que

implica o reconhecimento das diferenças e as adequadas condições para que essas não sejam obstáculo à formação; assim, linguagem em braille pode ser importante para os que têm deficiência visual; linguagem dos sinais pode ser importante para os que têm deficiência auditiva; falar mais pausadamente e utilizar mais recursos imagéticos pode ser importante para

os que têm deficiência intelectual. A educação inclusiva, assim, não deve desconhecer as diferenças, mas proporcionar recursos para o cumprimento dos objetivos escolares. (p. 41-42).

Como vimos, cada pessoa deficiente, além de possuir sua deficiência, transtorno e/ou dificuldade de aprendizagem, necessita de um atendimento e de recursos que facilitem o seu acesso e a sua aprendizagem.

Outro ponto a destacar é o processo de ingresso (vestibular) oferecido pelas instituições do país. De acordo com o Decreto Nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004, a pessoa com deficiência precisa se enquadrar em um dos cinco grupos que caracterizam-a como deficiente. São eles: deficiência física, deficiência intelectual, deficiência auditiva, deficiência visual e deficiência múltipla. A partir dessa definição, foi lançada, em 2016, a Lei Nº 13.409, que altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (NR). (Brasil, 2016).

Essa lei vigora a reserva de vagas para pessoas com deficiência em instituições públicas de Ensino Superior, visando a inclusão educacional dessas pessoas, oportunizando-as a formação acadêmica.

O quantitativo de vagas para pessoas com deficiência é ofertado proporcionalmente a cada universidade, considerando a sua localização e o censo atual do IBGE.

Atualmente, o ingresso na maioria das universidades públicas do Brasil se dá por meio do SISU (Sistema de Seleção Unificada), que organiza e oferece a reserva de vagas de cada universidade.

Após ser aprovado no processo seletivo, é necessário que o indivíduo apresente o laudo médico que comprove a sua situação para efetuar a matrícula.

Já no Ensino Superior particular, esse sistema não é adotado, porém, a instituição pode oferecer sistema de bolsas e de descontos que viabilizem o acesso ou, ainda, aderir aos programas de bolsa de estudos, como o PROUNI, ou de financiamento estudantil, como o FIES.

Há instituições que elaboram e executam suas políticas de inclusão e acessos educacionais. O Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), possui em sua política o Programa Incluir. O Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de Ensino Superior (IFES). O Incluir tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nos IFES, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação. (MEC/IFES, 2008).

De acordo com o recorte apresentado até então, é notório saber que a educação pode ser compreendida como um dos direitos sociais fundamentais para a emancipação da cidadania, constatando que o acesso à educação é, muitas vezes, condição para o acesso a outros direitos sociais, civis e políticos. Essa relevância da escolaridade se manifesta nas possibilidades de compreensão e de atuação sobre a realidade a partir das oportunidades construídas por meio do acesso aos vários conhecimentos que o processo de ensino e de aprendizagem podem desenvolver ao sujeito (Pienta, 2016, p. 180). Portanto, é importante ressaltar que o acesso da pessoa com deficiência ao Ensino Superior é um direito que garante o protagonismo do indivíduo perante à sua vida e à

sociedade, incluindo-o em um sistema de ensino, que até um tempo atrás, era impossível de se alcançar na visão de muitos.

Pelo exposto, após a conceituação de acesso da pessoa com deficiência ao Ensino Superior, entende-se a necessidade de aprofundar os conceitos que tangem a permanência deste indivíduo neste nível de ensino.

3. PERMANÊNCIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Apesar de todos os avanços em políticas educacionais para o acesso e para a permanência da pessoa com deficiência nos diferentes níveis e modalidades de ensino, há um destaque aqui, para efetivas políticas de garantia da permanência inclusiva dessas pessoas no Ensino Superior. Essas políticas estruturais perpassam do acolhimento, à acessibilidade física dos espaços, ao currículo das instituições até a cultura inclusiva.

Fazendo, então, uma análise dos dados apresentados no Censo Superior da Educação 2018 do INEP, é notório um crescimento de alunos com deficiência matriculados em universidades por meio da reserva de vagas. Em um ano, houve o crescimento de 70%. Segundo o Censo, o quantitativo foi de 2.962 pessoas com deficiência matriculadas em 2017 por meio de cotas para 5.053 em 2018. Apesar desse avanço, ainda é muito baixa a representatividade da pessoa com deficiência nos espaços superiores de ensino, bem como sua efetiva permanência.

O que queremos destacar aqui, é o entendimento de que, apesar de o acesso da pessoa com deficiência ao Ensino Superior ser um direito e uma realidade nos últimos anos, seguimos a passos lentos quanto à permanência desse público em decorrência de muitos aspectos intervenientes à inclusão educacional, como a presença de barreiras históricas, como o pensamento capacitista de que pessoas com alguma deficiência não são aptas ou capacitadas ao exercício acadêmico disponível nas universidades. Há de se considerar que isso ocorre, sem justificar a desestruturação física e

político-pedagógica à condição da pessoa com deficiência, ou seja, põe-se a pessoa como problema, e não a falta de acessibilidade física, curricular e pedagógica como barreiras às possibilidades da formação inicial.

Em relação à permanência no Ensino Superior, considera-se os aspectos pedagógicos como principais entraves para o desenvolvimento acadêmico do ingressante ao universo superior e fator que influencia diretamente a evasão. É papel principal das instituições de ensino romper “qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação” (BRASIL, 2004). Neste contexto, é indiscutível a necessidade de que todas as instituições de Ensino Superior busquem eliminar qualquer barreira no processo educacional ao acadêmico com deficiência e de mobilização de ações internas e externas de apoio para que esse alunado conclua sua formação. Mantoan (2005) chama atenção para como as instituições de Ensino Superior tornaram-se elitizadas, dando poucas possibilidades de acesso às classes menos favorecidas, fator que contribui para a evasão de qualquer pessoa com ou sem deficiência. Considera-se, ainda, que a evasão está diretamente relacionada às expectativas que os estudantes têm em relação ao curso escolhido e à instituição promotora.

Para que ocorra a inclusão da pessoa com deficiência nos diferentes espaços, e especialmente na Educação Superior, é necessário possibilitar ao estudante um espaço que dê condições a estes, não somente em relação à locomoção, mas também às metodologias pedagógicas acessíveis, às possibilidades de fazer pesquisa, à participação social e cultural. Vale reforçar que o professor não é o único responsável por esse processo, mesmo compreendendo que a postura deste, por vezes apegado ao academicismo, acaba afastando o aluno com deficiência do ensino. É indiscutível que a falta de uma cultura inclusiva nos espaços de ensino leva a ações excludentes, e quando se trata de ensino-aprendizagem na formação inicial, isso é ainda mais visível.

A ação docente deve criar um espaço mobilizador de potencialidades, métodos de ensino e avaliativos adaptados, a fim de que o aluno participe ativamente dentro de sala e fora dela, pois a carência ou a falta destas posturas reforçam a existência da falsa inclusão. Essa falsa inclusão não se funda na mera presença do estudante em sala, é preciso que este seja partícipe do processo, pois passar em um vestibular, fazer sua matrícula e ir para a sala de aula não significa estar incluído do processo de formação. Hoje, não se pode mais justificar tais condutas, seja de gestores ou do professorado, com a falta de preparação em relação ao trabalho com a pessoa com deficiência. Todas as instituições devem rever suas ações e se estruturar com urgência para assegurar o direito de todos indistintamente ao ensino, à pesquisa e à extensão, tríade do Ensino Superior.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É um imenso prazer traçar rotas que trazem inquietações nas áreas de descobertas do conhecimento, de novos saberes a partir de estratégias e que ampliam a visão tanto no sentido científico como no individual. Afinal, estas inquietações acabam produzindo movimentos que nos fazem refletir a respeito da forma de pensar e de agir por meio de novas experiências propostas no decorrer da caminhada profissional, na visão da sociedade e da escola em sua tarefa educativa de integração, fortalecendo a compreensão de inserção social dos indivíduos como cidadãos participantes da sociedade em que estão inseridos.

Assim, quanto mais cedo for a intervenção para melhorar e reformular a iniciação de uma educação voltada a um olhar mais humanizado ao aprendiz, visando a melhoria do indivíduo, independentemente das suas dificuldades cognitivas, deixando-o livre para o novo aprendizado que está sendo inserido em sua vida. Além disso, cada mediador guia seus alunos a sentir-se firmados no meio dos ditos leitores e/ou letrados.

É de suma importância entronizar o indivíduo dentro do meio social no qual ele está inserido, tendo em vista que o ser humano necessita ser influenciado desde pequeno a buscar os seus direitos pelo conhecimento; isto posto, sua família é a primeira comunidade incentivadora desse novo saber, que vem por meio dos livros e do meio no qual está inserido, em que o indivíduo aprende a enfrentar seus medos e seus desafios. Acredita-se que, para se formar cidadãos críticos e imbuídos de conhecimentos culturais à prática, esse ato como o familiar deve estar incorporado em nosso contexto social. Portanto, a concretização do acesso ao conhecimento não depende apenas de direitos garantidos nas leis e nas diretrizes, mas, sim, na quebra de protótipos e de preconceitos que ainda permanecem na maioria das academias de Ensinos Superiores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Câmara dos Deputados - Palácio do Congresso Nacional - Praça dos Três Poderes. **Legislação Informatizada - LEI Nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 - Publicação Original.** Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13409-28-dezembro-2016-784149-publicacaooriginal-151756-pl.html>>. Acesso em 10 de abril de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação.** Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Incluir: Apresentação.** (2008). Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>> Acesso em 10 de abril. 2022.

CROCHÍK, José Leon. **Educação inclusiva e preconceito: desafios para a prática pedagógica.** In: MIRANDA, Theresinha Guimarães. FILHO, Teófilo Alves Galvão. (Organizadores). O professor e a educação inclusiva: formação, prática e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A hora da virada.** In: Brasil. Inclusão. Revista da Educação Especial. Brasília, v.1, n.1, p. 24-28, 2005. <<https://www.gov.br/pt-br/servicos/estudar-o-ensino-superior-no-brasil> > Acesso em 16 de abril. 2022.

PIENTA, Ana Cristina Gipiela. **Cidadania, direitos humanos e o direito à educação.** In: Organização da Faculdade Educacional da Lapa. História, filosofia e sociologia da educação. – 2. ed. – Curitiba: Fael, 2016.

ROCHA, T. B.; MIRANDA, T. G. **Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior.** Revista Educação Especial, [S. l.], v. 22, n. 34, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/273>. Acesso em: 16 abr. 2022.

CAPÍTULO 6

A INCLUSÃO NO SISTEMA EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEO A PARTIR DA PERSPECTIVA MULTIDISCIPLINAR

Léia Flauzina da Silva de Albuquerque

1. INTRODUÇÃO

Inclusão é um direito daqueles que precisam, e
incluir é um dever de todos.
Leticia Butterfield.

O presente trabalho aborda como eixo principal a inclusão no sistema educacional contemporâneo com o olhar multidisciplinar. Nos dias atuais, compreende-se que a inclusão educacional na prática é entendida como sendo o processo de universalização da educação, se caracterizando por uma visão de aceitação das diferenças individuais e da valorização de cada pessoa e sua contribuição à aprendizagem por meio da cooperação e da convivência da diversidade humana. Segundo Sanchez (2005), "a filosofia da inclusão defende uma educação eficaz para todos, sustentada em que as escolas, enquanto comunidades educativas, devem satisfazer as necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características pessoais, psicológicas ou sociais (com independência de ter ou não deficiência). Trata-se de estabelecer os alicerces para que a escola possa educar com êxito a diversidade de seu alunado e colaborar com a erradicação da ampla desigualdade e injustiça social."

Na perspectiva multidisciplinar, em relação à Educação Inclusiva, se faz necessário pensar nos espaços adaptados para o

melhor convívio de todos, assim como nos materiais utilizados nas atividades. Por isso, no contexto atual, esse tipo de abordagem é fundamental para incentivar as competências interpessoais e socioemocionais.

As conquistas de cunho educacional, juntamente com a perspectiva multidisciplinar, gera ações significativas, sendo duas áreas essenciais ao desenvolvimento do aluno inclusivo. Com isso, é importante e necessário pensar essas duas áreas de conhecimento de modo que elas possam se complementar no contexto escolar, contando também com a parceria e o apoio das áreas da saúde e da assistência social, principalmente pensando no trabalho e nas estratégias que venham a contribuir no sistema educacional.

No Brasil, observamos que a participação de profissionais multidisciplinares na educação ainda parece ser assunto controverso. Algumas pesquisas nos conduzem à direção de produzir conhecimentos para quais seriam os suportes mais adequados, e a atuação de uma equipe multidisciplinar é de grande valia em relação ao apoio à inclusão escolar (CARVALHO, 2004; MARQUESI, 2004; MITTLER, 2005; GLAT, BLANCO, 2007). Temos conhecimento de que, em outros países, o trabalho compartilhado com a equipe multidisciplinar tem demonstrado uma eficácia, em que todos os alunos se beneficiam do serviço de apoio da equipe multidisciplinar.

Alguns autores internacionais que relatam o trabalho desenvolvido nas escolas (Churchley, 2006; Dettmer; Thurston; Dyck, 2005; Friend; Cook 1995; Idol; Nevin; Paolucciwhitcomb, 2000; Jordan, 1994; Kampwirth, 2003; Karagiannis; Stainback; Stainback, 1999).

Os profissionais da educação são obrigados a confrontar-se quotidianamente com problemas de grande complexidade técnica e científica e, nesse contexto, no entendimento da urgência da criação de uma nova escola, produtora de saberes, talvez encontremos a razão da importação para a cena educativa de modelos construídos (com sucesso) noutros domínios e que passam pela colaboração e articulação de diferentes profissionais, organizados em equipes multiprofissionais (GARCIA, 1994, p. 11).

A questão em pauta nos faz refletir e também criar possibilidades de diálogo sobre o que é e como atender à diversidade existente no sistema educacional atual, em especial, as escolas brasileiras que ainda se mostram, em alguns momentos, fragmentada e isolada em núcleos, setores e secretarias. As diretrizes parecem pouco articuladas às políticas implantadas, parecem não reagir de formas concretas, tampouco modificam a vida dos estudantes garantindo-lhes o que, em tese, lhes é direito, pois “ter leis que garantam direitos não significa que estes sejam reconhecidos no ambiente educacional” (BRASIL,2014, p. 529).

O QUE SE ENTENDE POR EQUIPE MULTIDISCIPLINAR

Equipe multidisciplinar é um grupo com profissionais de diferentes funções, expertises e qualificações que se complementam, sendo focada em um projeto comum.

No momento atual educacional, se viabiliza a integração de uma equipe multidisciplinar no ambiente escolar para se prover apoio à escolarização dos alunos da Educação Especial, afinal, a escola como espaço heterogêneo deve ser acessível a todos. Entendemos que o professor sozinho não consegue dar retorno positivo quanto às práticas educativas das demandas que surgem de diversas maneiras e, por isso, a importância do apoio multidisciplinar pode ser requerido (MENDES, 2008).

No Brasil, a proposta de atender o aluno, em serviços paralelos aos da sala de aula, está contida na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) ao adotar o modelo de Sala de Recursos para o Atendimento Educacional Especializado do Público-alvo da Educação Especial. Com isso, é importante e necessário pensar na interação entre as ações desses profissionais multidisciplinares e com o engajamento do trabalho desenvolvido na escola. Além desse trabalho multidisciplinar, entende-se que outro fator colaborador para o desenvolvimento das crianças inclusivas é a organização de uma proposta que visa, de acordo com a nossa observação no cenário

educacional, uma experiência que permite um maior acolhimento, valorização e respeito às diferenças e especificidades de cada criança, apostando nas suas singularidades e nas suas potencialidades. São muitos os desafios desse trabalho articulado e colaborativo entre as diferentes áreas do conhecimento, mas o principal objetivo é o de promover o desenvolvimento das crianças, tendo como foco os alunos inclusivos.

Cabe a esses profissionais multidisciplinares direcionar a execução das soluções dos problemas enfrentados pela escola, dos quais se espera, não de maneira isolada e imposta, mas definida e compartilhada com os demais profissionais pertencentes a esse espaço, que recebam capacitação e orientações para dialogar sobre os problemas que enfrentam e, assim, compreendem como lidar. Situações ocorrem a todo o momento, simples ou emergenciais, e acabam por ocupar todo o tempo da instituição. Essas ações aparecem sem planejamento e a equipe multidisciplinar, com suas habilidades, poderá intervir de forma positiva, com a atuação desses profissionais e de sua participação na elaboração, na implementação e na avaliação do projeto político pedagógico, que irá contemplar de forma efetiva a inclusão de qualidade.

Garcia (1994) esclarece que a formação da identidade de uma equipe deve iniciar-se num processo de autoanálise que seja capaz de identificar, de analisar e de buscar a resolução de problemas internos do próprio grupo, a partir do cruzamento dos saberes específicos de cada área do conhecimento (resultantes da formação profissional), dos saberes comuns (advindos das experiências) e dos saberes qualificantes (obtidos por meio da reflexão na ação e a partir dela). Portanto, não se pode negar que tais planejamentos estão intrincados no papel, pois esperar por uma atuação pautada em princípios emancipadores e coletivos, dos quais as respostas direcionam as ações na escola. Quanto às demandas decorrentes da Educação Inclusiva e das possibilidades de atuação da equipe escolar, retrata que a solicitação de avaliação, enquanto ferramenta de identificação, de diagnóstico e de encaminhamento direcionados ao especialista que atuam na escola, irá decorrer de

uma visão de que os conhecimentos dessa área darão respostas e subsidiarão a prática pedagógica, supondo-se a sobreposição de uma área sobre a outra, quando, na verdade, é a Pedagogia que deveria buscar, em conjunto com os demais campos especialistas, respostas educacionais para problemas escolares.

Garcia (1994) esclarece que a formação de uma equipe multiprofissional exige alguns requisitos fundamentais para seu funcionamento, que envolvem:

- a) a formação individual de seus membros,
- b) a reflexão partilhada de suas práticas,
- c) a adaptabilidade, que corresponde à capacidade da equipe de unir seus conhecimentos sem sobreposição de convicções individuais;
- d) o sentido de identidade, que une o conhecimento do grupo, seu funcionamento e o empenho pessoal de cada um dos seus membros, pois ao contrário disso, "[...] aumentam as dificuldades para o estabelecimento de uma relação eficaz entre profissionais provenientes de áreas de saber diferentes, o que origina intervenções parcelares ou justapostas" (GARCIA, 1994, p. 49).

Quando falamos especificamente sobre inclusão escolar, essa tarefa de análise requer muita sensibilidade e um olhar atento, pois, nesse caso, aos pedagogos e a todos aqueles que atuam com a inclusão cabe realizar, de modo mais intenso, uma análise e uma escuta que não se dá apenas com os ouvidos, mas com todos os sentidos (RINALDI, 2012), numa perspectiva inclusiva, visando o respeitando, a diversidade e, ao mesmo tempo, o princípio de equidade, além de preconizar e de garantir a igualdade de direito, mesmo que sendo, por enquanto, uma utopia em um país como o Brasil, mas devemos a todo momento trazer reflexões sobre a importância multidisciplinar no ambiente educacional. Nessa perspectiva, as escolas caminham na direção de incorporar ideias inclusivistas, como estratégia curricular universal para a aprendizagem. Como bem entendemos, as questões mais específicas, ligadas ao apoio dos alunos inclusivos, numa visão de

transversalidade, perpassa todo o processo de escolarização na aprendizagem para todos, mesmo que sejam necessários recursos diferenciados e adaptados à realidade.

Um dos desafios que se apresenta na educação contemporânea é a admissão de profissionais múltiplos atuando nas escolas, como: psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, assistentes sociais e outros, e, assim, formar uma equipe setorial como no Rio de Janeiro por cada CRE. Infelizmente, o mercado de trabalho na educação ainda é restrito para entender que estes profissionais são bem-vindos à grade de contratação, enquanto as universidades continuam formando-os com foco ao mercado de trabalho que os absorve: o setor da saúde. Hoje, a educação está interligada à saúde e à educação. São nítidos os resultados que retratam as dificuldades enfrentadas no modo como se estabelece no dia a dia educacional. Não podemos deixar de relatar as dificuldades de muitas famílias para ter acesso a pelo menos um desses profissionais citados acima. Em relação ao trabalho da equipe com as famílias, seria pontual receber orientações, seguidas dos encaminhamentos para outras áreas, sendo que a maior demanda e solicitação de encaminhamentos e queixas viriam das escolas. Por fim, se faz necessário articular suas ações com as demais áreas profissionais para promover uma rede intersetorial. As autoras Capellini e Rodrigues (2009) reiteraram que a falta de compromisso das famílias dificulta o processo de inclusão nas escolas, e, ainda, certificaram que o trabalho da educação junto à família fundamenta sentimentos positivos em relação ao aluno inclusivo e que ela pode desenvolver as suas capacidades. Logo, os professores poderão aproveitar essa limitação em seu trabalho para promover uma colaboração com os familiares, conscientizando-os da importância do diagnóstico e do atendimento precoce. Com uma equipe de base, o diálogo com as famílias será de forma mais colaborativa e ativa, de acordo com as necessidades da criança. As famílias mais ativas no contexto escolar irão colaborar com informações pertinentes ao desenvolvimento da criança, colaborando a partir do olhar de suas áreas, na construção dos planejamentos e dos

registros das crianças, ajudando professores, gestores e equipe a melhor compreenderem as crianças e indicando possibilidades de atuação a partir de suas singularidades e suas necessidades, prioritariamente nas salas de suas turmas, com o objetivo de auxiliar o trabalho dos professores quanto ao ensino e à aprendizagem. É de suma importância a escuta das famílias .



Imagem da Internet.

Por fim, reiteramos a importância da equipe multidisciplinar no contexto educacional com um trabalho colaborativo e multidisciplinar, em prol do desenvolvimento dos alunos inclusivos e não inclusivos; esses estão inseridos no contexto social, no qual o desenvolvimento está em torno de uma deficiência, entre outros diversos fatores que as constituem, os quais a educação contemporânea necessita focar seu olhar, entender e acolher sob diversos pontos de vista, trabalhando de forma ativa para que possam desenvolver, na prática escolar, de forma lúdica, respeitosa e acolhedora, sentindo-se cada vez mais potentes e capazes, porque o são!

No Brasil, entretanto, o investimento que se faz na construção de redes de apoio à inclusão escolar ainda é escasso, embora muitas redes de ensino já têm investido ou já estejam tomando a iniciativa de prover variados tipos de suporte para as escolas, contratando profissionais para compor uma equipe interdisciplinar. A

contribuição desses profissionais nas escolas é, mesmo hoje, um assunto que gera especulações, pois, para alguns da gestão educacional, parece que ainda é algo impossível. Ainda se cultiva uma cultura escolar, que, por sua vez, parece reforçar a demanda pelo trabalho desses profissionais dirigido aos alunos inclusivos, e, nesse aspecto, destaca-se a importância dos conselhos profissionais em coibir práticas clínicas nas escolas ou nos setores dentro da Secretaria de Educação. Cabe destacar que ainda existe muita resistência na contratação de equipes multidisciplinares, sob a alegação de que se gasta dinheiro da “educação” com profissionais da “saúde”. Hoje, deve-se reconhecer que educação e saúde caminham juntas, principalmente quando falamos de inclusão.

Se um lugar não oferece acesso a todas as pessoas, então é um lugar deficiente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 020/2009**. Trata da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação; Câmara da Educação Básica, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Crêterios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

Carvalho, R. E (2004). **Educação Inclusiva: com os pingos nos is**. Porto Alegre: Mediação Garcia, M.A. de A.G (1994). **Multiprofissionalismo e intervenção educativa: as escolas, os projectos e as equipas**. Lisboa: Asa

DAMIANI, Magda Floriana. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios**. Educar. Editora UFPR,

n. 31, Curitiba 2008, p. 213-230. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf>. Acesso em: 20. Jun. 2016.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. (Orgs.). **As cem Linguagens da criança**. A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira Infância. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre, Artmed, 1999.

FORMOSINHO, J. **O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único**. Mangualde: Edições Pedagogia, 2007.

FRANCO, V. **Dimensões transdisciplinares do trabalho de equipe em intervenção precoce**. Interação em Psicologia, 2007.

Glat, R, Blanco, L de M.V (2007). **Educação especial no contexto da educação inclusiva**. In:GLAT, R (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras.

MARQUESI, A (2004). **A prática das escolas inclusivas** . In: COLL. C., MARCHESI, A., PALACIOS, J (Org.). Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais, 2. Porto Alegre: Artmed, 31-48.

Mittler, P.(2005) **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed.

PRADO, Patrícia Dias. **Educação Infantil: contrariando as idades**. São Paulo: Képos, 2015.

RINALDI, C. Diálogos com Reggio Emilia: **escutar, investigar e aprender**. Tradução: Vania Cury. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. **A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI**. Inclusão: Revista da Educação Especial. Out/2005. p. 7- 18. Disponível em: . Acesso em: 05 abril 2022.

UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO. **Proposta Pedagógica**, 2015.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

CAPÍTULO 07

LIBRAS, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS

Pátyna Fernanda Nascimento Zanette¹

1. INTRODUÇÃO

A comunicação é adotada por nós para fazer com que uma informação seja transmitida a outras pessoas, de forma que entendam o que queremos dizer e que nenhuma dúvida seja criada durante esse processo. Diversos elementos compõem a comunicação e, junto a alguns outros fatores, podem facilitar ou dificultar o entendimento da informação. A comunicação, formal ou informal, sempre está acompanhada de sinais gestuais, que carregam desde significados à interação entre as pessoas, atribuindo menor ou maior expressividade e ampliando as suas possibilidades de compartilhar informações. No caso da interação entre ouvintes e surdos, essa questão se faz ainda mais presente, pois, a falha e/ou falta de comunicação é uma barreira

para o desenvolvimento da autonomia e efetivo exercício da cidadania para os surdos.

Uma das melhores formas de incluir os surdos na sociedade é tornando possível a comunicação deles com as demais pessoas. É principalmente por meio da língua de sinais, e também da leitura labial, que os surdos podem entender o que é dito ao seu redor.

Infelizmente, é possível constatar a dificuldade de comunicação do surdo de diversas maneiras, ao ver a maioria dos programas de televisão (sem legendas ou intérpretes), na solicitação de serviços e na busca por informações nos fóruns, nos hospitais, nos bancos e no comércio em geral, além de ser precária

ou inexistente em algumas escolas de ensino regular, porque faltam profissionais capacitados e pessoas com conhecimentos básicos da língua de sinais. nesses locais.

Com o objetivo de incentivar o leitor a conhecer um pouco mais sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), enfocando a sua importância na interação entre surdos e ouvintes no bilinguismo como proposta para a educação de surdos e para a mediação fundamental realizada pelo profissional tradutor/intérprete de LIBRAS nessa comunicação.

Na construção deste artigo, foi realizada uma abordagem qualitativa das referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como Fernandes, Góes, Kyle, Quadros, Sobral e Souza. Foram utilizados: livros, artigos, teses e dissertações disponíveis na rede mundial de computadores, por meio dos buscadores Google Acadêmico, Scielo.Org; Leis e Decretos disponíveis no Portal da Legislação da Presidência da República Brasileira. Como descritores, foram usadas as palavras: “Bilinguismo”; “Comunicação”; “Inclusão”; “Libras” e “Surdo”.

2. A IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO NA VIDA DAS PESSOAS

Os relacionamentos são formados no contexto de influências sociais, culturais, entre outros, podendo variar no núcleo familiar ou nas relações de parentesco, de amizade e detrabalho, por exemplo. Os humanos são seres adaptativos, desde que haja um processo de compreensão realizado por meio da comunicação. Essa é uma habilidade importante da vida que permite a melhor compreensão e a conexão com as pessoas ao redor, e que traduz-se em um processo de mão dupla, resultando em um entendimento partilhado ou comum entre o emissor e o receptor.(GONTIJO, 2004).

A compreensão de como funciona a comunicação pode ajudar a entender e a melhorar o processo de comunicação. Segundo Matos (2009), o modelo de comunicação básico consiste em cinco elementos que a tornam mais eficiente:

1) o emissor: aquele que deseja se fazer entender. Pode ser uma pessoa, um grupo, uma empresa, uma instituição;

2) o receptor: alvo da mensagem do emissor. Esse destinatário pode ser uma pessoa, um grupo ou até mesmo um animal;

3) a mensagem: refere-se ao conteúdo das informações a serem transmitidas;

4) o código: a maneira pela qual a mensagem se organiza. A comunicação só é bem-sucedida quando resulta de um código comum para o emissor e para o receptor, a fim de que possam compreender a mesma informação;

5) o canal: por onde a mensagem é transmitida. A mensagem se desloca de um ponto a outro por meio de um canal de comunicação. O canal situa-se entre o emissor e o receptor.

De acordo com Guareschi (2004), comunicar-se faz parte do nosso cotidiano e é por meio da comunicação que os relacionamentos são estabelecidos, permitindo que o ser humano se expresse, construa relações de respeito, confiança, resolva diferenças e participe dos mais variados ambientes.

A nossa habilidade de comunicação inicia-se antes mesmo de começarmos a andar ou a falar. Os bebês comunicam suas angústias e satisfações por meio do choro e de expressões que são interpretados por seus pais e/ou cuidadores. Isso significa que a comunicação pode ser definida como o processo de compreensão e de partilha de significados, independentemente do canal ou do código utilizado.

Segundo Pereira (2010), uma mensagem pode ter muitas formas diferentes, tais como uma apresentação oral, um documento escrito, uma propaganda ou apenas um comentário. Não é o estudo do significado, mas como o significado é criado. Existe o objeto, a representação do significado do objeto e a interpretação ou o significado derivado deste objeto. Se o objeto e a imagem são bem-sucedidos, então o receptor compreenderá a mensagem. Ou seja, a mensagem não é necessariamente o que o remetente pretende que ela seja. Pelo contrário, a mensagem é o que o receptor percebe. Como resultado, o remetente deve, não só

compor a mensagem cuidadosamente, mas avaliar as formas como a mensagem pode ser interpretada.

A comunicação entre pessoas de diferentes grupos culturais é uma das mais complexas áreas das relações humanas e incluem valores, crenças e comportamentos. A comunicação intercultural tende a beneficiar a humanidade, em razão de proporcionar a formação de laços para a compreensão das diferenças existentes entre as pessoas.

Vivendo a era da tecnologia, torna-se ainda mais relevante o papel da comunicação, pois os avanços tecnológicos estão mudando a forma de as pessoas viverem e se relacionarem, tendo em vista que não há mais distâncias, nem tempos que dificultam a comunicação entre as pessoas, independentemente do lugar que estejam.

A escuta e o reconhecimento que cada pessoa tem destacam a relevância da comunicação na interação, especialmente quando ela ocorre entre diferentes culturas que se comunicam. É nesse contexto que “irão nascer às competências interculturais, porque estas são o produto da consciência, do conhecimento e da prática”. (SEBASTIÃO; FERNANDES, 2015, p.35).

3. CULTURA SURDA, SOCIEDADE OUVINTE E BILIGUISMO

No dicionário on-line, podemos encontrar diversos significados para a palavra “cultura”, dos quais destacam-se: 1. Normas de comportamento, saberes, hábitos ou crenças que diferenciam um grupo de outro: provêm de culturas distintas. 2. Conjunto dos conhecimentos adquiridos; instrução: sujeito sem cultura. 3. Conjunto dos hábitos sociais e religiosos, das manifestações intelectuais e artísticas, que caracterizam uma sociedade diferenciando-a de outras: a cultura inca; a cultura helenística.

Já na área da surdez, a palavra “cultura” representa para os surdos uma afirmação de sua identidade de forma peculiar e específica, em que se centraliza seu espaço linguístico, sendo esse espaço definido pela sua língua de sinais.

Sobre a cultura pode-se dizer, com a afirmação de Nídia Limeira, que: “[...] cultura” é definida como um campo de forças subjetivas que dá sentido(s) ao grupo” (2006, p. 1). Para que o surdo possa reconhecer sua identidade surda, é importante que ele estabeleça o contato com a comunidade surda, para que realize sua identificação com a cultura, os costumes, a língua e, principalmente, a diferença de sua condição. Quando a pessoa surda é levada a conviver apenas com uma comunidade ouvinte, sem contato com outros surdos, sua surdez tende a ser ocultada e depreciada.

É importante que o surdo se mantenha inserido em sua comunidade e se relacione com outros surdos, mas isso não significa que precisa se isolar da comunidade ouvinte. O objetivo da interação é constituir a identidade surda, aceitando-se como uma pessoa “normal”, com potencialidades e limitações. Por meio das relações sociais, o surdo tem possibilidade de compreensão e de representação de si próprio e do mundo, definindo suas características e seu comportamento diante das vivências sociais.

A comunidade surda pode ser representada de diferentes formas, por associações, por igrejas ou por escolas, ou seja, qualquer lugar onde um grupo de surdos se reúne e divulga sua cultura, troca experiências e usa a língua de sinais. Dessa maneira, ela exerce um papel importante para a construção da identidade surda, pois é por meio dela que ocorre a aceitação da diferença, não como um deficiente ou “não normal”, mas como uma cultura rica que possui valores e língua própria.

No Brasil, a oficialização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) ocorreu em abril de 2002, pela Lei nº 10.436. A Libras surge como um mecanismo de afirmação da identidade surda, já que esta foi anulada e silenciada por muito tempo, por meio da prática de oralização imposta pela sociedade. O surdo que não domina a Libras traz sérias consequências ao fortalecimento da comunidade surda, porque por usar principalmente a língua de sinais, as pessoas surdas se expressam com mais facilidade e sem preconceitos dentro desses grupos. A convivência diária também exerce influência sobre a maneira de pensar e agir, contribuindo para a formação social e também

intelectual dos surdos. Isso oferece mais representatividade e reconhecimento à comunidade surda, inclusive dentre os ouvintes. A língua de sinais representa um papel significativo na vida do surdo, conduzindo-o, por intermédio de uma língua estruturada, ao desenvolvimento integral.

3.1 BILINGUISMO

A surdez tem sido analisada como um obstáculo na comunicação, que isola a criança da sua família e da comunidade ouvinte. É de suma importância para o surdo e para a sua família que o contato com a Libras seja estabelecido o mais rápido possível. Quando a família aceita a surdez e a língua de sinais como uma modalidade comunicativa importante e começa a utilizá-la com a criança, esta apresentará condição para realizar novas aquisições, impulsionando seu desenvolvimento linguístico. A família, portanto, exerce papel determinante para instituir a Libras no discurso do surdo desde criança.

Segundo Kyle (1999), a língua de sinais é natural para o surdo, pois é adquirida de forma rápida e espontânea, por isso, a criança surda precisa ter acesso à língua de sinais o mais cedo possível, antes mesmo do seu ingresso na escola. A língua de sinais, quando adquirida nos primeiros anos de vida, fornece à criança surda um desenvolvimento pleno como sujeito, porém, quando a aquisição é tardia, o surdo encontra algumas dificuldades na compreensão de um contexto complexo: pensamento abstrato, desenvolvimento da sua subjetividade, entre outras.

Entretanto, não se pode negar que crianças surdas filhas de pais ouvintes serão expostas constantemente à língua oral. Dessa forma, poderão adquirir simultaneamente a língua de sinais e a língua de seus pais. O bilinguismo caracteriza-se da seguinte forma:

O bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seus pais (...). Para os bilinguistas, o surdo não precisa almejar

uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir sua surdez. (GOLDFELD, 1997, p. 38)

Assim, a educação bilíngue contribui para que o sujeito surdo tenha o direito de aprender Libras e que a comunidade o auxilie, não só na aquisição da segunda língua, mas que permita sua real integração na sociedade. Um dos grandes benefícios do bilinguismo para o surdo é a oportunidade de utilizar concomitantemente os recursos das duas línguas adquiridas.

3.2 O SURDO E A SOCIEDADE OUVINTE

Estamos inseridos em uma sociedade ouvinte, em que todos os processos comunicativos derivam da oralidade e em que nossas relações sociais se tornam possíveis pela linguagem. Para fazer parte destas relações, é preciso ter acesso também à língua majoritária; pois esta propiciará experiências, aquisição de conhecimentos e integração ao meio. Porém, essas regras são válidas aos componentes da sociedade que não apresentam nenhum tipo de surdez. No caso dos surdos, esse acesso à língua oral não apresentará condições favoráveis. Segundo Góes (1999), a língua de sinais será necessária para que haja condições mais propícias à expansão das relações interpessoais, constituindo o funcionamento cognitivo e afetivo, promovendo a constituição da subjetividade.

Os surdos vivem em uma sociedade com uma demanda linguisticamente superior, ou seja, uma sociedade de pessoas que ouvem e falam e que detêm uma relação de poder por usar uma língua oral-auditiva, neste caso, a Língua Portuguesa. Dessa forma, os ouvintes acham que as pessoas surdas são subculturais, deficientes que necessitam entrar na linha da “normalização”, precisam ser iguais à maioria, fazer parte de uma cultura dita como padrão para serem, então, considerados inclusos na sociedade.

Quando a sociedade ouvinte marginaliza o surdo e não o respeita como cidadão com deveres e direitos, faz surgir um estigma de

deficiente que não o leva a se desenvolver integralmente. Infelizmente, na maioria das vezes, o surdo só é visto pela sua incapacidade, sendo depreciada sua diversidade cultural e linguística. Os surdos pertencentes à comunidade surda consideram-se pessoas que utilizam uma forma linguística diferente, sendo que desejam ser vistos como pessoas capazes, que possuem suas particularidades, o que não os impede de crescerem e de se desenvolverem da mesma forma que os ouvintes. De acordo com Souza (1998), a partir do momento em que os surdos passaram a se reunir em escolas e em associações e se constituíram em grupo por meio de uma língua, passaram a ter a possibilidade de refletir sobre um universo de discursos sobre eles próprios e, com isso, conquistaram um espaço favorável para o desenvolvimento ideológico da própria identidade. Sendo assim, os surdos são social e politicamente organizados, possuindo um estilo de viver que é próprio de quem utiliza a visão como meio principal de obter conhecimentos.

4. EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS

A história da educação de surdos não é uma história complicada de ser compreendida e de ser analisada. Mais do que apenas adquirir conhecimento, conhecer essa história nos faz refletir e questionar diversos acontecimentos relacionados à educação em várias épocas, como momentos históricos caracterizados por mudanças, crises e turbulências, e também de surgimento de oportunidades.

Ao longo da história da educação, pessoas com necessidades especiais, principalmente os surdos, eram considerados incapazes de aprender.

Por muito tempo, os surdos foram vítimas de uma concepção equivocada que vinculava a surdez com a falta de inteligência, levando-os a serem marginalizados, a partir da crença hegemônica de que, como não poderiam falar, não desenvolveriam linguagem, não poderiam pensar e, portanto, não existiriam possibilidades de aprendizado formal (FERNANDES, 2007, p. 28).

A partir do século XVI, começou-se a admitir que pessoas surdas tivessem a possibilidade de aprender por meio de procedimentos pedagógicos, isso porque diferentes pedagogos se dispuseram a trabalhar com surdos e apresentaram diferentes resultados obtidos com a prática pedagógica. O objetivo era que os surdos pudessem desenvolver seu pensamento, adquirir conhecimentos e se comunicar, sendo preciso ensiná-los a falar e a utilizar gestos.

Diante de tais relatos, surgem duas correntes com vertentes contraditórias. De um lado, o oralismo que aceita a linguagem oral como única e exclusiva; do outro, o gestualismo que define a língua natural dos surdos como a de gestos e sinais. Segundo Fernandes (2007), o oralismo era uma metodologia que tinha como objetivo o pensamento decorrente da fala. Os gestos ou sinais significavam ir em direção contrária ao avanço do aluno e eram proibidos.

O marco na história da educação de surdos foi o Congresso de Milão, realizado no ano de 1880, que impôs a superioridade da língua oral sobre a língua de sinais. No evento, representantes do mundo todo, em sua maioria ouvintes, aprovaram o método oral como o mais eficaz para a educação da criança surda. Durante muito tempo, a língua de sinais foi esquecida por toda Europa, mas sobreviveu em virtude da resistência de muitos surdos e de alguns professores que fizeram oposição ao método oral, sendo utilizada às escondidas pelos alunos nos banheiros, nos pátios e nos corredores das escolas, longe do olhar vigilante dos ouvintes. No Brasil, os mesmos movimentos refletiram-se nas propostas educacionais.

4.1 ESCOLAS BILÍNGUES PARA SURDOS

No dicionário on-line, podemos encontrar o significado de “bilinguismo” como sendo: “Qualidade de um indivíduo ou de uma população que utiliza corrente e alternadamente duas línguas diferentes”.

A educação bilíngue para surdos envolve o uso da Libras e da Língua Portuguesa. A educação bilíngue para surdos busca a

aceitação da surdez sem o objetivo de transformações culturais e de identificação da pessoa surda. O conceito mais importante que a filosofia traz é que os surdos formam uma comunidade, com cultura e com língua próprias. Durante muitos anos, a língua de sinais foi proibida aos surdos por ser considerada um meio de comunicação inferior, inconveniente e destituída de rigor científico. A partir de Stokoe (1960), passou-se a ver a língua de sinais como realmente uma língua e não apenas como um mero gesto.

Uma escola bilíngue se organiza, em todos os níveis, a fim de proporcionar aos seus alunos as competências necessárias para usar duas ou mais línguas em situações acadêmicas e sociais. Nesse sentido, “[...] tornar-se letrado numa abordagem bilíngue pressupõe a utilização de língua de sinais para o ensino de todas as disciplinas. [...] Faz também parte do projeto bilíngue que todo o corpo de funcionários da escola, surdos e ouvintes, e os pais, aprendam e utilizem a língua de sinais” (BOTELHO, 2002:112). Isso significa que os alunos aprendem não somente os conteúdos acadêmicos mas também aprendem também a vivência social.

As escolas bilíngues trazem as línguas para a vida do aluno em sua forma falada e em sua forma escrita. Por isso, ao circular por escolas bilíngues, você verá cartazes, folhetos, trabalhos de alunos, legendas e todo o tipo de comunicação nas várias línguas presentes na escola. O trabalho bilíngue educacional deve respeitar as particularidades da pessoa surda, estabelecendo suas capacidades como meio para essa pessoa realizar seu aprendizado.

Mesmo tendo uma legislação que assegura a matrícula de alunos surdos nas escolas de ensino regular, as escolas bilíngues são de suma importância para os surdos, pois elas desenvolvem competências pré-requisitos para a aquisição da leitura e da escrita alfabética, as quais permitem a compreensão do conteúdo escolar, como a leitura orofacial, que possibilitará a inclusão social. A escola bilíngue é uma comunidade escolar que permite o desenvolvimento da língua de sinais, desde a educação infantil.

No Brasil, temos como referência o Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), fundado em 1857, tendo como uma

de suas atribuições regimentais, subsidiar a formulação da Política Nacional de Educação de Surdos, em conformidade com a Portaria MEC nº 323, de 08 de abril de 2009, publicada no Diário Oficial da União de 09 de abril de 2009.

4.2 RELAÇÃO ENTRE A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) E A LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

As línguas de sinais se distinguem das línguas orais porque se utilizam do canal visual-espacial e não oral-auditivo, porém, ambas possuem um léxico, isto é, um conjunto de símbolos convencionais e uma gramática com um conjunto de regras que regula o uso desses símbolos.

Ter clareza de que a Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, é uma segunda língua para as pessoas surdas é uma proposição para poder realizar um bom trabalho de alfabetização desse público. Considerando que a fala é um limite para esses alunos, a Libras é a língua que servirá de base para que aprendam a ler e a escrever em português, pois

O surdo difere do ouvinte não só pela ausência da audição, mas porque desenvolve potencialidades psicoculturais próprias. A limitação auditiva acarreta a necessidade de aquisição de um sistema linguístico próprio (gestual-visual) desenvolvendo consequências de ordem social, emocional e psicológica. Por apresentarem uma forma particular de percepção e interação com o mundo, devem ser identificados e designados segundo uma perspectiva antropológica, como minoria linguística. (BEHARES, 1993 *apud* OLIVEIRA, 2005, p. 62).

As línguas de sinais possuem todas as características das línguas orais, como a polissemia, possibilidade de utilização de metáforas, de piadas, de jogos de linguagem etc. A Libras possui um nível morfossintático bastante complexo que envolve relações de usos de localizações no espaço de sinalização para construção e manutenção da referência pronominal, para a troca de papéis da

pessoa no discurso e para as relações de concordância dos verbos com seus argumentos.

A aquisição da Libras pela criança surda, ao contrário da língua oral, ocorre de forma espontânea. Isso se dá pelo fato de que a língua oral é aprendida de forma mais lenta pelo surdo, pois esse aprendizado requer uma sistematização e uma utilização de recursos e de técnicas específicas para suprir a falta da audição. O bilinguismo acredita que, dominando a Libras, é mais fácil para o surdo perceber esses aspectos na língua oral, já que eles têm exemplos na língua de sinais para se orientarem.

5. INTÉRPRETES: MEDIAÇÃO NA COMUNICAÇÃO ENTRE SURDOS E OUVINTES

O intérprete é aquele que tem o papel de intermediar a comunicação entre a língua do emissor e a língua do receptor, e dispõe da capacidade técnica para realizar escolhas lexicais, estruturais e semânticas apropriadas às duas línguas envolvidas na interpretação. Pode-se dizer, assim, que a relação entre o tradutor e o intérprete

organiza e orquestra interações entre parceiros diferentes, nas quais só ele detém o saber das duas línguas, um saber que é um poder que ele precisa usar bem, em benefício da compreensão do que é dito, da maneira como é dito e, mais do que isso, em favor da compreensão entre pessoas de línguas diferentes. (SOBRAL, 2008, p. 125)

A modalidade espaço-visual é um fator que torna ainda mais complexa a interpretação, pois implica em um processo mental que opera a compreensão e a apropriação da mensagem em sua língua na modalidade oral e em um mecanismo para organização e efetuação da interpretação na língua espacial-visual. Ao interagir entre esses dois contextos socioculturais, poderes e saberes são mobilizados e o profissional tradutor e intérprete precisa ter clareza sobre o seu papel para que possa desempenhar sua prática da melhor forma possível, pois “pensar que apenas a aquisição da

língua de sinais constitui o intérprete é tão equivocadamente como pensar que o ser intérprete é constituído apenas pela ação de interpretar”. (Marques e Oliveira, 2008, p. 407).

Os desafios deste profissional estão relacionados às lutas das comunidades surdas e aos primeiros estudos linguísticos em Libras. É importante atentar que a política de legalização do intérprete de língua de sinais no Brasil avançou somente na primeira década do século XXI, mais precisamente a partir do ano de 2002, com a aprovação da Lei nº 10.436 que estabelece que a Libras deve ser ministrada em instituições públicas e privadas de todo o território nacional, tendo o intérprete de Libras como um agente comunicador entre as pessoas surdas e ouvintes. Após três anos de existência desta lei, o Governo Federal aprovou o Decreto nº 5.626/05, que viabiliza com mais força a responsabilidade do intérprete da língua de sinais em outras áreas de trabalho. Em setembro de 2010, houve a aprovação da Lei nº 12.319, que legaliza a profissão do tradutor e intérprete de língua de sinais no Brasil.

O profissional tradutor e intérprete de Libras tem atuado em diversas situações, conforme a condição de seu vínculo empregatício e seu compromisso com a comunidade surda. Uma das grandes possibilidades de trabalho para este profissional está no âmbito escolar, dada a política de inclusão vigente no Brasil. A Lei de Acessibilidade nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000, regulamentada pelo Decreto nº 5.626/05, garante à pessoa surda o direito à inclusão nas escolas de ensino regular com a presença do intérprete de língua de sinais em cada sala de aula onde houver um aluno surdo matriculado. Não compete ao intérprete de Libras a função de educador, as atribuições do intérprete não podem ser confundidas, mesmo que seu trabalho esteja sendo realizado em um ambiente de ensino. ainda que execute sua interpretação no espaço de ensino.

(...) o papel do intérprete em sala de aula acaba sendo confundido com o papel do professor. Os alunos dirigem questões diretamente ao intérprete, comentam e travam discussões em relação aos tópicos abordados com o intérprete e não com o professor. O próprio professor delega ao intérprete a responsabilidade de

assumir o ensino dos conteúdos desenvolvidos em aula. Muitas vezes, o professor consulta o intérprete a respeito do desenvolvimento do aluno surdo, como sendo ele a pessoa mais indicada a dar um parecer a respeito. O intérprete, por sua vez, se assumir todos os papéis delegados por parte dos professores e alunos, acaba sendo sobrecarregado e, também, acaba por confundir o seu papel dentro do processo educacional, um papel que está sendo constituído. (QUADROS, 2004, p. 60)

A tradução e/ou interpretação deve ser clara e atualizada, utilizando os sinais mais comuns aos surdos usuários de Libras, não traduzindo literalmente palavra por palavra. Conforme discutiu Seleskovitch (1978), traduções literais de palavra por palavra não são possíveis na maioria do tempo, porque da mesma forma que existem palavras com equivalentes diretos em outras línguas, há outras que não se podem traduzir. A tradução literal é um erro comum e bastante grave, que pode inviabilizar a compreensão da mensagem. Frishberg (1990) chama a atenção, ainda, ao fato de que uma metáfora em uma língua pode não sê-la em outra, razão pela qual cabe ao intérprete realizar uma tradução em que seja mantida o sentido da frase enunciada e não apenas traduzir palavra por palavra que foi dita.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É imprescindível que todos se conscientizem de que a equidade para o cidadão surdo significa, principalmente, a aquisição de sua autonomia. E isso é adquirido por meio do respeito à cultura de cada um e do acesso à educação, à moradia, ao trabalho, ao sistema de saúde, ao atendimento jurídico, ao lazer e a todos os outros setores da sociedade.

Torna-se necessário reivindicar esses direitos para que o cidadão surdo também tenha uma boa qualidade de vida, despertando a sociedade para a necessidade de a língua de sinais ser respeitada, reconhecida e utilizada como meio de comunicação. Afinal, assim como a língua oral, a língua de sinais também permite a expressão de qualquer significado que decorre da necessidade

expressiva e comunicativa do ser humano. Aprender Libras é a oportunidade de ser mediador nessa comunicação entre surdos e ouvintes, contribuindo com a inclusão efetiva e com a participação ativa destes em nossa sociedade.

Nesse contexto, o trabalho do tradutor e intérprete é de suma importância para a comunidade surda, pois estabelece um elo entre o mundo dos surdos e o mundo dos ouvintes. Este profissional deve ter uma postura ética, conhecimento da cultura surda e um bom desempenho em Libras, para que verdadeiramente possa contribuir na eliminação das barreiras da comunicação.

REFERÊNCIAS

_____. **Portaria MEC nº 323**, de 08 de abril de 2004. Aprova o Regimento Interno do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=216650>>. Acesso em 07 de mar. de 2022.

[BILINGUISMO]. In: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: [<https://www.dicio.com.br/bilinguismo/>]. Acesso em: 10 de abr. de 2022.

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação de surdos: ideologia e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte, Autêntica, 1997. BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002 e o art.18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 07 de mar. de 2022.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm>. Acesso em: 08 de mar. de 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 07 de mar. de 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.319**, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm>. Acesso em 08 de mar. de 2022. [CULTURA]. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: [<https://www.dicio.com.br/cultura/>]. Acesso em: 10 de abr. de 2022.

FERNANDES, S. **Educação de Surdos**. Curitiba, Ibpx, 2007.

FRISHBERG, N. **Interpreting: Na Introduction**. Maryland, RID Publications, 1990.

GÓES, M.C.R. **Linguagem, surdez e educação**. 2ª edição. Campinas. Autores Associados, 1999.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo, Plexus, 1997.

GONTIJO, Silvana. **O livro de ouro da comunicação**. Rio de Janeiro. Ediouro, 2004.

GUARESCHI, Pedrinho A. (Coord.). **Comunicação e controle social**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

KYLE, J. **O ambiente bilíngue: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilinguismo para surdos**. In: SKLIAR, C. (Org). Atualidades da educação bilíngue para surdos. Porto Alegre, Mediação, p. 15-26, 1999.

MARQUES, R. R.; OLIVEIRA, J. S. de. **O fenômeno de ser intérprete**. In: QUADROS, R. M. de.; STUMP, M. R. (Orgs). Estudos Surdos IV. Petrópolis, Arara Azul, p.394-407, 2008.

MATOS, Gustavo Gomes de. **Comunicação empresarial sem complicação**. Editora Manole Ltda, 2009.

PEREIRA, Rodrigo Acosta. **Estudo sobre o texto: disciplina**. Coordenadoria de Biblioteca Central – UFMS, Campo Grande, MS. 2010.

OLIVEIRA, Janine Soares de. **A comunidade surda: perfil, barreiras e caminhos promissores no processo de ensino-aprendizagem em matemática**. 2005. Dissertação de Mestrado. CEFET-RJ.

QUADROS, R. M. de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial, Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

SÁ, Nídia Limeira de. **Educação de Surdos: a caminho do bilinguismo**. Niterói, EDUFF, 1999.

SEBASTIÃO, Sônia Pedro; FERNANDES, Tânia José. A Comunicação Intercultural nas Organizações: exemplos dinamarqueses. **Revista Internacional de Relaciones Pública**, nº 9, vol. 5, p. 27-46, 2015.

SELESKOVITCH, D. **Language and Cognition**. In: GERVER, D. & SINAIKO, H. W. (eds.). *Language and Communication*. New York, Plenum, p. 333-341, 1978.

SOBRAL, A. **Dizer o “mesmo” a outros: ensaios sobre tradução**. São Paulo, Special Book Services, 2008.

SOUZA, R. G. **Que palavra te falta? Linguística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez**. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

STOKOE, W. **Sign language structure: an outline of the visual perception data**. In: *Sign language studies*, v.19, p.97-112, 1960.

UFSC. **Historicismo: o Conflito no Congresso de Milão 1880**. Disponível em: <<http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/historiaDaEducacaoDeSurdos/scos/cap14131/1.html>>. Acesso em 08 de mar. De 2022.

CAPÍTULO 08

AUTISMO: A IMPORTÂNCIA DAS INTERVENÇÕES PSICOEDUCACIONAIS

Gabrielle Oliveira dos Santos

1. INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista é um transtorno do neurodesenvolvimento que precisa de estudos e de pesquisas que ultrapassem apenas uma área de conhecimento. A temática está compreendida pela Psiquiatria, Psicologia, Fonoaudiologia, Fisioterapia, Pedagogia, Psicopedagogia, entre outras. Neste contexto, as diferentes visões se complementam para que o conhecimento sobre o espectro seja mais esclarecedor, o diagnóstico mais assertivo e mais rápido, assim como as intervenções terapêuticas e o tratamento a nível físico e psiquiátrico.

A Psicopedagogia trabalha no liminar da Pedagogia e da Psicologia para auxiliar na aprendizagem, relacionando escola e família. Nos casos de crianças com TEA, essa área une-se às demais para que o tratamento seja multidisciplinar, porém, destacam-se algumas intervenções psicoeducacionais que trazem melhoras não somente ao aspecto da aprendizagem como o da interação social, da linguagem, da comunicação e do estabelecimento de rotinas.

O presente estudo justifica-se pela necessidade de pontuar algumas intervenções psicoeducacionais e sua importância no desenvolvimento dessa população, tendo por objetivo principal analisar as intervenções psicoeducacionais, destacando a visão da Psiquiatria e da Psicopedagogia sobre o transtorno e sua importância. Para tal, utilizou-se de pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico, que, segundo Gil (2008), deve ser desenvolvida com

base em material já elaborado, principalmente em artigos científicos e livros.

A pesquisa foi realizada em meio virtual, em bases de dados confiáveis, com artigos científicos publicados e inclui, também, ambientes virtuais de estudos e de pesquisas em Psicopedagogia para embasamento teórico, assim como artigos científicos e teses publicadas. Os descritores utilizados foram: “Psicopedagogia”, “Intervenção” e “TEA”.

Os resultados obtidos compreendem a narrativa que está dividida em dois tópicos, a saber: O TEA, uma visão da Psiquiatria e da Psicopedagogia e intervenções psicoeducacionais e sua importância. As conclusões foram descritas nas considerações finais.

2. O TEA, UMA VISÃO DA PSIQUIATRIA E DA PSICOPEDAGOGIA

Ami Klin, em seu estudo, apresenta o autismo como um transtorno do desenvolvimento que necessita ser analisado de forma atenta, pois é complexo e é preciso compreender níveis diferentes de comprometimento para a criança, “como do comportamento à cognição, da neurobiologia à genética, e as estreitas interações ao longo do tempo”. (Autism and Asperger syndrome: an overview. 2006, p. 01).

O Transtorno do Espectro Autista não tem cura, porém, diante do diagnóstico precoce, os tratamentos interventivos começam ainda na primeira infância, o que faz com que se consiga melhores resultados. Ressalta-se a necessidade de uma intervenção multidisciplinar, incluindo a família (SANTOS, 2017).

Como o autismo é temática em diversas áreas do conhecimento, serão consideradas para melhor compreensão do espectro e possíveis intervenções, as áreas da Psiquiatria, da Psicopedagogia e da Psicologia, brevemente.

Segundo Cavalcanti e Rocha (2001 apud SANTOS, 2009), Bleuler (1911), a fim de descrever o egocentrismo esquizofrênico, utilizou o termo “autismo”, alegando haver uma barreira autística,

em que o interesse pelo mundo interior se sobrepõe ao interesse pelo mundo exterior, resultando na criação de um mundo próprio, que dificulta a comunicação do sujeito autista com os demais.

No que concerne à Psiquiatria, o psiquiatra Leo Kanner, em 1943, utilizou a expressão “autismo” para classificar crianças que possuíam alguns déficits nas áreas de interação social (isolamento), de comportamento (comportamentos obsessivos), e de comunicação (prejuízo na comunicação e linguagem). Kanner diagnosticou essas crianças com uma forma precoce de esquizofrenia. Em 1944, o termo foi substituído por “autismo infantil precoce” (SANTOS, 2017).

Muitos dos sintomas descritos por Kanner (1944 apud SANTOS, 2009) ainda estão descritos e considerados para o diagnóstico atual da síndrome, dentre esses, a grande falta de interesse por relacionamentos humanos tanto afetivos quanto verbais, ou seja, interação social e linguagem, acompanhado de comportamentos rígidos, repetitivos e estereotipados.

Batista e Bosa (2002 apud MARFINATI; ABRÃO, 2014) salientam que Kanner afirma a incapacidade inata dessas crianças de estabelecer relações afetivas, assim como de responder a alguns estímulos específicos:

O transtorno "patognomônico" fundamental é a incapacidade da criança de relacionar-se de modo usual com pessoas e situações desde o início da vida... Existe desde o início, uma extrema solidão autista que, sempre que possível, desconsidera, ignora, exclui tudo o que vem de fora (KANNER, 1943, p. 242 apud MARFINATI; ABRÃO, 2014).

O médico acrescenta que a combinação de sintomas remete à esquizofrenia e destaca a questão da solidão desde a primeira infância (MARFINATI; ABRÃO, 2014).

O médico Austríaco Hans Asperger (1944) descreveu alguns casos de crianças aparentemente mais inteligentes e sem atrasos na linguagem, denominando o fenômeno de Síndrome de Asperger. O médico observou também padrões de habilidades e comportamentos com deficiências sociais graves e com prevalência

no sexo masculino. E mais tarde, Lorna Wing, falecida psiquiatra britânica, introduziu no fim da década de 80 o conceito mais tarde conhecido como "espectro do autismo", passando a incluir a síndrome de Asperger: as teorias desenvolvidas pela médica tornaram-se amplamente divulgadas entre médicos, uma vez que compreendiam a gama diversa de pacientes autistas, esclarecendo, juntamente com outros profissionais, que o autismo é uma deficiência do desenvolvimento que dura toda a vida.

A Síndrome de Asperger manifesta-se entre os 4 e 5 anos, diferentemente do autismo infantil precoce e, segundo a fonoaudiologia, as diferenças estão presentes no que concerne ao desenvolvimento da linguagem, na área da comunicação:

Na síndrome de Asperger, verificou-se que o DSM IV considerou não haver um prejuízo significativo nas áreas da linguagem e cognição. No entanto, há menção de que algumas dificuldades na comunicação social são verificadas, tais como: a incapacidade de reconhecer as regras convencionais da conversação que regem as interações sociais e o uso restrito de múltiplos sinais não verbais, como contato visual, expressões facial e corporal. (UNIFESP, 2008, p. 298 apud MARFINATI; ABRÃO, 2014, s.p.).

Segundo o DSM-IV e o CID-10, o autismo é considerado como Transtorno Invasivo do Desenvolvimento e Transtorno Global do Desenvolvimento.

Segundo Klin (2006, p. 03 apud SANTOS, 2017), os sistemas de avaliação (DSM-IV e CID -10) foram postos em equivalência para evitar desentendimentos na área clínica e de pesquisa.

O DSM-V substituiu o DSM-IV, trazendo algumas modificações de critérios. De acordo com a APA (American Psychiatric Association) (2014, p. 53 apud SANTOS, 2017, p. 21),

As características essenciais do transtorno do espectro autista são prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social (Critério A) e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Critério B). Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário (Critérios C e D).

**Figura 1 – Critérios Diagnósticos para o Transtorno do Espectro Autista
DSM – V (APA 2014)**

Nível de gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 3 “Exigindo apoio muito substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.
Nível 2 “Exigindo apoio substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 1 “Exigindo apoio”	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

Fonte: SANTOS, 2017, p. 22.

Ainda de acordo com a APA, o termo TEA compreende todos os conceitos anteriores:

O Transtorno do Espectro Autista engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de auto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger (2014, p. 53 apud SANTOS, 2017, p. 23).

No que diz respeito à Psicopedagogia, essa contribui para a investigação, intervenção e orientação a fim de desenvolver os processos de aprendizagem e de desenvolvimento de habilidades da criança, atuando com a equipe multidisciplinar na intervenção terapêutica (SANTOS, 2017).

Gadia (2014) afirma que o tratamento e a intervenção de casos de autismo precisam ser realizados por uma equipe multidisciplinar, pois o tratamento é alicerçado em técnicas de mudança de comportamento, programas de educação e trabalho, assim como terapias de linguagem e comunicação, sendo necessário e fundamental trabalhar com psicólogos e educadores treinados nessa área.

Para Santos (2017), o psicopedagogo atua como ponte entre escola, família e equipe multidisciplinar, uma vez que a intervenção psicopedagógica deve ser estipulada de acordo com as necessidades individuais da criança; o que, segundo Bereohff (1993 apud SANTOS, 2017), deve levar em consideração o nível de desenvolvimento da criança no momento de seleção dos objetivos a serem alcançados na intervenção, atentando para não ultrapassar o nível cognitivo em que esta se encontra.

Bossa (2011 apud SILVA; RUIVO, 2020) argumenta que a Psicopedagogia foi constituída para atender as crianças e os adolescentes com problemas na área de aprendizagem, perpassando os limites da Psicologia e da Pedagogia. Nesta perspectiva, o pedagogo é o profissional que desvenda como a aprendizagem acontece e como deve atuar nesse sentido.

Em crianças com TEA, o profissional atua de acordo com a singularidade de cada caso, uma vez que seu comprometimento reflete na aprendizagem e no desenvolvimento. Portanto, deve-se priorizar a autonomia da criança e estar alinhado aos demais atores do processo de tratamento da criança (CUNHA, 2017 apud SILVA; RUIVO, 2020):

[...] A escola deve educar, também, para o desenvolvimento da autonomia do aprendente, abrangendo toda a complexidade que há na individualidade

de cada um, pois a natureza humana é uma unidade complexa, é um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Este é um olhar psicopedagógico. (CUNHA, 2017, p. 113 apud SILVA; RUIVO, 2020, s.p.).

AS INTERVENÇÕES PSICOEDUCACIONAIS E SUA IMPORTÂNCIA

A Lei Nº 12.764, de 2012, mais conhecida como Lei Berenice Piana, defende o direito escolar da criança com TEA e determina que a criança com TEA tem direito a um profissional mediador para auxiliá-la, sendo comprovada essa necessidade.

As crianças com TEA têm necessidades singulares e é fundamental que sejam atendidas por uma equipe multidisciplinar, incluindo um Psicopedagogo (CUNHA, 2017 apud SILVA; RUIVO, 2020).

Segundo Teixeira (2016), o tratamento pode ser efetuado, em alguns momentos, de forma coletiva, porém, é necessária a elaboração de um Plano Individual de Tratamento, que abarque as necessidades individuais da criança, o grau de gravidade e a disposição e a adesão da família para que as intervenções sejam bem-sucedidas. O PIT é um roteiro de atuação do Psicopedagogo.

Segundo Lear (2004, p. 1 apud SANTOS, 2017, p. 27), é importante a relação entre o psicopedagogo, o professor e o psicólogo para realizarem avaliações e, juntos, traçarem um plano de ação que compreende como atuar com a criança por meio de um currículo, pois “Um currículo é usualmente desenvolvido ou escolhido depois que uma avaliação inicial tenha indicado em que nível de habilidade a criança está funcionando atualmente”.

Na literatura, existem três intervenções prevalentes no TEA, que são: a Análise do Comportamento Aplicada (Applied Behavior Analysis - ABA), o Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (PECS) e o Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados à Comunicação (TEACCH), ambos visam a aprendizagem e a interação social.

O método ABA atua nos comportamentos, havendo o envolvimento de mediadores como pais e profissionais no processo. Objetiva alcançar desenvolvimento e habilidades em questões sociais, atividades escolares que envolvam comunicação, aprendizagem e adaptação (SANTOS, 2017). O ABA consiste no ensino de novas habilidades, correção de comportamentos inadequados e reforço de comportamentos corretos, utilizando-se de repetição e de registros (SILVA; RUIVO, 2020).

O PECS foi desenvolvido em 1994, por Andy Bondy e Lord Frost. Este método auxilia a comunicação da criança com TEA por meio de permuta de imagens, gerando aprendizado espontâneo e estruturado, que, de acordo O PECS foi desenvolvido em 1994, por Andy Bondy e Lord Frost. Este método auxilia a comunicação da criança com TEA por meio de permuta de imagens, gerando aprendizado espontâneo e estruturado, que, de acordo com Ramos,

O PECS trabalha com atividades e materiais funcionais e pode ser utilizado com o aluno que tenha fala suplementando-a como comunicação aumentativa ou alternativa, quando a fala não se desenvolveu ou foi perdida (2011, p. 37 apud SANTOS, 2017, p. 28).

Os PECS compreendem fichas com figuras que representam palavras, ações, situações, emoções e sentimentos. Desta forma, colaboram para o desenvolvimento da comunicação não verbal e de uma forma geral. O principal objetivo desta metodologia é aprender a se comunicar com maior autonomia (SILVA; RUIVO, 2020).

Outra metodologia muito utilizada na intervenção com crianças com TEA é o TEACCH ou Tratamento e Educação de Crianças com Autismo e Dificuldades de Comunicação, que foi desenvolvido na década de 60, pelo Dr. Eric Schopler e por colaboradores. O método compreende a utilização de recursos visuais, incluindo sequências de atividades da rotina da criança nos ambientes que frequenta, para posicioná-la no tempo e no espaço e ensinar alguns procedimentos, com o objetivo de desenvolver a autonomia e o aprendizado, utilizando elementos visuais a fim de

favorecer a atenção, a concentração e o estímulo à comunicação verbal e à linguagem (SILVA; RUIVO, 2020).

O TEACCH foi desenvolvido na Universidade da Carolina do Norte, em Chapel Hill, por Eric Schopler. Segundo Cleto (2010, p. 18 apud SANTOS, 2017, p.28), o “ TEACCH ensina a relação de causa e efeito, trabalha com a comunicação (formas expressivas ou alternativas) e prepara o indivíduo para que tenha habilidades necessárias para a vida adulta”. O programa atua bem no aspecto educacional, pois auxilia na autonomia e no desenvolvimento de habilidades adquiridas por informações visuais e pela organização de rotinas.

Bosa (2006) defendem, em seu estudo, alguns conceitos de abordagens e de intervenções múltiplas, que são realizadas mediante a etapa de vida em que o paciente se encontra. Tais abordagens podem ser feitas individualmente ou em clínicas multidisciplinares, e a eficácia depende da capacitação do profissional que atende à criança, incluindo o aspecto de orientação à família.

Neste sentido, diversos autores concordam haver quatro aspectos básicos a serem trabalhados em qualquer tratamento com crianças com TEA: estimular o desenvolvimento social e comunicativo (PECS, TEACCH; comunicação facilitada, dispositivos de comunicação computadorizados); aprimorar o aprendizado e a capacidade de solucionar problemas (educação formal oferecida precocemente com o auxílio de profissionais capacitados); diminuir comportamentos que interferem no aprendizado e no acesso às oportunidades de experiências do cotidiano (autores divergem, pois alguns consideram o comportamento desafiador como algo atrelado à necessidade de comunicação e digno de análise, enquanto outros acreditam ser necessário repreender a estes comportamentos inapropriados); e e ajudar as famílias a lidarem com o autismo, ou seja, as famílias precisam ser orientadas e conduzidas durante os tratamentos pois em muitos faz-se necessária a participação dos familiares, incluindo a necessidade de auxiliar os pais a lidarem com frustrações e estresses (BOSA, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A complexidade fundamental do Transtorno do Espectro Autista faz com que diversas áreas de conhecimento pesquisem e estudem sobre a temática, visando apresentar tratamentos cada vez mais eficazes para que a população com TEA possa desenvolver aprendizados e habilidades necessários para a autonomia, a melhora na interação, a comunicação, a linguagem, dentre tantos outros aspectos.

A Psiquiatria destaca-se no diagnóstico e na conceituação do transtorno, assim como a Psicopedagogia está voltada a colaborar e a desenvolver a aprendizagem e as habilidades individuais, que trarão benefícios no aspecto social do transtorno. Nesta perspectiva, destacam-se três intervenções consideradas eficazes: o ABA, o PECS e o TEACCH. Ambas objetivam melhorar a comunicação e a interação, visando a construção da autonomia.

Portanto, faz-se necessário orientar e auxiliar a família da criança para que o tratamento e as intervenções sejam eficazes, pois os familiares participam ativamente do tratamento e precisam estar bem informados, orientados e assistidos.

REFERÊNCIAS Bibliográficas

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: intervenções psicoeducacionais, **Braz. J. Psychiatry**, vol 28 (suppl 1), Maio 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbp/a/FPHKndGWRRYPFvQTcBwGHNn/>>. Acesso em 15 de fevereiro de 2022.

GADIA C. et al. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. **Jornal de Pediatria** (2004). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/jped/v80n2s0/v80n2Sa10>.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARFINATI, Anahi Canguçu; Abrão, Jorge Luís Ferreira. Um percurso pela psiquiatria infantil: dos antecedentes históricos à

origem do conceito de autismo. **Estilos clínicos**, vol.19, no.2, São Paulo, ago. 2014. Disponível em:<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282014000200002>.

Acesso em 15 de fevereiro de 2022.

SANTOS, Aline de Oliveira. **Autismo infantil e as Técnicas Psicoeducacionais**. UNECEUB, Faculdade de Ciências da Saúde e Educação – Faces, Curso de Psicologia. Brasília, 2009. Disponível em: <<https://www.google.com/search?q=interven%C3%A7%C3%A3o+psicoeducacional+autismo+scielo&aq=inter&aq=chrome.0.69i59j46i131i433i512j35i39j0i131i433i512j69i65j69i60j69i61i2.10139j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>>

SANTOS, Rayanny Araújo. **Qual a importância do diagnóstico e tratamento precoce no Transtorno do Espectro Autista?** Faculdades Atibais. Curso de Psicologia. Atibaia, 2017. Disponível em:<<http://186.251.225.226:8080/bitstream/handle/123456789/57/Santos%2c%20Rayanny%20Araujo%202017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em 15 de fevereiro de 2022.

SILVA, Solange Rodrigues; RUIVO, Silvia Regina Frate. **Construção psicopedagógica**, vol.28, nº.29, São Paulo, 2020. Disponível: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542020000100006#:~:text=A%20crian%C3%A7a%20com%20Transtorno%20do%20Espectro%20Autista%20\(TEA\)%2C%20tem,com%20o%20desenvolvimento%20da%20aprendizagem.>](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542020000100006#:~:text=A%20crian%C3%A7a%20com%20Transtorno%20do%20Espectro%20Autista%20(TEA)%2C%20tem,com%20o%20desenvolvimento%20da%20aprendizagem.>)>. Acesso em 15 de fevereiro de 2022.

TEIXEIRA, Gustavo. **Manual do Autismo**. Rio de Janeiro: BestSeller, 2016.

VASCONCELOS, Rita Magna de Almeida Reis Lôbo de. Autismo infantil: a importância do tratamento precoce. Artigo. **Anais**. Universidade Federal de Alagoas. Alagoas, 2015. Disponível em: <http://abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/76.%20autismo%20infantil%20-%20a%20import%C2ancia%20do%20tratamento%20preco>. Acesso em 15 de fevereiro de 2022.

CAPÍTULO 09

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA, UM DIÁLOGO NA FORMAÇÃO INTEGRAL DO ESTUDANTE

Camilla Viana de Souza Gonçalves

1. INTRODUÇÃO

As mudanças estão constantes no mundo contemporâneo, em que essas grandes modificações estão causando novos desafios para todos os indivíduos, especialmente para aqueles que querem ser protagonistas de seu próprio futuro. As novas gerações se deparam com um mundo mais globalizado e tecnológico, possibilitando uma maior oportunidade de se comunicarem e planejarem seus caminhos com mais oportunidades de informações que os rodeiam.

Com o avanço das tecnologias e com o surgimento de novas profissões, a questão humana se faz presente. As pessoas são complexas e, para um desenvolvimento pessoal e profissional mais consistente, torna-se necessário incorporar estratégias e métodos de aprendizagem mais flexíveis e amplos. A saída para a educação mais assertiva está no desenvolvimento das **competências socioemocionais**.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as **Competências Socioemocionais** são habilidades desenvolvidas ao longo da vida e do processo de aprendizagem e que conectam-se à capacidade de cada indivíduo lidar com suas próprias emoções, desenvolver autoconhecimento, se relacionar com o outro, ser capaz de colaborar, mediar conflitos e solucionar problemas.

As competências socioemocionais podem ser entendidas como inteligência emocional, hábitos da mente, soft skills, competências para o século XXI... todos estes são sinônimos para as competências socioemocionais, conhecidas como as habilidades ou as características ligadas ao desenvolvimento do indivíduo no sentido de formação de um cidadão integral, preparado para agir de forma responsável e ativa e, assim, alcançar o sucesso em todas as esferas de sua vida – pessoal e profissional. Elas são sempre utilizadas no nosso dia a dia de forma ordenada e integram todo o processo de formação de um jovem até a fase adulta como um ser integral: indivíduo, profissional e cidadão.

As competências trazem consigo a importância de não somente expor os alunos ao conteúdo e às aulas voltadas unicamente ao direcionamento acadêmico, mas também a relevância de que a educação deve assumir o papel de formar o indivíduo, para que ele tenha sucesso na vida neste novo século e em todos os aspectos, pautados em sua formação integral.

2. METODOLOGIA

A referida pesquisa baseia-se em dados bibliográficos, elaborada a partir de material já publicado, como livros, artigos, periódicos, buscas na internet e em dados qualitativos, uma vez que visa abordar os aspectos subjetivos de fenômenos sociais e do comportamento humano, procurando, deste modo, abordar temas que não podem ser quantificados em equações e em estatísticas.

De acordo com Marconi e Lakatos (1992), na pesquisa bibliográfica acontece o levantamento de toda a bibliografia já publicada, a exemplos: em livros, em revistas, em periódicos, em sites institucionais e científicos. A pesquisa bibliográfica tem a finalidade de permitir o contato direto do pesquisador com todo o material escrito sobre o assunto de interesse, auxiliando o pesquisador na análise de suas pesquisas ou na manipulação de suas informações. Por sua vez, Gil (2002) explica que a principal vantagem da pesquisa bibliográfica deve-se ao fato desta permitir

ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. A análise dos dados ocorreu após sua coleta a partir de artigos científicos, das leis e de decretos brasileiros.

Justifica-se, deste modo, a necessidade de investigar as possíveis contribuições das competências socioemocionais para a formação integral do estudante e de que forma podem auxiliar na construção de aprendizagem dos estudantes que fazem parte da educação básica brasileira. O problema a ser explanado na referida pesquisa baseia-se no seguinte questionamento: como as competências socioemocionais podem auxiliar no processo de aprendizagem e no desenvolvimento de habilidades dos estudantes, determinadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pautados na formação integral do estudante?

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA BNCC

Como se tratam de aspectos a serem trabalhados na escola, é essencial que as competências socioemocionais sejam contempladas pelos currículos em todas as etapas da educação. Desta forma, formaliza-se o compromisso da instituição em trabalhar essas competências com os estudantes, ao longo da sua formação e de toda sua vida.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), criada com o objetivo de orientar a elaboração dos currículos de todas as escolas brasileiras, adota dez competências gerais que perpassam todos os componentes curriculares de toda a Educação Básica. Estas competências podem ser divididas em três grandes grupos, sendo um deles diretamente ligado ao caráter e às atitudes do indivíduo. As dez competências são:

- Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para

entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

- Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive, tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

- Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural;

- Utilizar diferentes linguagens: verbal, oral ou visualmotora (como a Libras e a escrita), corporal, visual, sonora e digital, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

- Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

- Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

- Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

- Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

- Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

- Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Diante do pressuposto retratado na Base Nacional Comum Curricular, o documento firma um compromisso com a educação integral, que vai além do domínio de conteúdos e se preocupa em desenvolver **competências socioemocionais**.

3.2 INTELIGÊNCIA INDIVIDUAL E COLETIVA

Oliver John, professor do Departamento de Psicologia da Universidade da Califórnia, Berkeley, e psicólogo pesquisador do Instituto de Personalidade e Pesquisa Social, traz uma divisão sistêmica das competências socioemocionais em cinco dimensões da personalidade humana: **abertura ao novo**: se desdobra em curiosidade para aprender, apresenta imaginação criativa e interesse artístico; **consciência ou autogestão**: determinação, organização, foco, persistência e responsabilidade; **extroversão ou engajamento com os outros**: iniciativa social, assertividade e entusiasmo; **amabilidade**: empatia, respeito e confiança; **estabilidade ou resiliência emocional**: tolerância ao estresse, autoconfiança e tolerância à frustração.

Cada estudo determina um conjunto de **competências socioemocionais**. Portanto, essas competências podem variar, mas

sempre se referem ao mesmo conjunto de habilidades essenciais para a formação do indivíduo.

De acordo com o instituto Ayrton Senna, o processo de aprendizagem é essencialmente interativo e, por isso, nas escolas, os estudantes são constantemente levados a colocar em prática uma série de competências, seja durante a autoavaliação sobre o próprio desempenho (erros, conquistas, planejamento etc.) ou durante as situações de interação com colegas, professores e demais membros da equipe escolar.

As escolas podem apoiar o desenvolvimento dessas competências com maior ou menor intencionalidade de acordo com as práticas de ensino, e oferecer mais oportunidades para o desenvolvimento de competências como autoconhecimento, persistência, colaboração e organização. Um dos caminhos para isso é pautar as atividades pelas particularidades de cada estudante, valorizando a diversidade, conectando a aprendizagem àquilo que faz mais sentido para a vida da criança, do adolescente e do jovem reais, em formação. Personalizar experiências de aprendizagem pode ajudar todos os alunos a terem as mesmas chances de sucesso escolar.

É a isso que se refere quando se afirma que o estudante passa a estar no centro do processo, quando ele é ouvido e efetivamente levado em consideração, enquanto se planeja o processo de ensino e de aprendizagem e há inúmeras metodologias que podem favorecer essa atuação na prática de educadores. Quando isso acontece, há mais resultados, tanto na aprendizagem quanto na formação integral.

3.3 ALGUMAS COMPETÊNCIAS E SEUS IMPACTOS

As competências socioemocionais estão pautadas na formação integral do estudante, possibilitando adquirir autonomia para progressão enquanto cidadão, baseadas nas esferas intelectual, social, prática, política e estética.

Para que as competências possam ser desenvolvidas de forma eficaz, os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem precisam utilizar metodologias que ajudem a desenvolver as competências socioemocionais, de forma a gerar diversos efeitos positivos na formação dos estudantes, possibilitando a comunicação, o pensamento crítico e a abertura para o novo, a fim de que os estudantes se tornem mais receptivos às diversidades e aos diferentes pontos de vista. Não existe um caminho único para promover o desenvolvimento integral nas escolas. O Brasil é um país plural, que reúne experiências variadas, portanto, é importante garantir que as diferentes realidades e os contextos específicos sejam observados e discutidos localmente.

3.4 FORMAÇÃO INTEGRAL DO ESTUDANTE

Pensar em formação integral do estudante é pensar em uma dedicação voltada à sua formação enquanto ser completo e preparado em todas as esferas (intelectual, física, emocional, social e cultural) e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais.

Baseando-se em princípios políticos emancipadores, Bakunin (1979) defende a educação integral:

Podrá ser completa la emancipación de las masas obreras mientras reciban una instrucción inferior a la de los burgueses? (...) se entiende ahora por qué los socialistas burgueses no piden más que instrucción para el pueblo, (...) y por qué nosotros, demócratas socialistas, pedimos para el pueblo instrucción integral, toda la instrucción, tan completa como lo requiere la fuerza intelectual del siglo (grifos do autor; p. 29-30)

A educação integral está pautada na **centralidade** ao aluno. Isso significa que todas as dimensões enquanto escola deverão ser construídas, permanentemente avaliadas e reorientadas a partir do contexto, dos interesses, das necessidades de aprendizagem e de desenvolvimento e das perspectivas de futuro dos estudantes. Para que essa formação possa surtir efeito, os educadores precisam deter

um amplo conhecimento por qual as crianças e os jovens aprendem e se desenvolvem e, conseqüentemente, de uma pluralidade de métodos e intervenções que podem ser colocados em prática a partir de suas necessidades, seus interesses e dos objetivos de aprendizagens e de desenvolvimento definidos no currículo, respeitando a singularidade de cada ser inserido no processo de ensino e de aprendizagem.

Anísio Teixeira, reforçando sua visão de instituição escolar pública, propõe que

[...] a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização –esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente (1959, p. 79)

De acordo com o Centro de Referência da Educação Integral (CEI), a **escola** se converte em um espaço essencial para assegurar que todos e todas tenham garantida uma formação integral. Ela assume o papel de articuladora das diversas experiências educativas que os alunos podem viver dentro e fora dela, a partir de uma intencionalidade clara que favoreça as aprendizagens importantes para o seu desenvolvimento integral.

A educação integral reconhece os estudantes como seres de direito e busca respaldar todos os discentes como protagonistas do seu processo de construção de vida, oportunizando múltiplas oportunidades para sua construção na prática social.

Baseando-se nos fundamentos e práticas de Paul Robin, Gallo (1995) afirma que, para os anarquistas, “a educação integral (...) pode ser dividida em duas fases distintas” (p. 98). A primeira corresponderia aos nossos anos iniciais do Ensino Fundamental e a segunda, aos anos finais. Neste momento inicial, é preciso “(...) entender como a criança aprende e fixa as primeiras impressões, os primeiros conhecimentos” (p. 99), o que é realizado a partir do instigar de sua curiosidade infantil. É um período em que reina a espontaneidade, por meio do trabalho com os sentidos e com a sensibilidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As competências socioemocionais estão pautadas na formação integral do estudante, possibilitando adquirir autonomia para progressão enquanto cidadão, baseados nas esferas intelectual, social, prática, política e estética, valorizando e utilizando os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, além de continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

As competências estão inseridas de forma a proporcionar aos alunos mecanismos para construir sua própria identidade, de forma a serem protagonistas em seu processo de ensino e de aprendizagem, respaldados como seres de direitos, assim, passam a ser responsáveis por exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e com valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **“O direito ao tempo da escola”**. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.65, 1988.
- BAKUNIN, Mijail. **La instrucción integral**. Barcelona, José Olañeta Editor, 1979.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: . Acesso em: 21 abr. 2022.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Acesso em: 16 abr. 2022.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Caderno de Educação em Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais.** Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.** Acesso em: 21 abr. 2022.

CENTRO de referencia em educação integral. **Educação em tempo integral**, disponível em : educacaointegral.org.br/

GALLO, Sílvio. **Pedagogia do risco: experiências anarquistas em educação.** São Paulo, Papirus, 1995.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo, SP: Atlas, 2002.

INSTITUTUTO, Ayton Senna. **Meu educador meu ídolo.** Institutoayrtonsenna, disponível em: institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/meu-educador-meu-idolo/materialdeeducacao/descubra-como-competencias-socioemocionaispodem-melhorar-a-educacao-brasileira.html

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Editora Atlas, 1992. 4º ed. p.43 e 44.

PARO, Vitor et alii. Escola de tempo integral: **desafio para o ensino público.** São Paulo, Cortez, 1988.

TEIXEIRA, Anísio. “Centro Educacional Carneiro Ribeiro”. Rio de Janeiro, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vo.31, no. 73, jan-mar, 1959.

CAPÍTULO 10

A APLICAÇÃO DA LEI Nº 11.645/2008 E A INCLUSÃO: FORMAÇÃO DO CORPO-CONSCIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Fabício Manoel de Jesus

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo quer analisar, de forma reflexiva e conscientizadora, os dispositivos das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que determinam a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo oficial da Rede de Ensino Fundamental e Médio nas escolas do Brasil. A Lei nº 10.639/2003 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências. A Lei traz os seguintes postulados:

Art. 1º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B: "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

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

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

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra.

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2003, on-line).

Percorridos cinco anos, a Lei nº 11.645/2008 alterou a Lei nº 10.639/2003, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e **Indígena**”. Esta lei traz o seguinte:

Art. 1º O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da

história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2008, on-line).

Este estudo tem como tema gerador a Lei 11.645/2008 e o corpo-consciência contra o racismo, o preconceito e a discriminação. Para isso, assinala-se a evidência de um racismo estrutural, que, segundo Almeida (2019), foi influenciado por uma série de práticas institucionais, históricas, culturais e interpessoais no âmago de uma sociedade que, repetidas vezes, alocou e coloca, ainda hoje, uma casta social ou étnica em uma disposição melhor para ter sucesso e, simultaneamente, prejudica outras castas de modo consistente e constante, ocasionando desigualdades que se desenvolvem entre as castas ao longo da história, desde a

“descoberta” do Brasil. Aqui, aponta-se o branco europeu claramente privilegiado perante os povos afro-ameríndios. Por isso, este estudo busca demonstrar tal dinâmica cultural afro-ameríndia, por muito tempo olvidada e, mais do que olvidada, desprezada, ridicularizada e depreciada diante da dinâmica cultural eurocêntrica.

Munanga corrobora com esta colocação, mostrando a necessidade de recomendar aberturas para “reverter esse quadro preconceituoso que prejudica a formação do cidadão e a educação de todos os alunos, em especial os membros dos grupos étnicos, vítimas do preconceito e da discriminação racial” (MUNANGA, 2005, p. 16). O autor aponta, ainda, a importância das aquisições e das vitórias no meio legislativo, resistindo ao enredamento das práticas cotidianas do racismo naturalizado e corroborado dentro da vida escolar.

Borges (2010) aponta que a cultura e o padrão estético negro-africano e o indígena interagem no Brasil de modo denso com o padrão estético-cultural branco europeu. Por isso, convive-se com ideologias, desigualdades e estereótipos extremamente racistas como se fosse um padrão de comportamento natural e normal. Este estudo pretende, então, refletir e conscientizar principalmente a comunidade escolar sobre a importância da inclusão da História e da Cultura Afro-Brasileira e Indígena (ou Cultura Afro-Ameríndia) nos currículos da Educação Básica e Superior brasileiras, como um momento histórico ímpar e de importância capital. Segundo Jesus (2021, p. 03), “o ambiente escolar é um lugar de formação de cidadãos e cidadãs, assim salienta a importância desse projeto para a valorização e respeito à diversidade étnica e cultural da história dos povos africanos, indígenas e da arte e cultura afro-ameríndia”. Portanto, é objetivo geral deste estudo compreender e vivenciar a importância da temática étnico-racial oportunizando discussões sobre o reconhecimento e a valorização das diversidades culturais do Brasil como caminho para a criação, a leitura, a produção, a construção, a exteriorização e a reflexão das linguagens artísticas,

aguçando a percepção subjetiva para o corpo-consciência e a decolonialidade da arte negra e indígena.

2. O CORPO E A ARTE: IDENTIDADE E/OU MÁSCARA?

Eu sou um corpo negro afro-ameríndio! E ser (ter) um corpo negro afro-ameríndio desperta estímulos em busca de uma verdadeira identidade. Perguntas como: “Quem eu sou?”, “De onde eu vim?” e “Qual a história dos meus antepassados?” podem trazer verdadeiras descobertas de tesouros escondidos na própria história pessoal, e tudo isso pode ser realizado a partir da ação educacional escolar.

O teatro é reconhecidamente a arte de afirmar a ação. Essa ação é exatamente reconhecer-se enquanto ator e expectador, agente e sujeito de transformações e de reconhecimento identitário. Como um artista-docente e terapeuta, enxergo claramente a necessidade de fomentar o pensamento crítico sobre as formas de opressões vividas e no reconhecimento das histórias afetivas dos sujeitos-espectadores e dos alunos. Isso pode trazer uma contribuição pessoal de mudanças reais em suas vidas a partir da reescrita de suas histórias e da exposição dessas, contadas pelo próprio sujeito-aluno-ator.

Assegurar uma arte negra, explica Nascimento (2004), abrange aceitar toda e qualquer qualquer manifestação artística que retome, ao mesmo tempo, a estética e as religiosidades africanas tradicionais e os cenários socioculturais do negro no Brasil. Esbell (apud. NEVES E FAVRETO, 2020, p. 104) afirma que a arte indígena pode ser toda e qualquer arte produzida pelos povos nativos do Brasil com seus próprios fundamentos, razões e intensidades, sem implicar uma cópia ou uma paródia do modelo europeu de arte. Por isso, autoafirmar-se enquanto uma pessoa negra ou indígena que faz a arte é discussão presente na contemporaneidade. Afirma Jesus (2021) que

o artista negro e o artista indígena vêm desse processo de afirmação de sua identidade, cultura e história, ainda com todo o processo de aniquilamento

cultural e histórico. E, acessar esse ambiente hegemônico do fazer teatral, com esses corpos negros e indígenas e com as suas poéticas e histórias, já é uma arte de afirmação e um trabalho de conscientização. (JESUS, 2021, p. 4).

Ao se falar de corpos negros e indígenas, a Figura 1 mostra um elenco do Teatro Experimental do Negro (TEN) – surgido em 1944, no Rio de Janeiro –, que um grande feito para se ver o corpo negro no palco, como um projeto concebido por Abdias Nascimento, com a proposta de “resgatar, no Brasil, os valores da pessoa humana e da cultura negro-africana, degradados e negados por uma sociedade dominante [...] desde os tempos da colônia” (NASCIMENTO, 2004, p. 210). Em analogia, a Figura 1 apresenta o contraste entre a realidade do Brasil recém-descoberto, feita em 1845/1846, pelo pintor Johann Moritz Rugendas, “A Primeira Missa em São Vicente, 1532”, com as representações indígenas do período colonial, em que, nas catequeses, os índios eram obrigados a encenar.

Figura 1 – TEM – O Filho Pródigo (1947), com Aguinaldo Camargo e Ruth de Souza. Acervo Ruth de Souza e Johann Moritz Rugendas. A Primeira Missa em São Vicente, 1532. 1845/1846 óleo sobre tela – Reprodução fotográfica Pablo Diener. Acervo: Beatriz Pimenta Camargo.



Fontes: Douxami (2001, p. 320) e Baptista (2019, p. 1106)

Essa construção-desconstrução acontece pelo entendimento identitário dos povos além do povo europeu. Conforme Tukano (2017), “cultura” é um conceito muito complexo e não é possível de ser utilizado de modo exclusivo. Entretanto, pode-se assegurar que ele está em constante metamorfose no decorrer da história e, assim,

se transforma na grande amostra de argumentos que acabam por definir, aproximadamente, as identidades de grupos humanos. Então, a partir desse contexto, fala-se em culturas negra, europeia, asiática, indígena etc; por esse motivo, falar em cultura indígena no Brasil é bem complexo. Tukano (2018) afirma que o conceito arraigado no aforismo colonial europeu carrega o preconceito contra o seu povo:

O índio não existe. A ideia de índio como uma coisa só não corresponde à realidade. Somos mais de 325 povos, falamos mais de 180 línguas, espalhados por todo o território nacional. Somos civilizações à parte, com identidades, histórias e culturas únicas. Toda essa diversidade não cabe na palavra “índio”. É preciso desconstruir esse preconceito que coloca o índio como uma coisa pasteurizada. (TUKANO, 2018, p. 2).

3. O CORPO, OS DISCURSOS DA ARTE E O PENSAMENTO DECOLONIAL

Tendo caminhado com o contexto da formação da identidade, percebe-se como urgente a importância de se refletir e de se analisar a questão do pensamento decolonial, utilizando-se de pensadores e intelectuais como Lélia Gonzalez, que possuem um lugar autêntico e natural de fala dentro desse percurso. Gonzalez (1988) afirma que o pensamento decolonial é a categoria político-cultural de amefricanidade¹ e, como instrumento eficaz de leitura de mundo, permite recolocar o papel do Brasil e da América dentro das Relações Internacionais, descrevendo a sua contribuição para a compreensão do que seja internacional, da política global e da história mundial. Nesse sentido, um construto essencial para a aplicação da Lei 11.645/2008 eficazmente no sistema de ensino brasileiro e não mascarando as ações, o pensamento decolonial ou

¹ Termo criado por Lélia Gonzalez que indica a construção de uma identidade étnica com a incorporação de dinâmicas culturais, especialmente aquelas que vão na contramão do sistema de dominação chamado racismo. Refere-se, então, à experiência comum de mulheres e homens negros na diáspora e à experiência de mulheres e homens indígenas contra a dominação colonial.

“a decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber”. (CANDAU E OLIVEIRA, 2010, p. 24). Os autores afirmam que o processo da decolonialidade deve iniciar-se corrigindo-se a desumanização vivida pelos povos historicamente subjugados e subordinados pela simples existência para visibilizar as lutas, a desconstrução dos estereótipos e construção de outros modos de viver, de poder e de saber contra a colonialidade.

Olhando por esse padrão, o construto do racismo fica mais palpável. Segundo Tukano (2017), o racismo é um conceito enraizado como contexto para a colonização, a violação e a desqualificação do corpo e da cultura dos povos invadidos. Corroborando com essa conceituação Conduru (2013), apresentando o racismo como uma hierarquia das raças, em que se asseguraria a superioridade dos brancos europeus como raça dominante. Romão (2020) explica que o racismo, no Brasil, é uma prática tão aperfeiçoada que se recria invariavelmente e, por isso, está agindo em grande proporção até os dias hoje. A autora afirma que o racismo tem funções estabelecidas e uma lógica apologética, assim, ele é uma tecnologia que se insere no meio da sociedade com alvos bem definidos, tendo uma lógica inteligível e aceitável e é uma tecnologia que se estabelece firmemente na cultura brasileira, não sendo possível a extinção com leis e decretos, simplesmente.

Conforme Candau e Oliveira (2010), um meio de ação contra o racismo é abrir brechas a serem preenchidas por uma crítica decolonial, de acordo com que se revela a colonialidade do saber e, respectivamente, patrocinar a revelação da colonialidade do ser. Isso incentivará uma organização em torno das questões acobertadas do racismo presente nas práticas sociais e educacionais do Brasil. Os autores acima citados também demonstram outro enfoque que precisa de atenção: o racismo epistêmico. Ele é

a operação teórica que privilegiou a afirmação dos conhecimentos produzidos pelo ocidente como os únicos legítimos e com capacidade de

acesso à universalidade e à verdade. O racismo epistêmico considera os conhecimentos não ocidentais como inferiores. (CANDAUI E OLIVEIRA, 2010, p. 37).

Então, a arte afro-ameríndia germina na ideia de desconstruir esse arcabouço que se ergueu em diversas frentes do conhecimento. Isso significa dar visibilidade a outras histórias, a outras possibilidades e a outros olhares de uma história mascarada e tornada invisível pela colonização. Para esse trabalho de desconstrução, Lima (2021) apresenta dois construtos bastante importantes: a Estética da Atitude e a Poética da Negrura. Esses conceitos são subsídios essenciais na construção de estratégia para decolonizar os corpos e (re)construir novas narrativas que objetivam a valorização do sujeito afro-ameríndio e toda a sua contribuição para a arte, para a estética e para a poética da cultura brasileira.

Lima (2021) fala que a Estética da Atitude é a capacidade de transformar em materialidade todo o pensamento político e ético do grupo. Ela tem o corpo do ator como primeiro elemento,

Um corpo que não é apenas um instrumento repetidor de ações e suporte para uma peça de roupa ou outro adereço qualquer. Corpo que se constrói a partir da memória individual e coletiva, da ancestralidade e religiosidade inerentes a este sujeito. (LIMA, 2021, p. 92).

A Poética da Negrura, segundo explica o autor acima, é a estética traçada nos matizes da cultura negra da diáspora. Ela é capitada e percebida por todos os sentidos: visão, olfato, audição, gustação e tato. Isso traz assimilações e conexões que permitem outras formas de conhecimento, de pertencimento e de nova configuração de inscrição, de transmissão e de transcrição do saber identitário, político e estético-corpóreo. Ela permite romper com a visão de um teatro possível apenas a partir dos cânones eurocêntricos.

3. OS CONSTRUTOS CORPO-CONSCIÊNCIA E CORPO AFRO-AMERÍNDIO

Percorrida toda essa prévia, chega-se aqui a dois construtos importantes para compreensão de toda a intensidade e a densidade desse estudo: o corpo afro-ameríndio e o corpo-consciência. O corpo é um dos mais extraordinários espaços de representação e de expressão de uma cultura, pois o corpo atua e registra, nele mesmo, a memória de vários modos e maneiras, como: cantando, dançando, brincando, desenhando, escrevendo, falando, entre outros. Almeida (2020) fala que a atuação torna-se rito e

Os ritos são sempre um conjunto codificado de condutas pessoais ou coletivas, cujo suporte com o qual se constrói a narrativa é corporal (verbal, gestual e de postura). Possui caráter repetitivo e uma forte carga simbólica, seja para os atores, seja para as testemunhas. (ALMEIDA, 2020, p. 291).

Conforme Michaelis (2015), o conceito de “afro-ameríndio” apresenta dois significados: “1. Relativo ou pertencente simultaneamente aos africanos e aos indígenas americanos. 2. Composto de elementos que fazem parte dessas duas culturas.” Um corpo ameríndio transporta em si histórias, lendas, feitos, canções, lições de vida de toda uma população, submersos numa “magia” própria, específica dos que encantam com o corpo e com sua oralidade. Para Brandão (2006), a corporeidade como um valor aponta para o respeito a todo o corpo que está presente em ação, em diálogo e interagindo com outros corpos.

Rodrigues (2020) define “corporeidade” como a dimensão objetiva que toca a realidade do corpo humano, com sua lugaridade, a forma como se impõe e como se recebe a realidade globalizada a qual se está submetido. Assumir que “Eu sou/eu tenho um corpo afro-ameríndio!” é, assim, um grito interior que, apesar de ser (estar) em uma dimensão física, transcende a construção subjetiva do sujeito. Isso é primordial para que se compreenda a necessidade de se construir *locus* onde seja favorecido ao corpo falar e expressar-se, e não apenas falar-se pelo corpo.

O “corpo-consciência” é um construto formado pela justaposição das palavras “corpo” e “consciência”. Soares (2000, p. 46) define “corpo” como um “conjunto de forças capaz de pôr em movimento determinações precisas, conter e reprimir desejos, preservar energia”. Essas forças podem ser tanto externas quanto internas. As forças externas apontam para tudo que cinge o corpo e domina seus movimentos, como roupas, acessórios, educação etc. As forças internas são o corpo perturbando as forças externas, ou seja, modificando padrões preestabelecidos, como também os anseios que tal corpo exprime, como as necessidades fisiológicas, a sexualidade etc. Merleau-Ponty (1999, p. 203), afirma que “o corpo é nosso meio geral de ter um mundo”, na medida em que ele é o que nos dá o status de coisas entre as coisas, ele é quem nos lança ao mundo.

Já o conceito de “consciência”, segundo o dicionário Michaelis, tem mais de 10 significados. Porém, utilizar-se-á os primeiros para compreensão do construto inicial:

1. Capacidade, de natureza intelectual e emocional, que o ser humano tem de considerar ou reconhecer a realidade exterior (objeto, qualidade, situação) ou interior, como, por exemplo, as modificações de seu próprio eu.
2. Sentido ou percepção que permite ao homem conhecer valores ou mandamentos morais, quanto ao certo ou ao errado, e aplicá-los em diferentes situações, aprovando ou reprovando seus próprios atos, de modo que estabeleça julgamentos interiores que lhe propiciem sentimentos de alegria, paz, satisfação etc., derivando daí convicções quanto a honradez, retidão, responsabilidade ou dever cumprido, ou, contrariamente, remorso ou culpa.
3. Conjunto de ideias, crenças e atitudes de um grupo de pessoas em relação ao mundo circundante ou a tudo aquilo que apresentam em comum; conhecimento, convicção, compreensão. (MICAELIS, 2015, on-line).

Juntando-se esses dois conceitos em uma justaposição de vocábulos, temos a construção tangível do que seria, então, “corpo-consciência”: é o meio geral de se ter um mundo, dotado de um conjunto de forças capaz de movimentar determinações precisas, conter e reprimir desejos, preservar e gastar energia, considerando ou reconhecendo a realidade exterior ou interior, pautando-se em um conjunto de ideias, de crenças e de atitudes em relação ao

mundo circundante. Corpo-consciência é ter conhecimento real de quem se é, estar convicto de quem se é e ter a compreensão de quem se é. Então, o corpo-consciência torna-se um instrumento forte na luta contra o racismo quando permite reconhecer, aceitar, admirar e tocar os valores, as memórias, as belezas físicas, emocionais e espirituais dos cidadãos indígenas e afrodescendentes assim como eles são, sem serem analisados e julgados por um sistema de valores puramente eurocêntrico, que impede de enxergar conscientemente aquilo que se tem, sem querer transformar, adaptar ou mascarar.

Merleau-Ponty (1999) abordou a corporeidade como a forma de existência no mundo enquanto um corpo vivido, ou que vive, que só pode ser compreendida na medida em que o corpo se levanta em direção ao mundo. O autor assegura que o corpo não pode ser pensado fora do espaço, mas, ao contrário, deve ser entendido como prioridade para se compreender o mundo e a si mesmo. Apenas pelo corpo é que existe o espaço, isto é, não é por meio do espaço que o corpo se percebe, mas pela existência do corpo que se enraíza o espaço. Segundo Merleau-Ponty (1999, p. 149), “longe de meu corpo ser para mim apenas um fragmento de espaço, para mim não haveria espaço se eu não tivesse corpo.”

O corpo-consciência é, então, a convergência das partes do próprio corpo: do visível e do invisível, do que é interno e externo, do homem e de sua inter-relação com o mundo e de sua forma de ler esse mundo. O corpo-consciência é este espaço que o homem habita, o qual ele mesmo é, onde ele guarda suas experiências, sua imaginação e sua criatividade.

O corpo-consciência seria, nesse caso, sinônimo daquilo que Gonçalves (2012) chama de “corpo próprio”. Afirma o autor que

o corpo próprio é o nosso ser uno e profundo como participante da facticidade. Ele penetra no mundo antes que tenhamos consciência disso, seleciona os aspectos que lhe trazem satisfação ou servem a seus propósitos, conscientes ou não, e ignora ou transforma os que causam tensão excessiva, como podemos constatar na utilização de mecanismos de defesa. Dele parte todo o movimento criativo. A nossa história pessoal está marcada em nosso

corpo – nossos temores, alegrias, sentimentos de prazer e desprazer, de conforto e desconforto –, bem como a história coletiva, com os seus códigos sociais de comportamento corporal, aprendidos no decorrer de nossa vida. (GONÇALVES, 2012, p. 146).

4. O CORPO-CONSCIÊNCIA E A INCLUSÃO EDUCACIONAL

Todos esses conceitos precisam ser construídos com a Comunidade Escolar. É um longo e árduo processo. O conceito de formação humana está conectado, no ocidente, a uma ideia de autonomia e de liberdade. A noção é afetada por experiências socioculturais que determinam como será a cada momento do processo formativo. No processo de aprendizagem, a consciência não existe antes de um corpo, também não sem ele, na medida em que carece existir perante o mundo e dar-se mundos de experiências para que exista, diante dela, seus pensamentos enquanto coisas.

Conforme explica Merleau-Ponty (1999, p. 193), “a consciência é o ser para a coisa por intermédio do corpo”, em que cada movimento aprendido só se dá se o corpo o estiver compreendido e incorporado ao seu mundo. Destarte, a motricidade não é serva da consciência, tendo em vista que o corpo só se desloca em direção a um objeto se necessariamente tal objeto existir para ele. E, cada instante de movimento que se faz em direção ao objeto, é composto de instantes precedidos, encaixados em um tempo presente, encaixando-se com todos os instantes futuros que acontecerão até o termo do movimento, sendo que cada momento abrange toda a sua extensão.

Neste sentido, falando de corporeidade e de corpo-consciência, é importante tratar também da formação da identidade. Stuart Hall (2000), corroborando a teoria freudiana do inconsciente, afirma que a identidade se define pela sua lacunosidade e é construída ao longo de toda a existência de um indivíduo. Não se fala, aqui, de uma determinação inata, acabada, fixa e estável, como se dá nas representações mediante os estereótipos, mas de uma busca constante pelo autoconhecimento, na tentativa de alcançar uma desconfiada plenitude.

É importante frisar que, embora na perspectiva psicanalítica freudiana, não se compreenda uma unidade definitiva do sujeito, a experiência dele mostra-se ímpar e

Marcado pelas exigências da pulsão, o sujeito, ao longo da sua vida, estrutura o seu aparato psíquico, na forma de redes de representações e campos de investimento de um modo absolutamente particular. A cada ato ou palavra de um sujeito corresponde uma trama de significados e uma carga de afetos que lhes são próprias e não têm correspondente exato em nenhum outro sujeito (CUNHA, 2000, p. 224).

Munanga (2016) afirma que é no processo de construção da personalidade coletiva ou da identidade de um grupo que se reconhece as diferenças vigentes entre o próprio grupo e os outros, as quais podem ser abrangidas a partir de critérios objetivos, definidos por aspectos culturais, linguísticos e históricos e subjetivos que, definidos como fatores psicológicos, referem-se à forma como o grupo se reconhece, representa-se ou, ainda, pelas maneiras como imaginam que são vistos pelos outros.

Consideram-se, também, a cor e as características físicas corporais como elementos fundamentais nesse processo. São, portanto, as relações de prazer ou de desprazer que o sujeito estabelece com o próprio corpo que enunciará a sua identidade, pois negar o próprio corpo acarretará prejuízos psicológicos e sociais para qualquer um. De modo contrário, para a harmonia psíquica, é indispensável que o corpo seja sentido e pensado como “fonte de vida e prazer” (COSTA, 1990, p. 6). entretanto, o evento contínuo da violência racista pode resultar na destruição do reconhecimento positivo da diferença do corpo negro, que passa a ser controlado pelo próprio sujeito e culmina na interiorização do “ideal de ego branco”. O negro é, então,

obrigado a formular para si um projeto identificatório incompatível com as propriedades biológicas do seu corpo. Entre o Ego e seu Ideal cria-se, então, um fosso que o sujeito negro tenta transpor, às custas de sua possibilidade de felicidade, quando não do seu equilíbrio psíquico (COSTA, 1990, p. 3).

As sequelas dessa alienação ocasionam ao negro a negação de si mesmo, da própria identidade, visto a violência permanente. O corpo-consciência é corrompido e manipulado ao predomínio das pessoas brancas quanto aos aspectos de beleza, de bondade, de justiça, de verdade e de racionalidade, enquanto o negro representa, nessa ideologia, exatamente o contrário a essas características; por isso, seus traços são considerados de bestialidade e de feiúra. “O branco, a brancura, são os únicos artífices e legítimos herdeiros do progresso e desenvolvimento do homem. Eles são a cultura, a civilização, em uma palavra a humanidade” (COSTA, 1990, p. 5).

O resultado dessa prática racista seria, assim, o anseio de branqueamento e de extinção do negro. Essa situação é, ainda, piorada com a postura de brancos em postos de autonomia ou dotados de uma “falsa consciência”, utilizando-se, aqui, o termo de Fernandes, que na prática se traduz em “um comportamento vacilante, dúbio e substancialmente tortuoso” (FERNANDES, 2007, p. 42), no que diz respeito ao racismo. Esse perfil se recusa a discutir as causas e as formas de manifestação do preconceito e dediscriminação racial, sendo, como consequência, ignorante em relação aos prejuízos que a população negra sofre em uma sociedade estruturada pela dominação branca eurocêntrica, etnocêntrica e eugenista.

Nesse sentido, o branco tende a absorver o racismo, na medida em que não o admite como tal e não o enfrenta, e segue criticando as lamentações dos negros e dos pardos (mestiços). Segundo Fernandes, o sujeito branco de “falsa consciência” procura, com essas ações, “esquecer o passado” escravagista lamentável e tende a

deixar que as coisas se resolvam por si mesmas. Isso equivale, do ponto de vista e em termos da condição social do “negro” e do “mulato”, a uma condenação à desigualdade racial com tudo o que ela representa num mundo histórico construído pelo branco e para o branco (FERNANDES, 2007, p. 43).

Destaca-se, nesse contexto, o posicionamento do Estado brasileiro mediante a promulgação da Lei 11.645/ 2008. Percebe-se

que a elaboração de uma lei nesses termos aponta o quanto os currículos escolares estariam impróprios para a representação dos corpos afro-ameríndios no que diz respeito às contribuições deles para erguer este país. Além disso, também é desconsiderada, na historiografia nacional, a resistência cultivada por esses grupos étnicos para a conquista de seus direitos enquanto cidadãos livres, além da valorização da sua cultura.

Não caberia, deste modo, uma discussão na esfera dos estereótipos como habitualmente acontece nos livros didáticos. Antagonicamente, os alunos necessitam ter acesso

a certa história que afirme positivamente a ancestralidade e a história tanto dos negros quanto dos indígenas. A história do Brasil não pode ser contada somente a partir da perspectiva eurocêntrica dos invasores, escravocratas, tidos como vencedores e heróis no nosso país. (LECCI E PASSOS, 2018, p. 130)

Incluir, nesse caso, não é simplesmente reconhecer a diversidade. O conceito de “diversidade” faz menção à variedade e à diferença, empregando, para tal fim, critérios de distinções e de argumentos racionais. Já o conceito de “inclusão” introduz na discussão procedimentos de aceitação da legitimidade do outro na convivência e, assim sendo, os referenciais são mais emocionais e subjetivos do que racionais, marcados por procedimentos éticos.

Trilhando esse caminho, Maturana (1997), nos sugere outra via explicativa, ao assegurar que as emoções são mais importantes do que as racionalizações para se compreender a ética, pois

A ética tem a ver com a preocupação que uma pessoa tem sobre as consequências negativas de seu atuar sobre outros seres humanos. Se o outro tem presença para uma pessoa e esta pessoa se preocupa com o que se passa com o outro, em decorrência de um ato efetivo ou potencial, esta preocupação está no âmbito da ética (MATURANA, 1997).

Entretanto, é importante destacar que o respeito e a aceitação entre os grupos diversos nem sempre acontecem de forma pacífica, sem o aparecimento de conflitos e de desordens, invocando, assim, intervenções pautadas nas regras de convivialidade na

jurisprudência jurídica, na Constituição Federal e no estado democrático de direito. Ponderando que a Carta Magna brasileira é resultante de diferentes cosmovisões e de disputas ideológicas e políticas, precisa-se valorizar o adjetivo “cidadã” da Constituição Federal de 1988, pela sua transparência na declaração de preocupações éticas no que tange à educação, à formação integral e à qualificação para o trabalho e para o exercício pleno da cidadania, para todos os cidadãos brasileiros. É com esta compreensão e compromisso ético e político que se traz a discussão sobre inclusão na esfera da aplicação da Lei 11.645/2008.

5. CONCLUSÃO

Este estudo alcançou o objetivo de proporcionar a compreensão e a vivência da importância da temática étnico-racial, oportunizando reflexões sobre o reconhecimento e a valorização das diversidades culturais do Brasil como caminho para a criação, a leitura, a produção, a construção, a exteriorização e a reflexão das linguagens artísticas, aguçando a percepção subjetiva para o corpo-consciência e a beleza decolonial da arte negra e indígena.

É pela educação e com a educação que se tem a chance inigualável de transformar as pessoas, pois ela permite que o indivíduo se torne mais crítico, criativo e consciente, tendo mais oportunidades de emprego e melhoria na qualidade de vida. E, para além deste aspecto citado, ela torna plausível o desenvolvimento social, econômico e cultural de toda a sociedade, pois, uma vez que as vidas são transformadas, as pessoas então transformarão a sociedade. Porém, não se pode falar em sociedade transformada sem respeito à identidade pessoal de cada indivíduo, sem dignidade humana e sem a verdadeira inclusão social. Tudo isso caminha pela existência de uma historicidade e de uma ancestralidade. A conservação da colonialidade na sociedade atual – e de suas estruturas, conscientes ou não –, visivelmente desumanas, somente tornou-se possível com a “descoberta” das Américas, considerada como o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial, com

elementos sensíveis e destacados de dominação em suas estruturas que são a empresa de capitalismo selvagem, a família burguesa, o Estado-nação e o eurocentrismo.

Formar um corpo-consciência torna-se, então, missão da educação; aliás, tratando-se de decolonialidade, pode-se falar de uma missão desconstrução e, por isso, deseducadora, abalando as convicções sociais focando uma visão libertadora do mundo. O corpo-consciência formado traz em si um valor libertador, decolonial e que permite ao sujeito, anteriormente aprisionado pelos valores coloniais, ser e exercer toda a sua identidade e corporeidade. Por isso, sugeriu-se o Teatro como a disciplina a conduzir todo esse processo interdisciplinar, pois, vindo como produto da colonização, como foi citado anteriormente José de Anchieta e sua catequese aos indígenas, agora, transforma-se em movimento “revolucionário” para modificar a via até aqui trilhada.

Enfim, fica aberto todo um caminho para fomentar outros estudos com a questão da corporeidade, da formação do corpo-consciência, da inclusão e da decolonialidade no processo de Educação Básica, aprofundamento da percepção e da construção da identidade de ser preto, pardo, indígena ou mestiço e ser brasileiro com valores autênticos de dignidade humana, além de um cuidado especial voltado à área de direitos e deveres, sem atribuir uma carga densa de deveres encarceradores e um receio de lutar, de descobrir a liberdade de pensar, agir e de ser o que se é, com suas tradições, sem sofrer discriminações e racismos, ser de fato incluso no meio.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Sílvio. Racismo estrutural. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALMEIDA, Saulo Vinícius da Silva. O ritual na era digital: Corpo, mídia e ciberativismo nas ações de Pyoter Pavlesky. *In: Revista Arte da Cena*, v.6, n.1, jan-jul/ 2020. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/artce>. Acesso em 07 mai. 2022.

BAPTISTA, Marco Antonio. A primeira missa do Brasil de Victor Meirelles: algumas influências e a cópia de Sebastião Vieira Fernandes, In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 28, Origens, 2019, Cidade de Goiás. Anais [...] Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2019. p. 1105 - 1122. Disponível em: http://anpap.org.br/anais/2019/PDF/ARTIGO/28encontro_____BAPTISTA_Marco_Antonio_1105-1122.pdf. Acesso em 07 mai. 2022.

BORGES, Elisabeth Maria de Fátima. A Inclusão da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena nos Currículos da Educação Básica. In: **Revista Mestrado em História**. v. 12, n. 1, jan./jun. Vassouras: 2010, p.71–84. Disponível em: https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/vw/1IN8l5YjrMDY_MDA_606d5_/05A_Inclusaodahistoriaculturaafro.pdf. Acesso em: 29 abr. 2022.

BRANDÃO, Ana Paula (coord.). Kit A Cor da Cultura. In: **Saberes e Fazeres – caderno de atividades**. vol. 3 (Modo de interagir). Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. Disponível em: www.acordacultura.org.br. Acesso em: 15 mai. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 02 mai. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 11. 645, de 10 de março de 2008**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 02 mai. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 02 mai. 2022.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e intercultural no Brasil. *In: Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXx bbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 abr. 2021.

CONDURU, Roberto. Afromodernidade – representações de afrodescendentes e modernização artística no Brasil. *In: CONDURU, Roberto. Pérolas negras – primeiros fios: experiências artísticas e culturais nos fluxos entre África e Brasil*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p. 301-313.

COSTA, J. F. **Da cor ao corpo: a violência do racismo**. In: SOUZA, Neusa Santos. *Torna-se negro*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1990. CUNHA, E. L. **Uma interrogação psicanalítica das identidades**. Caderno CRH, v. 13, n. 33, 2000.

DOUXAMI, Christine. **Teatro negro: a realidade de um sonho sem sono**. Afro-Ásia, n. 26, 2001, pp. 313-363. Universidade Federal da Bahia, Bahía, Brasil, Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/770/77002609.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2022.

FERNANDES, F. **O negro no mundo dos Brancos**. São Paulo: Global, 2007.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. 15. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

GONZALEZ, Lélia. **A categoria político-cultural de amefricanidade**. Tempo Brasileiro, v. 92, n. 93, p. 69-82, 1988. Disponível em: <https://institutoodara.org.br/wp-content/uploads/2019/09/a-categoria-polc3adtico-cultural-de-amefricanidade-lelia-gonzales1.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2022.

JESUS, Fabrício Manoel de. **Eu Sou Um Corpo Afro-Ameríndio! A Estética-Consciência Contra o Racismo**. Trabalho de Conclusão de Curso da Pós-Graduação em Teatro e Educação do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. Diamantina, MG. 2021. 21 p.

LECCI, Alice de Carvalho Lino; PASSOS, Luiz Augusto. **A Negação do Brasil: Estereotipagem e Identidade Negra**. Educação, Artes e Inclusão, v. 14, n. 12, Abr/Jun, 2018. Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/10486>. Acesso em: 02 mai. 2022.

LIMA, Evandro Nunes. **O Teatro Negro e Atitude no Tempo**. Belo Horizonte: Editora Javali, 2021. ISBN: 978-65-87635-10-1.

MATURANA, H. **A ontologia da realidade**. Editora UFMG, Belo Horizonte, 1997.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 1999. (Tradução de José Arthur Gianotti e Armando Mora de Oliveira)

MICHAELIS. Afro-ameríndio. In.: **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=dMP4>. Acesso em: 28 abr. 2022.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2ª Ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

NASCIMENTO, Abdias do. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. In: **Estudos Avançados**. 18(50), 209-224. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/B8K74xgQY56px6p5YQQP5Ff/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 mai. 2022.

NEVES, P. T. F. das; FAVRETO, E. K. A Arte Indígena Contemporânea de Jaider Esbell e o seu Contraponto à Indústria Cultural. In: **Ambiente: Gestão e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 103–111, 2020. DOI: 10.24979/179. Disponível em: <https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/179>. Acesso em: 04 mai. 2022.

RODRIGUES, Marília Renata Félix. Raízes decoloniais para uma educação do sensível: reflexões sobre formação docente. In: **XI COPENE – Congresso Brasileiro de Pesquisadores/ as Negros/as**, 9 a 12 de novembro de 2020. v. 2. [Org.]: Paulo Vinicius Baptista da Silva, Nathalia Savione Machado, Neli Gomes da Rocha ... [et al.]. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2020. p. 417. Disponível em: https://drive.google.com/drive/u/0/folders/15J9UGT_A3E40amsQopPJKPicTzcd76Q. Acesso em: 28 abr. 2022.

ROMÃO, Lucimélia Aparecida. Mil litros de preto: o largo está cheio e as mãos de maio, Negras escrituras, interseccionalidades e engenhosidades: artes, memória e espaços. *In: XI COPENE – Congresso Brasileiro de Pesquisadores/ as Negros/as*, 9 a 12 de novembro de 2020. v. 1. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2020. p. 48. Disponível em: https://drive.google.com/drive/u/0/folders/15J9UGT_A3E40amsQopPJIIPicTzcd76Q. Acesso em: 20 abr. 2022.

SOARES, Carmen Lúcia. **Notas sobre a educação do corpo**. Revista Educar. n. 16, p. 43 - 60. Curitiba. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/633JkHxZ8fQF6XfdQwT3dNp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mai. 2022.

HALL, Stuart. **Quem precisa de identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

TUKANO, Daiara. **Apropriação cultural, antropofagismo e outros carnavais** [Entrevista]. *In: Blog Yandê – a rádio de todos*. 22 de fevereiro de 2017. Disponível em: https://radioyande.com/default.php?pagina=blog.php&site_id=975&pagina_id=21862&tipo=post&post_id=664. Acesso em: 05 mai. 2022.

TUKANO, Daiara. Os índios não são coisa do passado [Entrevista]. *In: Revista IHU on-line*. 10 de janeiro de 2018. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/575069-daiara-tukano-militante-indigena-indios-nao-sao-coisa-do-passado>. Acesso em: 05 mai. 2022.

CAPÍTULO 11

1994: DA ACADEMIA DO POSITIVISMO JURÍDICO À FORMAÇÃO EM DIREITO RIZOMÁTICO NO BRASIL

Péricles Queiroz Araújo
Poliana Freitas Vieira Araújo

1. INTRODUÇÃO

Ingressar numa faculdade é sempre um momento de alegria e de expectativas diante da nova profissão escolhida. É perceptível como, claramente, cada curso de graduação deixa sua genética em seus alunos no período de graduação.

Os estudantes de Medicina trafegam com seus jalecos brancos e seus aparatos, normalmente, um estetoscópio que está sempre à mostra; os alunos de Engenharia, com suas calculadoras multifuncionais e manuais em inglês que ensinam a arte da construção ou fabricação; os alunos de Odontologia, com suas maletas de aparelhos ortodônticos e assim em diante, seguindo-se de esperanças de que, num futuro, seja possível realizar seus sonhos profissionais.

Nas Ciências Jurídicas, a situação não se difere. É sempre comum avistar um aluno do Direito portando seu exemplar de *Vade macum*, como é mais conhecido entre os alunos, ou coletânea de leis e de outras legislações que farão dele o mais culto dos profissionais da “arte de Ruy Barbosa”. Entretanto, para quem se identificou com o estereótipo do tradicional estudante de Direito, sabe que nem tudo, ou quase nada, se restringe ao conteúdo escrito nas leis, nos decretos, nas portarias e etc.

A trilha dos longos cinco anos de graduação em Direito mostrará que as leis são, ou deveriam ser, apenas uma estrela diante do “universo jurídico”. Aliás, como se apresentará, humildemente, o “universo jurídico” não pode ser analisado, de per si, sem que o seja com outros “universos” e entre estes com aquele. Na verdade, o que alguns estudantes ou “candidatos a estudantes” da graduação em Direito devem ter conhecimento é de que o estudo das leis que compõem o ordenamento jurídico somente será completo quando passarem a compreender e a entender outras ciências que exercem influência diretamente no Direito. Tudo isso se materializa, ou ao menos deveria, quando se analisa o currículo do curso de Direito, com suas “3.300 (três mil e trezentas) horas de atividades, cuja integralização se fará em pelo menos cinco e no máximo oito anos letivos”, assim como consta na Portaria nº 1886 do Ministério da Educação e Cultura – MEC, de 30 de dezembro de 1994, que dá uma interessante ideia acerca das dificuldades para se montar uma grade curricular, necessária e suficiente, para a formação do Bacharel em Direito.

A visão multidisciplinar que o instrumento normativo nos apresenta separa, desde pronto, o conteúdo em dois blocos: a) fundamentais; e b) profissionalizantes. Aquele tem como escopo, como será tratado mais adiante, capacitar os alunos em matérias que servirão para dar senso crítico ou visão crítica, tais como Filosofia, Sociologia e outras; estas estão ligadas às matérias que se referem, mais especificamente, com a atuação do advogado extrajudicial ou judicialmente.

Como já delineado, nestas breves e introdutórias linhas, não será a intenção dos autores avançarem sobre os conceitos pedagógicos ou utilizarem-se dos demais entendimentos que se referem a outro ramo do saber, tal qual acontece com a Pedagogia ou com a Licenciatura.

Pretende-se trazer à reflexão o pensamento de que o Direito não pode ser construído numa redoma, ou seja, seus dogmas e conceitos não podem ser acorrentados a fim de que permaneçam hermeticamente isolados das demais ciências. O racionalismo

exacerbado, assim como ocorre nas ciências exatas, não pode ser aplicado ou transplantado ao direito sob pena de descaracterizar-se uma de suas mais importantes características: a multidisciplinariedade decorrente da vida em sociedade.

Esta busca pela razão no Direito não se trata de uma ficção, mas de uma tentativa de racionalizar a área a fim de que não seja influenciada por interpretações ambíguas ou diversas, ou seja, a completa extração do subjetivismo do operador do direito ao caso concreto.

Infelizmente, o pensamento do positivismo jurídico foi a principal ferramenta para uma das maiores vergonhas que a sociedade moderna já presenciou. O Holocausto, implementado pelo estado alemão (nazista), proporcionou a morte de milhões de pessoas e serviu de exemplo para alertar que a maldade do homem não seja jamais subestimada.

Assim sendo, o propósito do presente trabalho é poder, ao final, responder à pergunta a respeito da implementação de outras ciências no currículo da graduação em Direito; ou seja, a formação jurídica de viés rizomático proporciona uma melhor interpretação e aplicação do Direito no Brasil. A hipótese é que tais “ingredientes” têm o objetivo de fomentar, no estudante e no graduado em Direito (bacharel ou advogado), uma reflexão mais aprofundada e uma interdisciplinaridade que proporcionam, também, uma melhor aplicação do Direito ao caso concreto. Para tal, foi realizada pesquisa bibliográfica de caráter descritivo que, segundo a melhor literatura de Gil (2008), desenvolve-se por materiais já elaborados, principalmente em artigos científicos e em livros especializados. Assim, buscando acompanhar a dinâmica dos estudos ligados ao tema, foram selecionadas diversas publicações importantes, bem como as legislações vinculadas aos estudos e às pesquisas como forma de abordar o tema da melhor forma possível.

O objetivo do presente estudo é o de estabelecer uma visão geral e, ao mesmo tempo, construtiva, para descrever a importância da inclusão das matérias como Filosofia e Sociologia nas grades curriculares da graduação em Direito.

Os resultados, após a análise textual e apontamento dos aspectos relevantes, que permeiam a temática deste estudo, foram apresentados em tópicos que se seguem, bem como as impressões dos autores foram compreendidas nas considerações finais.

2. RESULTADOS E DISCUSSÕES

2.1 DAS REFLEXÕES DO PRÉ-POSITIVISMO AO LONGO CAMINHO DO POSITIVISMO JURÍDICO RUMO AO FRACASSO: É CHEGADA A HORA DE REFLETIR

Sabe-se que, desde que o homem aprendeu a viver em sociedade, faz-se necessário o estabelecimento de um código de conduta, capaz de zelar, minimamente, pela sobrevivência da comunidade. A criação de um ordenamento jurídico, já em momentos mais adiantados da humanidade, tinha como característica basilar a coercibilidade, ou seja, consistia em um mandamento a ser obedecido sob pena de seu infrator receber as reprimendas condizentes e previamente estabelecidas na norma. Desta forma, já é bem evidente que o Direito não pode ser visto como um simples pensamento ou uma mera reflexão sem consequências. Segundo o clássico autor Ihering (2003), o direito é força viva e, por isso, a justiça segura, numa das mãos, a balança e, na outra, a espada com a qual a protege. Nesta linha, atribuindo uma atividade infundável que diz respeito tanto aos governantes quanto aos governados, o autor descreve:

A espada sem a balança é a força bruta, a balança sem a espada é fraqueza do direito. Ambas se completam e o verdadeiro estado de direito só existe onde a força, com a qual a Justiça empunha a espada, usa a mesma destreza com que maneja a balança.

O direito é um labor contínuo, não apenas para os governantes, mas de todo o povo. A vida inteira do direito, vista de relance, mostra-nos o mesmo espetáculo sem descanso e o trabalho de uma nação, que se baseia no que oferece a produção econômica e intelectual.

Cada um que se encontra na situação de precisar defender seu direito participa desse trabalho nacional, levando sua contribuição para a concretização da ideia do direito sobre a terra. (IHERING, 2003, p. 27)

O Direito, como todas as demais ciências, principalmente aquelas que lidam com os interesses das pessoas em sociedade, passou por evoluções e por influências durante os séculos. Cita-se, como exemplo, o direito canônico difundido na Idade Média juntamente com o modo de produção feudal, cujos dogmas da Igreja eram voltados para a imposição de tradições que satisfaziam aos nobres e ao clero, mas que não se preocupavam com as dificuldades vivenciadas pela população em geral, deixando-a à margem de qualquer benefício.

Igualmente, com a criação dos Estados Soberanos, rememora-se que o Direito serviu, também, como ferramenta para a manutenção do *status quo* desejado pela classe dominante. Nos idos do século XVI, o “pensamento jurídico” direcionava-se para a explicação e para a preservação da autoridade e do poder do Rei, que era total, atribuindo aos súditos o dever de obediência às normas estabelecidas.

Segundo Reale e Antiseri (2005), as lições de Thomas Hobbes, no século XVI, explicavam que a obediência dos súditos ao Rei decorria de um “pacto social”, no qual constava a autorização de que todos os homens delegavam a um único homem o poder de representá-los. Como se percebe, o pensamento e as explicações para o “pacto” voltavam-se para a imperiosa necessidade de que a sociedade aceitasse que o poder era, naquele momento, não mais concedido por uma divindade ou proveniente de Deus, mas por uma vontade dos próprios interessados (súditos), conforme as lições de Hobbes:

Isto é mais que consenso ou acordo: é uma unificação real de todos eles em uma só e mesma pessoa, feita por meio de um pacto de todo homem com todo homem, de tal modo, como se cada um dissesse ao outro: eu autorizo e cedo meu direito de governar a mim mesmo a este homem ou a esta assembleia de homens, com a condição de que também tu ofereças teu direito a ele, e

autorizes todas as ações dele do mesmo modo. Feito isso, a multidão assim unida em uma pessoa denomina-se um Estado, em latim civitas. Esta é a origem do grande Leviatã, ou melhor – para falar com mais reverência – do deus mortal ao qual devemos, abaixo do Deus imortal, nossa paz e nossa defesa, pois, por causa dessa autoridade que lhe foi dada por todo homem singular no Estado, ele usa tanto poder e tanta força, a ele conferida, que com o terro é capaz de disciplinar a vontade de todos para a paz interna e para o mútuo auxílio contra os inimigos externos. E nisso reside a essência do Estado, que – para defini-lo – é uma pessoa, de cujos atos cada indivíduo de uma grande multidão, com pactos mútuos, se tornou autor, a fim de que possa usar a força e os meios de todos eles, conforme creia oportuno, por sua paz e para a defesa comum. (REALE; ANTISERI, 2005, p. 90)

Como se extrai das lições hobbesianas, Leviatã (Estado) foi criado para a defesa do homem contra ele mesmo, uma vez que a sua manutenção no estado de natureza (oposto ao estado civil gerido pelo Estado) iria, certamente, promover a extinção do próprio homem. E não se pode negar que, ao longo dos tempos, a preocupação do homem, enquanto membro da sociedade, foi a de sempre buscar o controle do poder utilizando o direito como ferramenta, mesmo que se olvidando de outras formas de ciência, assim como a Filosofia, que já era objeto de estudos, desde o século IV, com Santo Agostinho.

A doutrina especializada de Reale e Antiseri (2005) identifica, mesmo que infimamente, nas entrelinhas do pensamento de Hobbes, um certo grau de proteção aos direitos jusnaturalistas¹, ou seja, aqueles constantes num rol de direitos inatos aos homens e que deveriam ser protegidos, mesmo que seja do próprio homem. Assim, o direito à vida e à propriedade eram direitos que, com a elaboração do pacto social, estariam preservados da vontade perversa do homem, afinal o “homem é lobo do próprio homem”².

¹ Tratam-se de direitos que antecedem a própria existência do homem, não necessitando, portanto, de qualquer previsão em leis e códigos.

² Uma das características de Hobbes era seu pessimismo quanto ao comportamento do homem. Segundo ele, sem o Estado o homem tenderia a promoção de guerras constantes e infindáveis. Daí a famosa frase de que o homem é o responsável pelo seu próprio fim.

Não será possível abordar, detidamente, pontos importantes da história da humanidade e de sua filosofia, mas, sempre que possível, e na medida deste, convém fazer as interligações entre o pensamento filosófico e as “regras” ou “pensamentos jurídicos” da época. E, desta forma, será o desenvolvimento para o próximo momento da cultura do pensamento: “o iluminismo”.

O século XVIII, que foi palco do Iluminismo na Europa e teve como pensamento o fato de dar crédito à razão humana, teve como inspiração e como paradigma a física de Newton, que não apontava para as essências ou para as hipóteses que se perdiam em conjecturas sobre a natureza última das coisas, mas que tudo era submetido à prova e às experiências.

Afastando-se os mitos e as “superstições” religiosas, dispostas nos cânones positivados, foi que se forjou a doutrina jusnaturalista dos iluministas, constante na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, na qual a revolução francesa se materializou, em 1789, por intermédio da Assembleia Constituinte. Ademais, ressaltam-se os direitos naturais como sendo a liberdade, a igualdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão, no momento em que a lei era igual para todos.

Não será o nosso escopo verticalizar sobre as origens da Revolução Francesa, mas vale mencionar que o movimento se rebelara contra a monarquia (Estado Absoluto) e seus privilégios, bem como em face ao clero, evidenciando os seus propósitos para impor uma nova ordem sociais. Reale e Antiseri (2005) descrevem, com maestria, este momento:

De clara inspiração individualista, a Declaração francesa de 1789 se refere à declaração norte-americana de 1776, isto é, à “declaração dos direitos feita pelos representantes do bom povo da Virgínia, reunido em pela e livre convenção”, cujo artigo 1º diz que “todos os homens são por natureza igualmente livres e independentes, tendo certos direitos inatos, dos quais não podem privar ou despojar seus prósperos através de nenhum pacto, quando entram em estado de sociedade, isto é, o gozo da vida e a posse da propriedade, a perseguição e a obtenção da felicidade e da segurança. (REALE; ANTISERI, 2005, p. 226)

Como se depreende, os ideais focavam os direitos naturais e os inatos, principalmente, os que se referiam à propriedade privada, não se podendo esquecer, portanto, que um segmento da classe social vinha em franca expansão: a burguesia. Esta precisava livrar-se dos antigos costumes que ainda obstavam dos novos interesses para “o novo mundo”. Segundo Reale e Antiseri (2005), ao tratarem sobre os princípios naturais da economia, a propriedade privada e a livre concorrência faziam parte dos direitos naturais do homem e não eram atribuições do Estado ou da Monarquia criar obstáculos ao desenvolvimento de tais setores.

Estabelecidos os marcos temporais³, bem como suaves pinceladas sobre a fase do Iluminismo e sua razão abstrata, pode-se passar ao pensamento do positivismo jurídico, com suas características e repercussões, momento em que, mais uma vez, o Direito serviu como ferramenta para o Estado e seus interesses.

Assim sendo, passa-se do Iluminismo ao período compreendido como modernidade que, utilizando-se dos conhecimentos produzidos no século passado, mais especificamente no movimento citado, estabeleceu uma maneira peculiar de descrever o Direito.

John Austin (1790-1859), um dos mais influentes pensadores do positivismo jurídico inglês, tinha um raciocínio metodológico, principalmente de que a teoria jurídica poderia ser compreendida mesmo que não precisasse levar em consideração nenhuma outra narrativa contextual. Para ele, segundo Morrison (2006), era necessário criar uma “teoria geral do direito” que se bastasse para todo e qualquer sistema jurídico, sem descrever detalhes de qualquer sistema em particular, sendo que esta seria uma tarefa afeta à “teoria particular do direito”.

³ Infelizmente, não será possível abordar alguns ícones da literatura e que serviram de base para o positivismo jurídico, como Max Weber e sua conceituação de “Estado burocrático”, mas aproveita-se o momento para instigar o leitor para buscar as doutrinas especializadas que tratam do assunto.

Ainda segundo o pensamento de Austin, ao referir-se ao Direito como termos de comandos, de obediência e de sanção, deixa-se clara a definição de que esta área é um instrumento do governo, separando-se o Direito da moral, bem como retirando-o da inserção social, ou seja, dando ao campo uma indesejável autonomia. Afirma-se “indesejável” justamente por entender que uma ferramenta tão importante não pode ser deixada ao seu destino, à sua sorte. Aliás, foi o que aconteceu anos depois, quando juristas da Europa, principalmente da Alemanha, passaram a aceitar esta doutrina como forma de propagação do Direito.

Com o racionalismo presente no Direito e com a busca pelo sistema jurídico que não devesse ter correlação ou subordinação com outros ramos do saber (Filosofia e Sociologia), estava montado o cenário para o ápice do positivismo jurídico e seus reflexos na sociedade. Weber (apud Morrison, 2006) transcreve interessante trecho da obra “Economia e Sociedade” que denota o objetivo e os perigos do positivismo jurídico, tal como se encontrava:

Todavia, essa eliminação das implicações metajurídicas do direito é um daqueles avanços ideológicos que, ao mesmo tempo que aumentam o ceticismo quanto à dignidade das regras particulares de uma ordem jurídica concreta, também promovem eficientemente uma obediência genuína ao poder, agora visto exclusivamente de um ponto de vista instrumental, das autoridades que afirmam possuir legitimidade no momento. Entre os profissionais de direito, essa atitude tem se mostrado particularmente acentuada. (MORRISON, 2006, p. 338)

A modernidade e o seu ideal racional tiveram o objetivo de afastar os conceitos do direito natural da órbita jurídica, retirando o mínimo necessário para a manutenção da própria ética no Direito, deixando-o sem qualquer limite para o estabelecimento de regras, mas apenas em face do seu próprio apetite pelo autoconhecimento racional. Além disso, não se pode negar que esta busca pelo conhecimento, proporcionado pelo Iluminismo, chega a inverter os fundamentos do Direito, passando-se a ver tudo sob a lupa

calculista, como se fosse possível conhecer todas as coisas e provar todas as coisas.

Neste momento, o direito moderno, ou seja, o positivismo jurídico, encontrava-se configurado como uma técnica específica de dominação que envolvia, como visto, a racionalização e a formalização, tendo na sua base a vontade humana. Kronman (apud Morrison, 2006) descreve que a análise jurídica, no direito moderno, leva em conta o interesse do agente, estabelecendo os limites e a redução das influências dos fenômenos sociais, a fim de criar a sua própria realidade jurídica, ao mesmo tempo em que se torna inteligível e controlável.

Montava-se, portanto, o cenário do direito moderno – positivismo jurídico – para que “as vontades” da classe dominante fossem realizadas. E a Alemanha, pelas mais diversas circunstâncias, foi o palco escolhido:

A República pluralista da República de Weimar mostrara-se incapaz de suportar as inúmeras pressões às quais uma frágil Alemanha vinha sendo submetida; as elites dominantes foram incapazes de entender a necessidade de modernização e se fecharam em concepções tradicionais, enquanto se deparavam com a massa crescente e difusa de uma população consciente dos novos desafios, mas carente de recursos intelectuais que lhe permitisse articular suas preocupações em forma de um discurso moderno (...) Um de seus legados foi o Holocausto⁴, que para muitos assinala o fim da confiança no processo de civilização. (MORRISON, 2006, p. 354)

Como mencionado, o Holocausto foi, também, um reflexo das tendências da modernidade que não poderia ter acontecido sem as

⁴ O próprio autor tece algumas considerações sobre o que foi o Holocausto: “O Holocausto, ou a “solução final para o problema dos judeus europeus” refere-se à política sistemática, e burocraticamente administrada, de extermínio dos judeus europeus durante o período de dominação nazista na Europa. Essa política ceifou as vidas de 5 a 6 milhões de judeus – cerca de dois terços dos judeus europeus e um terço da população judaica de todo o mundo. Em geral, se calcula que 4 milhões tenham morrido nos campos de concentração, e 2 milhões em outras partes – sobretudo por fuzilamento na União Soviética, ou de fome e de doenças nos guetos do Leste Europeu”.

condições sociológicas específicas e nem sem a racionalização voltada para o sistema jurídico e para a Administração Pública – Estado.

Para uma melhor ilustração do que constituía o aparato alemão na época, o regime nazista atuava em três frentes no “combate ao povo judeu”: a) utilizava-se de campanhas publicitárias antissemitas; b) utilizava-se de agressão física ou de violência física; e c) utilizava-se de leis e normas que segregavam aqueles indesejados pela sociedade alemã.

Para o escopo do presente trabalho, será tratada apenas a questão das normas de segregação social do povo judeu (leis nazistas). A utilização das normas para o fim desejado, ou seja, eliminar gradativamente a interferência dos judeus na sociedade, era a ferramenta necessária para os ideais nazistas:

O direito fornecia os mecanismos para se direcionar a perseguição “a partir do centro, com as leis de Nuremberg de setembro de 1935 estabelecendo a estrutura jurídica para que uma campanha de “arianização” organizasse o confisco das propriedades judaicas. (...) Junto com os decretos subsequentes, as leis de Nuremberg definiram o que era um judeu e estabeleceram um claro entendimento nacional sobre quais pessoas deveriam submeter-se aos decretos e leis que regulamentavam a vida dos judeus, os critérios de definição baseavam-se essencialmente no sangue, não na identidade religiosa. (...) A lei era ao mesmo tempo instrumental e expressiva. Suas classificações simbolizavam e expressavam a tese da diferença e da inferioridade. (...) Tornaram os judeus socialmente mortos, transformando-os num material subumano, ervas daninhas que precisavam ser arrancadas do jardim. (MORRISON, 2006, p. 363)

A ausência do valor e da ética, características peculiares do positivismo jurídico, possibilitaram a elaboração de leis que desconsideravam a dignidade do homem e os direitos inatos. Assim, as atrocidades praticadas nos campos de concentração, e vistas por toda a humanidade, tinha seu respaldo jurídico baseado em leis e em decretos válidos.

Hadbruch (apud Morrison, 2006) descreve, após o fim do III Reich, que os juristas alemães ficaram indefesos perante o positivismo jurídico imposto pelos nazistas e que o Direito deveria

comportar postulados absolutos. Assim, o Direito que negasse um mínimo de direitos individuais seria um direito falso, pois “o direito natural era apenas um recurso para emergências”.

3. A INTRODUÇÃO DO CONCEITO DE “RIZOMÁTICO” NO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO EM 1994: PERSPECTIVAS PARA UMA VISÃO HUMANA E REFLEXIVA SOBRE O DIREITO

Após a experiência do Holocausto, decorrente, também, do positivismo jurídico, a comunidade acadêmica começou os estudos e os debates a fim de que os horrores do nazismo não mais ocorressem. Para tanto, era imprescindível retornar com os ideais dos direitos inatos ou inerentes à condição de ser humano.

Logo em 1948, com a criação da Organização das Nações Unidas – ONU, foi publicada a Declaração Universal dos Direitos do Homem, afirmando alguns direitos fundamentais. Bobbio (2004) nos apresenta que os direitos humanos, ou fundamentais, são conquistados com o passar dos tempos e à medida em que as necessidades alteram outros direitos são acrescentados ao rol. Ainda segundo o autor, não é possível existir um estado democrático (voltado para as necessidades dos cidadãos) sem que antes exista uma real proteção dos direitos humanos. Para ele, como exemplo clássico desta constante alteração de direitos, tem-se a ONU, que não é de cunho estático, mas que representa uma visão dos juristas daquela época:

A declaração Universal representa a consciência histórica que a humanidade tem dos próprios valores fundamentais na segunda metade do século XX. É uma síntese do passado e uma inspiração para o futuro: mas suas tábuas não foram gravadas de uma vez para sempre.

Quero dizer, com isso, que a comunidade internacional se encontra hoje diante não só do problema de fornecer garantias válidas para aqueles direitos, mas também de aperfeiçoar continuamente o conteúdo da Declaração, articulando-o, especificando-o, de modo a não deixá-lo cristalizar-se e enrijecer-se em fórmulas tanto mais solenes quanto mais vazias. (BOBBIO, 2004, p. 33-34)

De todos os marcos jurídicos que se pode mencionar, a Declaração Universal dos Direitos Humanos é, portanto, o documento que enfatiza, profundamente, o intuito de demonstrar a preocupação dos organismos internacionais e preservar o homem dos líderes inescrupulosos e ditatoriais que desrespeitam a vida, a saúde e a dignidade humana.

Ultrapassada a visão racional do positivismo jurídico, bem como o seu fracasso em regular a vida em sociedade, não tardou para que os ordenamentos jurídicos dos países apresentassem, cada vez mais, os valores morais e éticos – agora, eles serviriam de blindagens contra a “coisificação” do homem – que exaltassem a dignidade da pessoa humana, independentemente da nacionalidade, do sexo, da cor e etc.

Novais (apud Martins, 2020) aponta que, não obstante o tema da dignidade da pessoa humana seja reconhecido universalmente, foi apenas após a Segunda Guerra Mundial, em meados do século XX, que se passou ter previsões expressas nas Constituições dos países⁵. No Brasil, não foi diferente, ainda mais com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que deu extrema importância aos direitos fundamentais, inclusive, como estabelecido no seu artigo 1º, inciso III, quando trata da dignidade da pessoa humana como um fundamento da República Federativa.

Igualmente, Sarmiento (apud Martins, 2020) dispõe que o princípio e que a própria dignidade da pessoa humana tem duplo sentido, ou seja, para dar legitimidade ao Estado e à ordem jurídica

⁵ O professor Flávio Martins (2020, p. 427) aponta que a “primeira manifestação é a Constituição finlandesa de 1919, onde se incumbe a lei de proteger a vida, a dignidade, a liberdade pessoal e propriedade dos cidadãos. Também, no mesmo ano de 1919, o art. 151 da Constituição de Weimar, na parte sistemática da Constituição econômica, acolheu indiretamente o conceito, não no sentido de dignidade da pessoa humana que hoje é comum à generalidade das novas constituições, mas enquanto objetivo programático de garantia de uma existência humana digna para todos. (...) Posteriormente, só nos últimos anos da década de trinta, combinando as referidas preocupações sociais com a chamada ‘doutrina social da Igreja’, a ideia de dignidade humana surgiu em algumas Constituições e textos constitucionais onde havia uma evidente inspiração católica”.

(no entendimento de que tudo existe em razão do homem) e promover uma função hermenêutica,

(...) ela deve permear a interpretação e aplicação das normas constitucionais de todas as áreas, como as que tratam da organização do Estado, disciplina da economia, tributação, família etc. Mais do que isso, a dignidade deve se irradiar para todos os ramos da ordem jurídica – inclusive no direito privado – impondo a releitura dos preceitos e institutos de todas as áreas sob suas lentes. Como diretriz hermenêutica, a dignidade humana se prestou, por exemplo, para justificar uma ousada – e correta! – leitura pelo STF do art. 226, § 3º, da Constituição Federal, que estendeu o instituto da união estável para casais formados por pessoas do mesmo sexo. (MARTINS, 2020, p. 427)

Por seu turno, a relevância do princípio da dignidade da pessoa humana é dada por Nunes (apud Martins, 2020), que assevera ser o princípio mais importante, uma vez que “dá a diretriz para a harmonização dos princípios” e, por consequência, é na dignidade que os intérpretes resolvem os conflitos, ou seja, pela sua ponderação.

Não será o escopo do presente trabalho promover o aprofundamento das características sobre o fato de o princípio da dignidade humana ser absoluto ou relativo, ou seja, de ser inafastável a sua violação, mas convém mencionar que o princípio da dignidade da pessoa humana, em certas circunstâncias, pode ser ponderado com outros princípios, conforme o caso concreto apresentado. Não o bastante, a Carta Cidadã de 1988 dispõe que também é fundamento da República o pluralismo político (art. 1º, inciso V), implicando-se na proteção e no respeito à diversidade em sentido amplo, ou seja, o pluralismo de ideias de cultura e de costumes do povo brasileiro. Consoante a esta visão de pluralismo político é que deve ser interpretada a Constituição; e não com uma visão racional ou um paradigma racional de conhecimento científico, como normalmente ocorre – ou ocorreu – com as ciências jurídicas, mas com uma interdisciplinaridade dos quais os conceitos são provenientes dos mais diversos ramos e servirão para o atingimento da melhor interpretação, do melhor direito.

Segundo Ferreira e Krohling (2015), pensar em “rizoma” quer dizer entender que os fenômenos, incluídos os sociais, são horizontalizados⁶, constituindo-se de forma porosa e remetendo à ideia de “movimento ou fluxo dialético no qual há articulações e fluidez nos contornos”.

O conceito de rizoma é perfeitamente adequado à complexidade da nossa sociedade, pois instiga a visão interrogativa e reflexiva na qual o sujeito busca, de forma independente, a solução com os vários ramos da ciência e das várias formas do conhecimento.

Neste sentido é que Murin (apud Ferreira e Krohling, 2015) explica que entender “a unidade e a diversidade é muito importante hoje, visto estarmos num processo de mundialização que leva a reconhecer a unidade dos problemas para todos os seres humanos onde quer que estejam”. Igualmente, o autor leciona que “é preciso preservar a riqueza da humanidade, ou seja, a diversidade cultural”, significando que se deve repensar a consciência moderna e reformar-se a todo o momento.

Trazendo os conceitos de rizoma para o Direito, mais especificamente para a interpretação das normas constitucionais, a conclusão é a de que não se pode pensar o Direito de forma isolada, mas como um emaranhado de conexões e ligamentos que, ao fim e ao cabo, desaguarão na melhor e na mais adequada interpretação jurídica. Assim, “o plano rizomático/deontológico rejeita a ideia isolada do direito e clama à interpretação múltipla irrigada pela ética rizomática; essa aproximação traz a multiplicidade de entendimentos iluminando os direitos fundamentais”. (FERREIRA e KROHLING, 2015)

⁶ Ainda segundo os autores, o oposto do pensamento horizontalizado é o pensamento linear, “que prioriza o modelo vertical ou arborescente (...) pela lógica arborescente, a racionalidade se sobressai, gerando modelagens centralizadoras; sob esse aspecto, dicotomiza e aliena sujeito e objeto. O rizoma se opõe a isso e, por um meio de conexão, multiplicidade, ruptura e cartografia, influencia as ciências e deságua no modelo ético”.

Para os adeptos do positivismo jurídico, somente o que importa é o Estado, ou seja, o lugar em que as normas serão criadas, interpretadas e aplicadas. Por outro lado, quando se caminha em direção ao entendimento e aos conceitos afetos ao Direito rizomático, passa-se a ter como peças fundamentais o ser humano, a vida e a reflexão. É neste sentido que Souza (2007), traçando um comparativo com uma árvore, explica o Estado e a semente, como direito e justiça, respectivamente:

E quando afirmamos que a semente da justiça é a vida, já não estamos mais nos referindo ao poder ou ao Estado, mas às pessoas em suas vidas concretas, com suas necessidades e desejos. Pois a justiça somente germina quando busca plantar-se no movimento concreto da história, para assim abandonar a casca morta da “Pura Norma”. Neste sentido, a vida é desejo, luta, crítica, mudança; e também, arte, educação, pensamento. Quando pensamos a árvore jurídica a partir não apenas do seu solo (Estado), mas dos seus frutos (a Justiça), percebemos que o modelo da árvore talvez não seja suficiente. (SOUZA, 2007, p. 15)

Desta forma, sabendo-se que o Direito não pode “viver isoladamente”, não tardou para que as academias jurídicas buscassem adequar-se a esta necessidade, sendo que o ano de 1994 pode ser considerado um importante marco temporal para esta busca do ensino jurídico rizomático⁷.

Como instrumento desse processo, visando uma melhor formação dos futuros operadores do Direito, foi editada a Portaria MEC n° 1886/94, a qual o objetivo foi de, principalmente, adequar a grade curricular da graduação em Direito a esta “novidade”. A inclusão de matérias como a Filosofia e a Sociologia tem o foco de tornar mais reflexiva a ciência jurídica, assim como se verifica no documento registrado pela Comissão de Consultores ad hoc, do Ministério da Educação, quando descrevem o perfil desejado dos graduandos:

⁷ Para Souza (2007), o “rizoma é uma raiz que troca a profundidade do solo pela superfície sem fronteiras”.

O perfil desejado do formando de Direito repousa em uma sólida formação geral e humanística, com capacidade de análise e articulação de conceitos e argumentos, de interpretação e valoração dos fenômenos jurídico-sociais, aliada a uma postura reflexiva e visão crítica que fomente a capacidade de trabalho em equipe, favoreça a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, além da qualificação para a vida, o trabalho e o desenvolvimento da cidadania.

Nesse sentido, o curso deve proporcionar condições para que o formando possa, ao menos, atingir as seguintes características em sua futura vida profissional:

a) permanente formação humanística, técnico adequada a jurídica e prática indispensável à compreensão interdisciplinar do fenômeno jurídico e das transformações sociais; compreensão interdisciplinar do fenômeno jurídico e das transformações sociais;

(b) conduta ética associada à responsabilidade social e profissional; (c) capacidade de apreensão, transmissão crítica e produção criativa do Direito a partir da constante pesquisa e investigação; (d) capacidade para equacionar problemas e buscar soluções harmônicas com as demandas individuais e sociais; (e) capacidade de desenvolver formas judiciais e extrajudiciais de prevenção e solução de conflitos individuais e coletivos; (f) capacidade de atuação individual, associada e coletiva no processo comunicativo próprio ao seu exercício profissional; (g) domínio da gênese, dos fundamentos, da evolução e do conteúdo do ordenamento jurídico vigente; e

(h) consciência dos problemas de seu tempo e de seu espaço. (BRASIL, 2000)

Percebe-se que o perfil traçado ao acadêmico de Direito volta-se para que ele detenha o conhecimento de vários ramos do conhecimento científico, uma multidisciplinaridade, portanto, para que o estudante possa instigar o senso crítico e reflexivo em sua atuação jurídica, após formado.

Corroborando com o entendimento supra, a própria Portaria MEC nº 1886/94, em seu artigo 6º, dispõe expressamente que as matérias fundamentais serão compostas por “Introdução ao Direito, Filosofia (geral e jurídica, ética geral e profissional), Sociologia (geral e jurídica), Economia e Ciência Política (com teoria do Estado)”. Verifica-se que são ciências que têm como escopo aproximar o mundo jurídico à vida e aos problemas do mundo real, portanto, produzindo uma justiça verdadeira quando aplicada ao caso concreto.

A presença da Filosofia na graduação é de extrema importância, uma vez que promove a reflexão diferenciada, na qual o agente afasta-se da questão posta e produz o “re-pensar” sobre as opções que lhe são apresentadas. Neste sentido, Bittar e Almeida (2021), tratando sobre a ação e a decisão, nos apresentam esta singela diferença:

Pelo que se viu, então, a ação está intimamente ligada à decisão. O comprometimento daquela com esta é intrínseco. Não há ação sem decisão; ainda que conteúdo da decisão seja mínimo, toda ação pressupõe uma decisão. Nesse sentido é que se pode dizer que a investigação sobre os fundamentos da decisão, tarefa da filosofia, reclama a atitude do observador externo. (BITTAR; ALMEIDA, 2021, p. 6)

Mais adiante, os autores apresentam a importância da Filosofia do Direito dentro do contexto das ciências jurídicas, nos moldes aqui estabelecidos:

A filosofia do direito é, em meio ao emaranhado das contribuições científicas do direito, **a proposta de investigação que valoriza a abstração conceitual, servindo de reflexão crítica, engajada e dialética sobre as construções jurídicas, sobre os discursos jurídicos, sobre as práticas jurídicas, sobre os fatos e as normas jurídicas.** Por sua proposta mais aberta, livre das amarras do direito vigente, livre dos pré-conceitos contidos na legislação positiva, **descompromissada com a moral predominante ou com hábitos sociais majoritários, funciona como espora reflexiva das ciências jurídicas.**

Contribuindo com seu papel crítico, a filosofia do direito desgarrar-se da proposta das demais ciências jurídicas, compromissadas que estão com a **produção de saberes claramente vinculados à solução jurídica de conflitos,** com a aplicação e a interpretação das normas jurídicas em vigor, com a sistematicidade do direito e com a orgânica do ordenamento jurídico vigente. (BITTAR; ALMEIDA, 2021, p. 47)

A transcrição acima descreve, em resumo lapidar, toda a aplicabilidade dos conceitos rizomáticos nas ciências jurídicas, tal como descrita na Portaria MEC 1886/94, ou seja, trata-se de um emaranhado de conhecimentos porosos que se ramificam para todas as direções, das mais diversas áreas, e que convergem para o melhor entendimento e para a aplicação do Direito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, tratou-se de reproduzir, ao menos superficialmente, os momentos históricos do pré-positivismo, com seu raciocínio científico e filosófico, passando pelo Iluminismo e findando com os autores da modernidade. Viu-se que a razão sem limites, quando exclusivamente aplicada ao Direito, excluindo-se o valor e a moral, características do positivismo jurídico, foi, ao menos em parte, a grande responsável por um dos eventos mais terríveis do século XX: o Holocausto.

Diante do fracasso da teoria do positivismo jurídico, como tendência mundial, os ordenamentos jurídicos dos países passaram a incluir, em suas Constituições, valores tidos como direitos naturais, que seriam intrínsecos ao próprio homem. Neste sentido, a dignidade humana passou a ser um princípio norteador para a interpretação da própria Constituição.

O Brasil não fugiu à regra e seguiu a mesma tendência, passando a incluir valores inerentes ao homem e à sua dignidade no texto constitucional de 1988. Especialmente no tocante aos cursos de Direito, no ano de 1994, com a publicação da Portaria MEC 1886/94, os cursos de graduação passaram a ter, obrigatoriamente, matérias voltadas à “arte do pensar”, tais como a Filosofia e a Sociologia, buscando-se uma nova forma de praticar o Direito. Assim, além de ter a dignidade humana e outros princípios como guias interpretativos, o estudante de Direito passou a lidar com conceitos relacionados às outras áreas, fomentando-se, assim, uma formação em Direito rizomático.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Aurélio Wander. **O novo currículo e as tendências do ensino jurídico no Brasil – das desilusões críticas às ilusões paradoxais.** V.16 n. 31, 1995. Disponível em: <https://>

periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15777.
Acessado em: 10 de maio de 2022.

BITTAR, Eduardo; ASSIS, Guilherme. **Curso de filosofia do direito**. ed. 15, São Paulo, 2021.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro, editora Elsevier, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Presidência da República. Portaria MEC nº 1886, de 30 de dezembro de 1994. Brasília, DF: Presidência da República, 1994.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação: Comissão de consultores ad hoc: Presidência da República, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/dir_dire.pdf. Acessado em: 07 de maio de 2022.

FERREIRA, Dirce; KROHLING, Aloisio. **Ética rizomática e direitos fundamentais: por um diálogo jusfilosófico com a teoria do rizoma de Gilles Deleuze**. Joçaba, v. 16, p. 19-40, jan/jul. 2015. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/espacojuridico/article/view/2847>. Acesso em: 10 de maio de 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo, Atlas, 2008. Pdf.

IHERING, Rudolf Von. **A luta pelo direito**. 3. ed. Revista dos Tribunais, 2003.

MARTINS, Flávio. **Curso de Direito Constitucional**. 4. ed. Saraiva, 2020.

SOUZA, Elton Luiz Leite de. **Filosofia do direito, ética e justiça: filosofia contemporânea**. ed. Núria Fabris, Porto Alegre, 2007.

MORRISON, Wayne. **Filosofia do direito: dos gregos ao pós-modernismo**. Ed. Martins Fontes, São Paulo, 2006.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da filosofia: de Spinoza a Kant**. v. 4, ed. Paulus, São Paulo, 2005.

CAPÍTULO 12

A EFICÁCIA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL. INVESTIMENTOS FINANCEIROS E RESULTADOS OBTIDOS

Edvania Ferreira Gomes

1. INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é apresentar, por meio de um estudo de revisão de literatura, a relação entre a eficácia da educação e a quantidade de investimentos financeiros. O Brasil tem um razoável gasto com educação se comparado a outros países do mundo, mas será que esta eficácia, bem como os resultados obtidos, está relacionada à quantidade dos investimentos financeiros? Em fevereiro do ano de 2018, o Banco Mundial publicou um relatório a partir dos dados do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), afirmando que os estudantes brasileiros levariam 260 anos para atingir os níveis de leitura dos estudantes de países que alcançaram as melhores médias. Na disciplina de Matemática, a estimativa era de 75 anos. Certamente, isso causa um choque de realidade em relação a quanto precisamos melhorar a eficácia educacional brasileira e de quanto precisamos fazer mudanças efetivas nessa área. O grande problema que norteia o estudo é: o que mostra a literatura científica, no sentido da falta de eficácia da educação brasileira, apesar do razoável investimento financeiro em educação? Tal eficácia está relacionada à quantidade de dinheiro gasto?

2. METODOLOGIA

Segundo Severino (1996, p. 118), “A multiplicidade de aspectos pelos quais a realidade se manifesta abre igualmente uma multiplicidade de métodos de configuração dos dados fenomenais bem como uma multiplicidade de métodos epistemológicos.”

Primeiramente, foi realizado um levantamento bibliográfico selecionando diferentes épocas: anos 60; anos 80 e atualmente; bem como diferentes países: a partir da realidade brasileira buscando exemplos nos Estados Unidos, na Inglaterra, na França e nos atuais campeões do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), com: dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) das notas brasileiras no exame do PISA, dados governamentais do MEC sobre o volume de crescimento dos investimentos brasileiros em educação em relação ao PIB do país, comparando-o com os investimentos realizados por países que alcançaram as melhores notas no PISA atualmente. Em seguida, foi investigado como o assunto de “investimentos financeiros” foi tratado nos Estados Unidos e na Inglaterra, com base em relatórios encomendados pelo governo desses países nos anos 60. As observações de Ivan Illich, nos anos 80, em que o autor compara a relação de quantidade de investimentos *versus* dificuldades dos alunos no aspecto leitura, nos Estados Unidos e na França, criticando o modelo educacional adotado por ambos. Ainda nos anos 80, são apresentadas brevemente as recomendações do economista Milton Friedman, do qual a importância se viu refletida nos países que adotaram o sistema por ele proposto.

3. OS ESTUDOS EM EFICÁCIA ESCOLAR

Para situarmos o nosso estudo no campo das pesquisas em eficácia escolar, utilizamos a obra de Brooke e Soares (2008): *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. O livro traz um histórico detalhado de como se desenvolveu o interesse por esse campo da ciência ao longo de uma trajetória histórica, em cinco

seções divididas em vinte e uma leituras. Já na primeira seção, os autores trazem relatos de pesquisas sob o título: “A escola não faz a diferença”; dividido em sete leituras, das quais a leitura dois, a respeito do Relatório Coleman, e a leitura cinco, sobre o Relatório Plowden foram escolhidas como exemplificadoras. A segunda seção, sob o título: “A reação”, traz o aprofundamento das causas que podem levar a uma eficácia insatisfatória. São elas: frequência, comportamento e desempenho dos alunos e a necessidade de se considerar as características do alunado, precisamente nas leituras onze e doze da seção. A leitura dezoito traz as conclusões de Pam Sammons sobre “As características-chave das escolas eficazes”. E, finalmente, na seção cinco, destinada às pesquisas realizadas na América Latina, encontramos, na leitura vinte e três, “A pesquisa em eficácia escolar no Brasil”, destacando-se a década de 1990, quando surge o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que tem como foco o nível socioeconômico do alunado e seu desempenho em testes padronizados. A conclusão encontrada no livro é a de que não podemos apenas transpor os resultados obtidos na Europa e nos Estados Unidos para a América Latina, especificamente Brasil, mas que muito do que foi descoberto como características de escolas eficazes são válidas também para o Brasil e que apenas uma característica específica é encontrada. No caso brasileiro, a capacidade física dos prédios faz toda a diferença, visto que a nossa realidade é muito discrepante neste aspecto.

É preciso, nesse ponto, definir o que exatamente constitui uma escola eficaz, ou seja, quais critérios estão sendo observados e quais os objetivos dessa avaliação. Reid, Hopkins e Holly (1987) consideram como critérios os resultados obtidos por alunos e o conceito de valor agregado. Já Mortimore (1991) considera como critério o maior avanço dos estudantes em relação ao que se poderia esperar, levando em conta suas características ao matricular-se; porém, Sammons (1994) considera que diversos aspectos devem ser levados em consideração: a mostra das escolas, a seleção dos resultados, o controle da matrícula, a metodologia utilizada, a escala de tempo, e, principalmente, se o pesquisador

acredita que a escola faz a diferença na vida dos estudantes e da sociedade, bem como o tamanho e a importância desses efeitos. Pois há cientistas que seguem as correntes diversas e que acreditam que a escola não faz a diferença ou, ainda, aqueles que acreditam que outros fatores são mais relevantes. Isso irá dividir os estudos sobre eficácia em duas correntes: enfoques longitudinais e enfoques transversais. O que de fato tem se mostrado eficaz?

Segundo Sammons (1998), em seu livro *Características clave de las escuelas efectivas*, são basicamente onze pontos em comum em todas as escolas eficazes: liderança profissional; visão e objetivos compartilhados; bom ambiente de aprendizagem; o ensino e a aprendizagem como centro da atividade escolar; ensino com propósito; expectativas elevadas; reforço positivo; acompanhamento dos avanços; delimitação dos direitos e responsabilidade dos alunos; colaboração família-escola; uma organização para a aprendizagem.

Sammons defende que nem mesmo as características socioeconômicas e culturais dos alunos ao matricularem-se são demasiado importantes e que deveríamos prestar mais atenção ao fator escolas *versus* público matriculado, sugerindo que as características anteriores do alunado não são tão importantes quando a escola exerce efetivamente o seu papel.

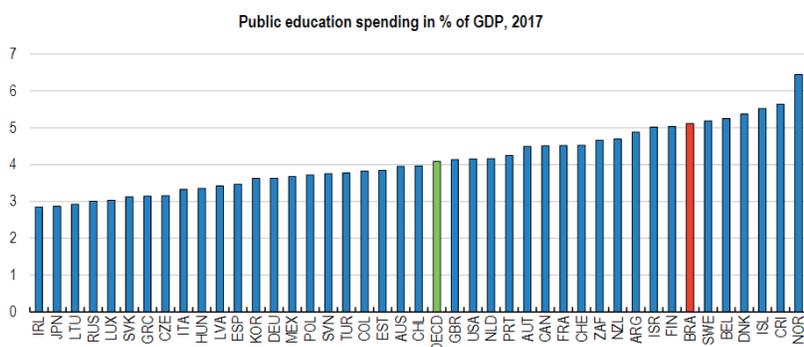
4. DISCUTINDO O GASTO COM EDUCAÇÃO

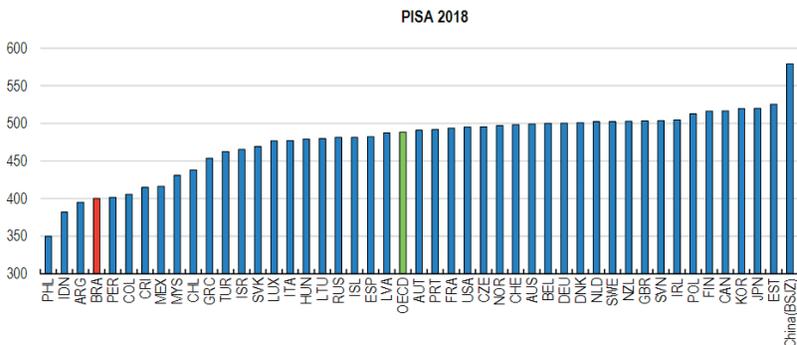
Falar de economia na educação não é uma tarefa fácil, contudo, é imprescindível que falemos, pois outros temas estarão atrelados à economia, ainda que ignoremos. Se pudéssemos resolver as divergências causadas quando falamos em dinheiro, estaríamos possivelmente num bom caminho para resolver o problema da eficácia escolar. Afinal, necessitamos mesmo de mais investimento? Quando perguntamos a qualquer brasileiro comum o que falta para que a educação seja melhor, a resposta será sempre a de que falta investimentos em educação. Será mesmo? Alguns tentam desatrelar a palavra “investimento” da questão financeira,

associando o conceito à valorização subjetiva da importância da educação, mas não é este o nosso ponto. Aqui, estamos tratando de dinheiro mesmo.

O investimento financeiro reservado para a educação, no Brasil, em 2016, divulgado pelo PISA, avaliação educacional mais importante do mundo, mostra que, no país, por aluno, foram gastos US\$ 38.190 por ano, ou seja, o equivalente a 42% da média de US\$ 90.294 de investimento feito por estudantes em países da OCDE, responsável pelo levantamento. Em 2012, essa proporção correspondia a 32%, um salto de 10%; no entanto, o ensino não melhorou efetivamente. Ainda sobre a crença geral de que o Brasil precisa investir mais em educação, os números mostram que 5,7% do nosso PIB é gasto em educação, em comparação com o gasto médio em países que mais investem, onde esse gasto é de 5% apenas. Contudo, o Brasil continua nos piores lugares na avaliação do PISA e apresenta avanços muito tímidos em direção à melhoria, apesar disso, segundo dados do portal do MEC, o Banco Mundial, órgão ligado às Nações Unidas, prometeu injetar 5 bilhões de reais na educação brasileira em 2017, prevendo investimentos tanto na Educação Básica quanto no chamado Novo Ensino Médio.

Figura 1 – Os gastos com educação são relativamente altos, mas os resultados são ruins.





Source: OECD Education at a glance 2020, OECD PISA 2018.

Fonte: OCDE (2020), *OECD Economic Surveys: Brazil 2020*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/250240ad-en>.

A avaliação da eficácia mostra que ainda há muito a melhorar. O Plano Nacional de Educação (PNE) ainda insiste na fórmula custo-aluno-qualidade, mas não foca a gestão eficiente dos recursos nem a qualificação para o magistério. Fazer um mestrado ou um doutorado no Brasil, sendo professor, é uma tarefa quase impossível. Faltam vagas nos programas e a exigência de tempo para estudos faz com que professores que trabalham quarenta horas em sala de aula estejam fora das possibilidades de qualificação. Observa-se que, nos países mais desenvolvidos, os professores são, majoritariamente, mestres e doutores, o que não ocorre no Brasil. Segundo o Estudo Mestres e Doutores 2015, do Centro de Gestão de Estudos Estratégicos do Governo Federal Brasileiro, o número de profissionais com títulos tem crescido, mas ainda há uma grande distância em relação à média internacional. Em 2013, a média brasileira era de 7,6 doutores formados para cada grupo de 100.000 habitantes. Entre os países da OCDE, apenas México (4,2) e Chile (3,4) apresentaram desempenho inferior ao Brasil nesse quesito. Podemos perceber que o grande problema não é a falta de recursos e, sim, a falta de estabelecimento de prioridades e de objetivos.

Nos Estados Unidos, na década de 1960, foi encomendada pelo governo, uma pesquisa sobre a eficácia escolar. Preocupados com

a baixa qualidade do ensino e, além disso, desejando mais dinheiro para a escola sob o pretexto de que isso promoveria as igualdades social e racial, convidaram o pesquisador James Samuel Coleman para comprovar a premissa de que faltava qualidade ao ensino. Mesmo sendo uma pesquisa encomendada – aliás, a maioria das pesquisas sobre esse tema partem dos próprios governos –, Coleman tratou a afirmação como hipótese e buscou evidências. Foram pesquisados mais de 600 mil alunos, milhares de professores e escolas. Este relatório foi tão importante que fundou uma linha de pesquisa na universidade de Harvard e, posteriormente, rendeu vários prêmios ao seu autor. Contudo, os resultados alcançados e ratificados por outros pesquisadores não agradaram ao congresso dos EUA, e, por causa disso, o relatório foi ignorado, porém, aos poucos, sua importância e seu legado vieram à tona, revelando verdades incômodas para os defensores de mais dinheiro para a educação. Em suas pesquisas, Coleman deixa claro que uma maior quantidade de dinheiro não é garantia de resultados melhores; que a composição socioeconômica das escolas é muito importante para um melhor desempenho dos alunos, o ideal seria que 60% do alunado fosse composto por alunos que possam, de alguma maneira, inspirar os outros 40%, seja em nível socioeconômico, seja em interesse e em comprometimento com a escola. Os modelos a serem seguidos seriam crianças oriundas de famílias que valorizam a cultura do estudo, ou seja, aluno inspira aluno.

O pesquisador notou que os jovens são mais influenciados pela pressão do grupo do que pela pressão da família ou dos professores, porém, a escola também precisa responder positivamente a essa pressão, garantindo um bom ensino e atraindo bons professores. Percebeu-se que as escolas católicas tinham melhor desempenho porque os valores da família e da escola eram os mesmos.

Cabe refletir sobre a escola brasileira e suas últimas polêmicas fomentadas pelo Movimento Escola Sem Partido. Apesar de sermos um país extremamente conservador, embasado em preceitos judaico-cristãos, o Ministério da Educação insiste em

inserir no currículo temas que desagradam profundamente as famílias dos alunos. Os valores da escola entram constantemente em embate com os valores da família, a ponto de a procuradora dos direitos do cidadão do Ministério Público Federal Debora Duprat dizer em um debate, em TV aberta, em fevereiro de 2017, que a criança pertence ao Estado e não aos pais ou à família. A ampliação do ensino integral, de certa forma, tira das mãos dos pais a responsabilidade de ensinar valores ao jovem, pois não há tempo para a família. Na contramão de países como a Finlândia, que propõem menos tempo para o ensino formal¹, o Brasil aumenta cada vez mais o tempo em que os jovens permanecem no ambiente escolar. Mesmo que o relatório tenha sido feito com base em dados da sociedade americana dos anos 1960, muito do que foi constatado serve até hoje como ponto de partida para reflexões sobre o problema brasileiro.

Na mesma época do relatório Coleman, o Relatório *Plowden*, encomendado pelo governo da Inglaterra, indica, entre outros processos escolares eficazes, *A gestão escolar participativa; professor eficaz* e o *clima escolar positivo*. Segundo o relatório, no entanto, o fator primordial para que uma escola seja eficaz é a participação ativa da família e, em menor importância, está o fato de os estudantes morarem em um domicílio adequado.

Se a premissa é de que tudo passa pela economia e a medida da eficácia é “quanto mais investimentos, mais qualidade”, então, países que mais investem obteriam melhores resultados, certo? Segundo Ivan Illich, isso não é verdade. Em seu livro *Sociedade Sem Escolas*, o autor demonstra como os países mais ricos do mundo competiram, durante décadas, para atingir o maior nível de investimentos em educação e como isso se mostrou ineficiente para garantir a qualidade do ensino. Ele cita por exemplo, o caso da França e dos Estados Unidos:

¹ (fonte:<http://www.revistaeducacao.com.br/como-e-educacao-na-finlandia/>)

Na França, por exemplo, as dificuldades de leitura aumentaram desde que os gastos «per capita» atingiram os níveis dos Estados Unidos de 1950 — época em que as dificuldades de leitura haviam-se tornado problema agudo nas escolas deste país. (ILLICH, 1985)

Em todo o livro, o autor defende a desescolarização da sociedade, não apenas do ensino formal, ou seja, para o jovem, alegando que a exigência de diplomas para todo tipo de função não leva em consideração. Primeiro porque o ensino não garante a aprendizagem, segundo, pois os autodidatas devem ser valorizados, e, ainda, pontua que se toda a sociedade fosse, de alguma forma, incentivada a compartilhar conhecimentos, independentemente da autoridade que um diploma concede, não haveria escassez de professores e a pretensa autoridade dos professores existentes seria constantemente questionada fomentando um ensino verdadeiramente crítico.

No Brasil, autores idolatrados como Anísio Teixeira, Paulo Freire e Rubem Alves, que sacralizam a figura do professor como um semideus carregado de obrigações — nas palavras de Illich (1985,45), *guardião, pregador e terapeuta* —, perderiam, adeptos de seus discursos, a medida que toda a sociedade fosse incumbida deste “sacerdócio”. Aliás, quantos professores, ao lerem esses autores, não observaram uma grande diferença entre o professor ideal e o professor que ele realmente consegue ser? Crise de identidade e um pensamento que insiste em rodear a profissão: ora, se os honoráveis autores estão certos, então, pouquíssimos professores caberiam nesse modelo. A formação de professores no Brasil não passa de mera reprodução do pensamento desses autores. É preciso qualificar professores de fato e para isso é preciso que as pesquisas na graduação e em nível de mestrado e de doutorado sejam livres e relevantes para que a ciência volte a acontecer na academia. Se formar como professor continua sendo um eterno copiar e colar e concordar com teorias já consagradas, mas onde está o fazer ciência? O livro de Illich analisa a educação da sociedade americana depois que o relatório Coleman comprova

a ineficácia da aplicação de recursos para a melhoria da qualidade da educação.

Em 1955, o economista Milton Friedman propõe um sistema de bolsas de estudos, diretamente nas mãos dos pais da criança ou nas mãos do próprio jovem, oferecendo a ele a liberdade de escolha de escola e de ensino. Em 1996, Friedman e sua esposa criaram uma fundação com o objetivo de difundir a ideia do crédito educacional: a Milton & Rose D. Friedman Foundation. Esse mesmo sistema vem sendo aplicado hoje em dia, chamado de “Sistema de Voucher Educacional” e adotado por países como Chile, Portugal e Suécia, porém, divide opiniões. Seria esse um sistema que caminha para uma maior liberdade em relação ao Estado ou é apenas uma falsa liberdade em que o Estado permanece influenciando fortemente nas questões educacionais mais profundas, como currículo e ideologias presentes no Projeto Político Pedagógico? Sem dúvida, o Sistema de Vouchers caminha em direção a uma maior liberdade, pois ele pode proporcionar, inclusive, o surgimento de escolas com currículo diferenciado, basta que o objetivo seja a liberdade de pensamento e o incentivo à liderança e empreendedorismo, e não somente a velha crença de que o estado deveria sempre garantir financeiramente a instrução do jovem.

Comparando as tentativas de melhorias apresentadas por vários países, percebemos que os países que apenas injetaram dinheiro, sem planejamento, obtiveram piores resultados e que o Brasil está entre eles.

5. A ESCOLA OBRIGATÓRIA E O GOVERNO QUE A OFERECE

A história da obrigatoriedade do ensino tem seu início na Prússia, em 1819. Após seu exército profissional ser derrotado pelo exército de agricultores voluntários de Napoleão, o rei da Prússia passa a acreditar que, para garantir um bom exército, era necessário criar uma escola obrigatória para formar soldados. O rei, então, instaura um modelo de ensino atribuído ao filósofo alemão Fichte, e cria um sistema em que as crianças seriam obrigadas desde

pequenas a ir à escola e, conseqüentemente, ensinadas a ser mais leais e receosas em relação ao poder do Estado do que aos pais. Não havia escolha: se não quisessem ir à escola, pessoas armadas viriam buscá-las e os pais correriam risco de vida. As crianças percebiam essa ameaça e obedeciam quase sempre, aprendendo a obedecer desde pequenos seriam, portanto, bons soldados.

É claro que nem todas as crianças seriam educadas da maneira supracitada. Os filhos de comerciantes, funcionários públicos e os filhos do próprio rei precisariam aprender liderança, criatividade e independência e não obediência cega. O rei, então, criou dois tipos de sistema: o primeiro sistema – a escola do povo –, *Volkshochschule*, e o segundo, em que a verdadeira instrução ocorreria, chamou de a verdadeira escola – *Realschule* –. Esse sistema ainda é encontrado na Alemanha atual. Horace Mann foi o responsável por importar esse modelo da Prússia para a América; com a intenção de formar trabalhadores obedientes e com valores semelhantes para o mercado, ele convenceu líderes industriais de sua ideia. A primeira cidade dos Estados Unidos a instituir o sistema de ensino obrigatório foi Boston, no estado de Massachussets, no século XVII, mais precisamente no ano de 1690. Fortemente recomendada por líderes religiosos da época, a obediência era conseguida a partir de castigos físicos, da repetição de conteúdos para decorar, e da proibição de brincadeiras. Esqueceram, contudo, de fundar a escola que serviria aos líderes da sociedade.

A versão brasileira aconteceu em 1932, quando foi publicado o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, defendendo a laicidade, a gratuidade, a obrigatoriedade e a coeducação no ensino público. Quando uma parcela da sociedade percebe a ineficácia de uma escola massificante, surgem, gradativamente, para os que podem pagar, as escolas particulares, contudo, mesmo pagando, essa escola é controlada pela mesma Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB) sob a qual estão sujeitas todas as escolas, ou seja, até mesmo as de ensino privado brasileiro, sejam elas particulares em sentido estrito, comunitárias, confessionais ou filantrópicas, a forte

influência curricular imposta pelo governo não deixa acontecer uma educação livre dos objetivos impostos por força de lei.

Em nossa sociedade latino-americana e brasileira, em que tudo que conhecemos sobre educação, desde a expulsão dos jesuítas até o surgimento da Escola Nova, e desta até os dias de hoje, dificilmente, algum cidadão comum discordaria de que a educação deveria ser obrigatória e para todos. Mas nunca perguntamos qual é o verdadeiro objetivo do governo em garantir a escola. Se perguntamos a qualquer educador, a resposta está na ponta da língua: o objetivo é formar cidadãos (para o Estado ou para o mercado de trabalho). Mas esta resposta carece de reflexões profundas que explicam a frustração das expectativas de pais, estudantes e sociedade. Aprendemos a ser cidadãos antes de aprendermos a ser indivíduos. A própria palavra “cidadão” nos qualifica dentro de um ideal coletivista, ou seja, como parte de algo que nos despersonaliza e nos torna grupo, antes mesmo que sejamos capazes de ser pessoa. A frustração começa quando somos solicitados a opinar, a ter iniciativa, a ter senso crítico (fora do sentido Gramsciano), a analisar os fatos sensatamente e a fazer boas escolhas e não somos capazes de fazê-lo. Apesar de constatarmos que o governo não tem sido capaz de atender adequadamente a demanda por educação, mesmo quando decide investir mais dinheiro, a escola segue sendo obrigatória quando o que realmente deveria ser colocado em pauta é que os pais não deixassem seus filhos sem instrução, ou seja, sob abandono intelectual.

6. A SOLUÇÃO DE ALGUMAS FAMÍLIAS

Dos momentos mais marcantes para a relação entre mães e bebês, o nascimento e o primeiro dia de aula são os que certamente serão lembrados para toda vida. O primeiro é cercado de escolhas feitas pelo casal, desde a concepção, o pré-natal, o tipo de parto, o enxoval e o nome do bebê. O segundo evento, a matrícula, sofre forte interferência do governo. Não importa se os pais da criança têm outra interpretação de mundo, outros sonhos, ou se concordam

com Rousseau em educar seu filho como um Emílio protelando seus estudos formais até que ele se torne mais amadurecido como ser humano.

De acordo com a resolução CNE de 2010, que estabelece o ensino de 9 anos, a criança com 4 ou 5 anos deveria ser matriculada no ensino pré-escolar e, aos seis anos, no primeiro ano do fundamental:

§ 1º É obrigatória a matrícula no Ensino Fundamental de crianças com 6 (seis) anos completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, nos termos da Lei e das normas nacionais vigentes. (Resolução CNE/CEB n.º 7/2010).

Em 2016, a Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a Lei n.º 12.796/2013 tornaram a educação obrigatória dos 4 aos 17 anos, incluindo a Pré-Escola (4 e 5 anos), o Ensino Fundamental (6 aos 14 anos) e o Ensino Médio (15 aos 17 anos). Ou seja, o governo aumenta, a cada dia, o tempo em que a criança é obrigada a permanecer na escola, prolongando esse tempo quase até a maioridade. O artigo 246 do Código Penal prevê detenção de 15 dias a um mês ou multa para o responsável que deixar de prover instrução ao filho em idade escolar. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) prevê até mesmo a colocação da criança em uma família substituída caso não matriculem seus filhos. O artigo 249 do ECA prevê, ainda, multa de três a 20 salários para os pais que descumprirem os deveres inerentes ao poder familiar. Já em 1850, Bastiat (2010, p. 27) discorre sobre o assunto em seu livro *A lei*:

Há pessoas que carecem de educação”, e se apela para a lei. Mas a lei não é por si mesma uma tocha de saber que brilha e lança sua luz em várias direções (...). Nesse assunto de educação a lei só tem duas alternativas: ou deixar acontecer livremente o processo de ensino aprendizagem, sem usar a força, ou forçar a vontade dos homens nesse sentido (...). Pode-se ainda afirmar que, graças à não-intervenção do estado nos negócios privados, as necessidades e as satisfações se desenvolveriam numa ordem natural; não se veriam mais as famílias pobres buscando instrução literária antes de ter pão para comer. (...)

É bem verdade que, em uma primeira interpretação, podemos concordar que estas medidas interventivas visam proteger as crianças, mas existem alguns pais que desejaram e sonharam em educar seus filhos conforme as suas convicções e valores e criaram suas alternativas.

De acordo com a ANED (Associação Nacional de Ensino Domiciliar) mais de 60 países já aceitam a modalidade de Ensino Domiciliar. Nos Estados Unidos, mais de um milhão de famílias optaram pelo ensino doméstico. A chamada *Homeschooling* cresceu 136% no Brasil, em dois anos (de 2014 a 2016), mas ainda há muitas dúvidas de como fazer para educar o jovem nessa maneira alternativa e, frequentemente, o assunto é pauta de discussões no STF (Superior Tribunal Federal) e de especialistas em universidades.

A dúvida é: por que, existindo tantas escolas, as famílias decidem optar por uma educação que demandará tempo e dedicação extra, por parte da família? Em primeiro lugar, a frustração das expectativas mais básicas. Eles sabem que, para terem uma vida mais próspera, são necessárias características como empreendedorismo e liderança e que não vão alcançar esses objetivos em uma escola que ensina os jovens a serem submissos. Somando-se a isso, o tempo que passam no ambiente escolar faz com que sobre pouco tempo para que os pais ensinem seus valores aos filhos. Outros dois motivos são apresentados: o risco de *bullying* e a educação dita inclusiva, que não tem atendido satisfatoriamente aos estudantes com deficiências. Segundo dados do portal do MEC, em 2015, um em cada dez estudantes sofriam *bullying* e mesmo com a Lei nº 13.185, em vigor desde 2016, esse panorama não mudou. É muito difícil delimitar onde começa o *bullying*, mas os seus efeitos são nefastos na autoestima da criança e do adolescente. A premissa de que a escola proporciona vida social fica apagada diante deste panorama.

Os pais argumentam que a socialização proporcionada pela escola é restrita, além do mais, diferenças de valores morais são vistas como preocupantes por parte das famílias. Em relação ao atendimento a estudantes com deficiências, nota-se, entre outros

problemas: a formação deficitária de professores para atender aos vários perfis de alunos; a falta de políticas bem delimitadas quanto ao número de alunos atendidos por professor, por sala, em contextos de inclusão; e o perigo de que essa inclusão seja, na realidade, excludente, visto que a não adaptação dos conteúdos e da pedagogia somada à defasagem que esses jovens enfrentam em relação ao tempo esperado de aprendizagem frente aos colegas é desigual. Mesmo para os estudantes que não apresentam necessidades específicas, aprender em tempo idêntico ao grupo nem sempre é possível. (Baseado em depoimentos de pais participantes da Associação Nacional de Ensino Domiciliar – ANED–).

As famílias que optam por ensino domiciliar estão dispostas a investir, de fato, tempo e dinheiro na instrução de seus filhos, pois além de pagarem impostos supostamente destinados a este e outros fins sociais, ainda desembolsam recursos a mais para verem garantida a instrução de seus filhos.

Podemos notar que as pesquisas realizadas no Brasil não estão fazendo diferença, pois, de que adianta constatar a ineficiência, se não se operam mudanças? Em vista disso, os pais passam a desacreditar da escola e buscam suas próprias soluções; equivocadas ou não, em última instância, cabe a eles a responsabilidade pela instrução de seus filhos.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de todas as leituras e dos relatórios consultados para este estudo concluímos que, provavelmente não necessitamos de altos investimentos para uma educação brasileira de qualidade. Aliás, esse discurso de que necessitamos de mais dinheiro, quando pré-estabelecido no senso comum, atrapalha a busca pela genuína qualidade em educação que está mais ligada a aspectos intrínsecos da própria escola e não a fatores externos.

Caso não houvesse parâmetros de sucesso, talvez a alternativa encontrada caminhasse para o fim da escola, mas a escola tem solução: ouvir o que desejam seus “clientes”. Pais e alunos devem

ser as vozes mais relevantes, seguidas por professores e pela comunidade. A liberdade em todos os aspectos da vida cotidiana ainda é apenas um sonho; quando este aspecto é a educação, há um distanciamento quase intransponível. Muitas mudanças de paradigmas são necessárias, mas não impossíveis. As mudanças que necessitam ser feitas são, muitas vezes, medidas impopulares e mexem com muitas vaidades, mais em uma coisa todos concordamos: não podemos continuar como estamos.

Vimos também que o aspecto que diz respeito à quantidade de investimentos nem sequer entra em discussão para os autores que tratam do assunto da eficácia escolar, pois é evidente que é necessário um investimento financeiro para que exista educação. A quantidade deste investimento, porém, não parece garantir qualidade. Seria fácil resolver o problema da eficácia caso fosse necessário apenas dinheiro, mas como a realidade demonstra o contrário, sua resolução é mais complexa, porém, possível.

REFERÊNCIAS

BASTIAT, Frédéric. **A Lei**. São Paulo : Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

BERNARDES, Julio. **Ensino em casa questiona socialização na escola**. Disponível em : <http://www.usp.br/agen/?p=150503>. Acesso em: 07 abr. 2018.

BROOKE, Nigel; SOARES, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar. Origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BRASIL. CÓDIGO PENAL. **DECRETO LEI 2848/40. Art. 246**. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10607450/artigo-246-do-decreto-lei-n-2848-de-07-de-dezembro-de-1940>. Acesso em: 21 fev. 2018.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: https://brasil.mylex.net/legislacao/estatuto-crianca-adolescente-e-ca-art249_68261.html. Acesso em: 08 mar. 2018.

_____. **Lei nº 13.185**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 07 abr. 2018.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS. **Estudo Mestres e Doutores 2015**. Disponível em: <https://www.cgee.org.br/web/rhcti/mestres-e-doutores-2015>. Acesso em: 09 abr. 2018.

COLEMAN, J.S., CAMPBELL, E., HOBSON, C., McPARTLAND, J., MOOD, A., WEINFELD, F., YORK, R., **Equality of educational opportunity**. Washington DC: US Government Printing Center, 1966.

CORREIO DO PODER - POLÍTICA BRASILEIRA. **Procuradora diz que criança NÃO pertence à família, e passa mal ao ser desmascarada. 2017**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9ZEhmY2q6gc>. Acesso em: 22 mar. 2018.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais [livro eletrônico]** Cortez 2018. São Paulo

FONTOURA, Juliana. **Como é a educação na Finlândia?** Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/como-e-educacao-na-finlandia/>. Acesso em: 30 abr. 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Tradução de Lúcia Mathilde Endilich Orth. 7. ed. Petropolis: Vozes, 1985.

KATZ, M. S. "A History of Compulsory Education Laws". *ERIC - Institute of Education Sciences*. ERIC. Retrieved December 2014.

LOPES, Mikail. **Pelo direito de escolher**. Disponível em: <https://super.abril.com.br/cultura/pelo-direito-de-escolher/>. Acesso em: 02 mai. 2018.

MARIZ, Renata; BRÍGIDO, Carolina. **STF vai definir se famílias podem optar por ensino domiciliar**. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/stf-vai-definir-se-familias-podem-optar-pelo-ensino-domiciliar-21802711>. Acesso em: 20 mar. 2018.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbete rede particular de ensino. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001.

Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/rede-particular-de-ensino/>>. Acesso em: 08 mar. 2018.

MORTIMORE, P. **The nature and findings of school effectiveness research in the primary sector**. Londres: HMSO,1991.

OLIVEIRA, João B.A. **A criação do ensino obrigatório**. Disponível em: <http://aprendersemescola.blogspot.com.br/2008/11/criao-do-ensino-obrigatrio.html>. Acesso em: 20 fev. 2018.

_____. **A ponte entre educação e economia**. Disponível em: <http://opinio.estado.com.br/noticias/geral,a-ponte-entre-educacao-e-economia-imp-,1123361>. Acesso em: 27 jan. 2018.

_____. **Os 50 anos do 'Relatório Coleman'**. Disponível em: <http://opinio.estado.com.br/noticias/geral,os-50-anos-do-relatorio-coleman,10000058321>. Acesso em: 20 fev. 2018.

PINHEIRO, Wladimir. **Brasil investe mais em educação do que países ricos, mas gasto por aluno é pequeno**. Disponível em: <http://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/brasil-investe-mais-em-educacao-do-que-paises-ricos-mas-gasto-por-aluno-e-pequeno/>. Acesso em: 07 mar. 2018.

PLOWDEN COMMITTE (1967), *Children and Their Primary School*, London: HMSO.

PORTAL G1. **Alunos brasileiros vão demorar 260 anos para atingir índice de leitura dos países ricos, diz Banco Mundial**. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/alunos-brasileiros-vaodemorar-260-anos-para-atingir-indice-de-leitura-dos-paises-rico-diz-banco-mundial.ghtml>. Acesso em: 08 mar. 2018.

PORTAL DO MEC. **Banco Mundial analisa a evolução e os desafios da educação brasileira**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34913>. Acesso em: 01 de mar. 2018.

PORTAL DO MEC. **Especialistas indicam formas de combate a atos de intimidação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34487>. Acesso em: 06 abr. 2018.

REID, K.; HOPKINS, D.; HOLLY, P. **Towards the effective school**. Oxford: Blackwell,1987.

ROTHBART, M. "The Puritans 'Purify': Theocracy in Massachusetts". *Conceived in Liberty*. Arlington House Publishers.

SAMMONS, Pam; HILLMAN, Josh; MORTIMORE, Peter. **Características clave de las escuelas efectivas**. Traducción al español de Amparo Jimenes. 1.^a ed. Argentina: SEP, 1998.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

TATIM, Denise Carvalho; DIEL, Astor Antônio. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

CAPÍTULO 13

AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Washington José Laranjeiras Borges

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho avalia a gestão das questões ambientais no ambiente de Geografia do Ensino Fundamental, a fim de explorar possíveis articulações entre as disciplinas de Geografia e de Educação Ambiental no campo da educação, por meio da proposta curricular dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia. As áreas de análise aqui são Geografia e Educação Ambiental.

Segundo o dicionário Aurélio, a Geografia é definida como o componente científico da superfície da Terra, o estudo de suas características físicas, de seu clima, seu solo e sua vegetação, bem como a relação entre o ambiente natural e os grupos. Neste trabalho, nos enquadraremos e tentaremos aprofundar a última parte dessa definição, que se refere à relação do homem com o meio ambiente. Como mencionado acima, a Geografia tem seu próprio objeto de pesquisa definido: a localização geográfica. Este espaço está em constante mudança, em transição para uma transformação muito diferente, natural ou antrópica.

Além de considerar a fragilidade do equilíbrio dinâmico da biodiversidade existente em nosso planeta, diferentes modelos de sociedade evoluíram e se adaptaram para atender a seus interesses econômicos e sociais. A julgar pelo modelo capitalista adotado desde a Revolução Industrial, já está claro que muitas dessas mudanças no ambiente natural evoluíram ou não podem ser revertidas e,

sobretudo, estão longe do equilíbrio dinâmico, como já observamos, identifica os princípios básicos da vida em nosso planeta.

Os seres humanos, muitas vezes violaram as leis e os regulamentos da natureza. Devido aos processos normais de adaptação e de homeostase, o ambiente sempre pode compensar esses distúrbios e manter seu equilíbrio dinâmico (ODUM, 1959). A partir da década de 1970, esse declínio e a falta de solução do problema se apresentaram às nações de forma quase indiscutível:

(...) Reconhece os potenciais efeitos nocivos à saúde humana e ao meio ambiente devido à destruição da camada de ozônio. Conhecer quaisquer medidas destinadas a proteger a camada de ozônio da reabilitação devido às atividades humanas requer cooperação e ação internacional. e será baseado em sólidas considerações científicas e tecnológicas Determinado a proteger a saúde humana e o meio ambiente dos efeitos nocivos da destruição do ozônio (...) (Convenção de Viena para a Proteção da Camada de Ozônio)

Como uma das propostas para amenizar tantos danos sociais quanto danos ambientais, surgiu a Educação Ambiental. No contexto da Educação, o tema Meio Ambiente é tratado de forma diferenciada, e é nessa perspectiva que apresentaremos a E.A. Neste trabalho, pretendemos introduzir o conteúdo da E.A em uma categoria específica, sem ofender, porém, seu caráter das diversas raças. Para refletir as contribuições da E.A. como uma disciplina acadêmica separada, foi escolhida a Geografia como currículo, em que a maior parte de seu conteúdo está ligada a uma questão ambiental e, em particular, porque estou cursando uma Licenciatura em Geografia enfatizando a Natureza, a graduação não é muito comum nos cursos de Geografia.

Para validar a pesquisa, procura-se, neste trabalho, evidenciar as possíveis ligações entre Geografia e Educação Ambiental. Serão analisados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), considerando que o documento é amplamente descrito como referência para professores de todo o Brasil. Neste projeto, baseei-me no conteúdo de Geografia do PCN para a terceira e quarta

rodadas, a fim de atingir meu objetivo de apresentar recursos de Educação Ambiental que trabalhem com o conteúdo de Geografia.

Este trabalho está dividido em partes. Na primeira, apresenta-se a Educação Natural, destacando suas características e sua presença no campo da educação e no Brasil, sempre procurando marcar seu caráter horizontal. Na segunda parte, discute-se a estrutura do PCN de Geografia, suas categorias e suas propostas para o Ensino Fundamental; em que tentarei discutir a polissemia do termo Educação Ambiental, calcular as correntes ambientais e identificar atualmente o que mais se pensa sobre o conceito de PCN. Discute-se, ainda, a importância da área discutida como corpo horizontal e o desenho geográfico adotado para os PCN.

Na terceira parte, apresenta-se a análise proposta para este trabalho, com conteúdo para o terceiro e quarto ciclos, identificando a relação entre Geografia e Educação Ambiental.

Foi optado por analisar tal conteúdo no terceiro e quarto ciclos, no nosso entendimento, por entendermos que esses ciclos são importantes para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, pois, nessa fase, o objetivo é aumentar a capacidade visual e informacional; especialmente por isso, a a estrutura do PCN propõe esses ciclos, “uma atividade educativa que visa aprimorar as habilidades dos alunos do ensino fundamental para identificar, descrever, comparar e representar suas características geográficas e de áreas geográficas”. Espero, por meio deste trabalho, poder fornecer ainda mais bibliografia deste artigo, contribuindo para discussões no campo da educação sobre a importância de diferentes temas.

Dada a necessidade de se formar cidadãos responsáveis, capazes de relacionar os fatos e de ter uma visão positiva e crítica do mundo em que vivem, abordamos este trabalho intitulado “As Contribuições da Educação Ambiental para a Geografia no Ensino Fundamental”, em que serão expostas possíveis semelhanças, em todos os níveis de ensino. Assegura-se que as questões ambientais e suas especificidades serão abordadas em todas as áreas, de forma diferenciada e em relação aos conteúdos propostos. Queremos colocar a “inclusão” da Educação

Ambiental na educação brasileira, queremos distinguir suas origens e identificar os eventos que contribuíram para sua inclusão, como a conhecemos hoje, em seu caráter e setores diversos, usaremos, para isto, um breve histórico, com ênfase no desenvolvimento da Educação Ambiental no Brasil.

O objetivo geral deste trabalho é trazer contribuições da Educação Ambiental para as pesquisas em Geografia relacionadas ao estudo da Geografia da Educação Ambiental. Como objetivo específico, deseja-se identificar: trabalhar com projetos de Geografia das áreas de dentro e de fora da escola; incentivar a comunidade escolar a preservar o Meio Ambiente; e interagir com assuntos acadêmicos relacionados ao tema aqui proposto.

2. METODOLOGIA

Segundo Ricardo (2008), é possível construir e reconstruir o conhecimento colocando-se em prática o processo ação-reflexão-ação. Segundo a autora, compete ao pesquisador:

[...] reunir registros de diferentes naturezas, por meio de entrevistas, fotos, gravações e outros tipos de observações diretas, informações que, posteriormente, devem ser comparadas e cruzadas, confirmando a validade ou não dos aspectos levantados, o que possibilita a construção ou validação de uma teoria. (BORTONI- RICARDO, 2008, p. 61)

Foi realizado um levantamento bibliográfico, com pesquisa qualitativa, acerca do tema proposto, tanto em bibliotecas, quanto em portais e sites. As ferramentas utilizadas no presente trabalho foram livros, jornais, revistas, artigos, vídeos, tecnologias digitais, entre outros condizentes com o tema em questão, nos idiomas português, inglês e espanhol, por meio das plataformas de busca on-line: Google Docs. e Scielo.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO

O objetivo, aqui, é apresentar os padrões que a Educação Ambiental tem adotado e seus padrões dentro da Educação. Desde a pesquisa bibliográfica até o esclarecimento desta monografia, foi possível garantir que a literatura sobre o assunto é muito diversificada, assim como os procedimentos de Educação Ambiental relatados e/ou analisados pelos diversos autores pesquisados. Portanto, pode parecer que, para muitos a Educação Ambiental se limita a simples mudanças de hábitos cotidianos como reciclar o lixo ou descartá-lo nos rios, mas essas atitudes não são suficientes para resolver ou mesmo entender a questão dos ecossistemas combinada com outros problemas do mundo capitalista. Layrargues (2005), sobre a questão do lixo, critica esse método de diminuir a importância de lidar com essa questão:

(...) apesar da complexidade do tema, muitos programas de educação ambiental na escola são feitos de forma reduzida, pois, devido à reciclagem, só melhoram a Coleta Seletiva de Resíduos, prejudicando a reflexão crítica e ampla sobre o tema. os valores culturais da sociedade de consumo, consumo de consumo, indústria, sistema capitalista de produção e os aspectos políticos e econômicos da questão do lixo. E apesar dessas tendências pragmáticas, pouco tem sido feito para analisar o significado das ideias de reciclagem, especialmente a lata de alumínio (um material de destaque entre os materiais recicláveis), e seus efeitos na educação ambiental, que está intimamente relacionada à promoção de mudanças comportamentais na destinação do lixo doméstico (coleta geral). X coleta selecionada) ao invés de considerar os valores culturais que sustentam o estilo de produção e uso da sociedade moderna (LAYRARGUES, 2005, p. 180)

Portanto, se não incluirmos tais questões (sociais, econômicas e até políticas) nas questões ambientais, talvez não vejamos a necessidade de falar em Educação Ambiental. Apesar de seus diversos tamanhos e definições, a Educação Ambiental tem um conceito próprio, baseado na reconstrução de valores, na

conscientização e no atendimento à comunidade para melhorar a qualidade de vida de todos, conforme consta na Lei 9.795/99:

Art 1º - (...) os processos pelos quais o indivíduo e a comunidade desenvolvem normas sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e habilidades voltadas à conservação, ao bom consumo humano, essenciais para um alto padrão de vida e sua sustentabilidade.

Ressalta-se que, como preconiza a Lei 9.795/99, a Educação Ambiental deve fazer parte de nossa estrutura como cidadãos, ou seja, devemos “aprendê-la” desde cedo. Precisamos construir cidadãos honestos que sejam capazes de ligar os pontos em busca de uma realidade e de um mundo inteiro. Nesse sentido, a Educação Ambiental deve ser tratada de forma diferenciada na escola, em todos os níveis de ensino, garantindo que as questões ambientais e suas especificidades sejam abordadas em todas as esferas, de forma abrangente e vinculada ao conteúdo proposto. Deseja-se colocar a “inclusão” da Educação Ambiental na educação brasileira, queremos distinguir suas origens e identificar os eventos que contribuíram para sua inclusão, como a conhecemos hoje, em seu caráter e setores diversos, para isso, usaremos um breve histórico, com ênfase no desenvolvimento da Educação Ambiental no Brasil.

Nossa primeira referência será a Conferência de Tbilisi, realizada em 1977, reconhecida por seus organizadores como uma extensão da Conferência de Estocolmo (1972) e um ponto importante para a primeira fase do Programa Internacional de Educação Ambiental. A década de 1980 foi uma época de grandes avanços no campo do meio ambiente e da educação, pois foi nessa época que, de fato, houve uma união muito importante: entre educação e proteção ambiental. Assim, em 1987, foi emitido um relatório, emitido pela Comissão Brundtland, intitulado “Nosso Futuro Comum”. A comissão foi incumbida de apresentar à Organização das Nações Unidas (ONU) uma avaliação de impacto ambiental e de desenvolver estratégias para superar os problemas. O relatório concluiu que a crise ambiental está ligada a outros problemas e sugere que as mudanças desejadas nas atitudes das

pessoas dependem de campanhas educativas, debates e participação pública.

3.2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL

Em 1988, no Brasil, foi promulgada nossa Constituição Estadual, com um capítulo inteiramente dedicado à natureza, tornando nossa Carta Maior uma das mais completas do mundo. Na Constituição, no inciso VI do capítulo Meio Ambiente, cria-se a obrigação de “educar o meio ambiente em todos os níveis de ensino e conscientizar a população para a conservação”. A partir daí, acalorados debates, leis e medidas importantes foram promulgadas e tomadas, como a Lei Federal nº 6.902/81, que instituiu novos tipos de reservas naturais nas escolas de forma multidisciplinar, refletindo o número de pessoas em um determinado contexto em termos de contextos ou condições ambientais.

Finalmente, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram introduzidos pelo MEC, "traduzindo" programas mencionados em uma proposta curricular, sendo a natureza considerada um de seus diversos temas. Nesse estudo, utilizaremos os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia e os PCN de Temas Transversais do Meio Ambiente como fontes autorizadas, desde que estabeleçam um índice nacional para todos os níveis de ensino e, como mencionado acima, elaborado e recomendado pelo Ministério de Educação (MEC). Nossa análise inclui uma tentativa de enriquecer o livro didático nesta definição de um campo específico de conhecimento definido pela proposta curricular dos PCN como a Transversal e os seguintes temas: ética, cultura, comportamento sexual, saúde, emprego e uso.

De acordo com o documento, os diversos temas são as questões sociais mais importantes na formação da educação para a cidadania e foram selecionados com os seguintes objetivos: urgência social, abrangência nacional, oportunidades de ensino primário e secundário e favoritismo docente, além da compreensão prática e da participação da comunidade.

Inicialmente, esclarecemos que não se pretende mostrar que a Educação Ambiental pode ser gerida de forma cooperativa dentro da Geografia, mas, sim, o potencial de divulgação entre elas, a partir do conteúdo proposto no próprio documento do MEC. Portanto, deixamos claro que neste projeto atual, estaremos ignorando a parte que recai em outras áreas, realizando análises que têm como foco a Geografia, como um currículo.

3.3 A ESTRUTURAÇÃO DO PCN

O PCN é um documento elaborado pela Secretaria de Educação, com a finalidade de auxiliar o trabalho do professor e do aluno, identificando uma educação na qual o educando reconhece seu papel na sociedade, apresentando recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania.

Neste sentido, o objetivo do Departamento de Educação e Desporto, que integra os Parâmetros, é identificar objetivos que permitam ao educando enfrentar o mundo atual como um cidadão responsável, ponderado e independente, consciente dos seus direitos e responsabilidades. (PCN, 1998)

Em termos de estrutura, os PCN estão divididos em três partes (primeira, segunda e orientações metodológicas e didáticas). Sua primeira parte é dividida em: a descrição do local, o conteúdo, a seleção e o processo da organização (cada um, dividido em subtítulos). No que diz respeito à excelência espacial, este artigo examina como a Geografia é proposta no Ensino Fundamental, destacando as correntes e conceitos que são considerados a base para a compreensão da disciplina. Isso também destaca como a Geografia é cunhada pelos PCN, o significado social do conhecimento espacial, pois o aprendizado em Geografia, nessa fase do ensino, advém mais da percepção do aluno e da observação do mundo do que de longas palestras do professor. (PCN, 1998, p. 34).

O conteúdo e o tema de seleção e a estrutura organizacional da organização discutem basicamente como o conteúdo proposto é abordado com os temas horizontais do Marco Curricular Nacional;

e, separadamente, como cada tema flexível pode ser gerenciado dentro do ambiente de Geografia. A segunda parte do texto está dividida em: o ciclo, os objetivos pretendidos desse ciclo e seu conteúdo, divididos por eixos. No caso dos PCN de Geografia do terceiro e quartos ciclos, a segunda parte inicia-se com a maneira como deve ser o ensino e a aprendizagem nesta fase: o seu campo de compreensão será exposto a grandes dificuldades, possibilitando ao leitor questionar a interação entre o espaço local e o internacional e a compreensão do tempo local.

Durante os anos em que a Educação Ambiental foi incorporada e desenvolvida dentro e fora da educação formal, com esse processo, foi possível ver o surgimento de diversas correntes ambientais.

Dessa forma, somos confrontados com as diversas correntes da Educação Ambiental, que concebem ou conduzem a questão do meio ambiente de formas diferentes entre si. Segundo Sauv e,  e possível expressar a E.A. em 15 ondas. Ao descrever essas correntes, o autor as combina em dois blocos principais: o mais antigo (os dos anos 70 e 80) e o mais moderno (da preocupa o mais recente). Entre os mais antigos estão: biólogo, conservacionista/recursista, resolutivo, sist mico, científico, humanista e ético. E as mais recentes são: holística, biorregional, práxis, crítica, feminista, etnográfica, ecoeduca o e sustentabilidade. Cada uma delas tem sua própria visão do meio ambiente, articula seus objetivos para a Educa o Ambiental e possui seu próprio conjunto de abordagens, porém, quando analisamos essas abordagens, percebemos que essas correntes não são divisíveis, mas coerentes (SAUVE, 2005, p. 17). Esta lista de estratégias mostrou-nos a importância de definir um quadro conceptual que nos permita compreender as diferentes correntes, as suas potenciais rela es com os saberes locais e, em particular, a rela o existente entre a E.A e o mundo nos PCN. Dentre as ideias mencionadas acima, selecionamos uma análise detalhada das três perspectivas. Como toda escolha, esta também   neutra, pois podem ser as que mais se aproximam da nossa compreensão de mundo, de Educa o, de Educa o Ambiental e de Geografia. Ao analisar tais

correntes, com base em seu desenho, finalidade e métodos, destacamos as três correntes mais recentes, a saber: completa, prática e crítica. Assim, descrevemos a estrutura conceitual que usaremos na análise do nosso objeto de aprendizagem.

Na proposta de trabalho no comitê de meio ambiente, este documento especificamente apresenta a ideia de que os alunos são capazes de se verem como uma parte importante da natureza e um agente ambiental transformador e sensível, capaz de criar as relações necessárias entre os elementos existentes, que é feito no espaço. No que diz respeito à geração de empregos na questão do meio ambiente, o documento do MEC enfatiza a necessidade de construir cidadãos resilientes, que tomem decisões e que se comprometam com valores sociais e ambientais, que vão além, pois

A principal função do trabalho sobre o tema Meio Ambiente é contribuir para a construção de cidadãos conscientes, capazes de determinar e implementar a realidade socioambiental de forma voltada para a saúde, o bem-estar dos indivíduos e das comunidades. , local e globalmente. Nesse sentido, é necessário que além de conhecimentos e ideias, a escola promova o trabalho com atitudes, construção de valores, processos de ensino e aprendizagem. E este é um grande desafio educacional. (PCN, 1998, p. 187).

Nesse sentido, no que diz respeito à introdução do conceito de texto, pode-se dizer que este revela uma atitude crítica em relação aos fatos e visa a sua modificação. Essa posição, como invisível, forma o eixo central da visão crítica do naturalista.

Quanto ao conceito de Geografia apresentado nos PCN, não fica tão claro, mas quando se faz um breve histórico das curvas da Geografia, apresentando suas etapas e seus objetivos, da Geografia Tradicional à Geografia Crítica, os PCN, na busca da educação básica à construção de pessoas conscientes e críticas, é capaz de transformar o meio ambiente: ver-se como um agente ambiental importante, dependente e transformador, identificando seus elementos e cooperação entre eles, que contribui ativamente para o desenvolvimento do meio ambiente (PCN, 1998, p. 2). Essa visão vai ao encontro do outro propósito do tema Ambiente Transversal, que

ênfatiza o conceito de proximidade desses campos do conhecimento: observaço, diversidade, encadeamentos e relaçoões de causas/efeitos que situam a vida no espaço e historicamente, utilizando o conceito para nos colocarmos em uma posiçoão crítica ao lidar com as condiçoões naturais de seu ambiente (PCN, 1998, p. 197).

Com base nessas afirmaçoões e na análise dos PCN da Geografia e do Tema Transversal – Meio Ambiente, a Geografia encontrada neste documento pode ser considerada crítica, em que o leitor deve se ver como parte integrante do meio em que vive, e não apenas observando, mas também analisando, aprendendo e se comunicando com os elementos da natureza, sugerindo soluçoões para problemas emergentes:

A Geografia engloba as principais preocupaçoões que se apresentam nos corpos horizontais ... Como a Geografia dá aos alunos a oportunidade de compreender a sua posiçoão no contexto social e ambiental. (PCN, 1998)

Queremos destacar o exposto, utilizaremos autores que discutem a EE Crítica e a Geografia Crítica, como Moraes (1990), que descreve a Geografia Crítica em seu livro *Geography: Pequena História Crítica*:

Outra característica e movimento local de grupos é a de uma coleçoão de sugestões que pode ser chamada de Geografia Crítica. O programa surge de um ponto de vista forte sobre a Geografia existente (tradicional ou pragmática), que será levada ao nível da fragmentaçoão por noçoões preconcebidas. No entanto, a nomeaçoão de “crítica” é preocupante, em particular, uma abordagem autônoma do sistema estabelecido. São escritores que representam a transformaçoão da realidade social, considerando seu conhecimento como arma no processo. Assim, são aqueles que tomam o conteúdo político do conhecimento científico, promovendo a Geografia Militar, que luta por uma sociedade justa (MORAES, 1990, p. 112). Assim, o ambiente aparece como um sistema, levando em conta sua completude, onde seus elementos se encontram. Este é um momento crítico para E. Interpretamos a natureza como um objeto de mudança, um lugar de libertaçoão em

que é possível dispersar as realidades sociais e ambientais com o objetivo de transformar os problemas locais. Em um esforço para traçar a discrepância entre a atual Geografia Crítica e a abordagem da Educação Ambiental Crítica, concluímos que há críticas e verdadeiras transformações como fundamentos. É quase impossível vincular uma abordagem geográfica crítica com a parte conservacionista da Educação Ambiental.

A discussão sobre questões ambientais envolve a compreensão de questões políticas, históricas, econômicas, espaciais e ambientais. E, por esta razão, é impossível entendê-la de um único ponto de vista científico. No entanto, no caso da Geografia, a abordagem do conteúdo ajuda a compreender a questão:

Uma vez que o estudo da Geografia, no entanto, se refere à interação entre sociedade e natureza, uma variedade de temas naturais está dentro de seu escopo. Pode-se dizer que quase todo o conteúdo anteriormente visto na lista do Texto Ambiental pode ser abordado a partir de uma perspectiva Geográfica (PCN, 1998, p. 46).

A proposta dos PCN da Geografia para o terceiro e quarto ciclos é abrangente, e, em tese, consideramos o primeiro conceito deste texto para apresentar ao leitor uma educação que englobe algumas áreas do conhecimento, destacando os diversos temas existentes e interagindo com o tema central da instrução. O PCN apresenta uma proposta de base educacional em que as instruções são compiladas, na qual o conteúdo é aplicado a partir do ponto de vista geral do aluno. Acreditamos que o fato de dividir a "natureza" em um mesmo eixo apresenta uma contradição que precisa ser analisada.

Como acompanhar o curso de teatro de integração de conteúdos e flexibilidade no ambiente em, quando as questões levantadas são apresentadas em blocos separados em questões e conteúdos apresentados para aprimorar a disciplina de Geografia? Assim, ao desviar o movimento natural em um eixo bipartido, o PCN contraria sua direção quanto ao conteúdo integrado, desenvolvendo uma visão que pode fazer o leitor perceber que

fatores sociais, políticos, ambientais e econômicos estão intimamente relacionados.

Segundo Tomazello (2001), esse fato pode ser atestado no texto do Tema Transversal Meio Ambiente que enfatiza as mudanças comportamentais, mas a questão da tomada de decisão está muito atrasada. O que leva o autor a concluir que o documento vai mais fundo na visão geral do que na visão libertadora da EA9. Contrariando seu objetivo de educação para a cidadania, baseado na proposta de mudança de valores, de introduzir diversos temas como disciplinas que deveriam fazer parte do sistema escolar, por meio de cursos curriculares, os PCN fazem uma sugestão negativa da desigualdade proposta, com conteúdos, especialmente sobre o quarto ciclo do ensino básico.

De fato, o conceito de PCN é semelhante a muitos outros métodos de ensino, deixando os temas horizontais armazenados em exposições posteriores ou exposições científicas, em que a diversidade de disciplinas ocorre com uma ou duas disciplinas recebendo temas semelhantes. No entanto, o PCN apresenta-se como referência para os professores e não como regra. Portanto, quando processado de acordo com a proposta original do texto, o conteúdo pode ser os ganchos de uma possível comunicação entre os temas horizontais e o tema atual da educação formal.

A discussão sobre questões ambientais envolve a compreensão de questões políticas, históricas, econômicas, espaciais e ambientais. E, por esta razão, é impossível entendê-lo de um único ponto de vista científico. No entanto, no caso da Geografia do anúncio, a proximidade do conteúdo ajuda a entender a questão:

Uma vez que o estudo da Geografia, no entanto, se refere à interação entre sociedade e natureza, uma variedade de temas naturais está dentro de seu escopo. Pode-se dizer que quase todo o conteúdo anteriormente visto na lista do Texto Ambiental pode ser abordado a partir de uma perspectiva Geográfica (PCN, 1998, p. 46).

O PCN apresenta uma proposta de base educacional em que as instruções são compiladas, na qual o conteúdo é aplicado a partir do

ponto de vista geral do aluno. Acreditamos que o fato de dividir a "natureza" em um mesmo eixo apresenta uma contradição que precisa ser analisada. Como você pode seguir o curso de teatro de integração de conteúdo e flexibilidade da temática local, quando as questões apresentadas são apresentadas em blocos separados nas questões e conteúdos apresentados para melhorar a disciplina nacional?

Assim, ao desviar o movimento natural em um eixo bipartido, o PCN contraria sua direção quanto ao conteúdo integrado, desenvolvendo uma visão que pode fazer o leitor perceber que fatores sociais, políticos, ambientais e econômicos estão intimamente relacionados. Segundo Tomazello (2001), esse fato pode ser atestado no texto do Tema Transversal Meio Ambiente, que enfatiza as mudanças comportamentais, mas a questão da tomada de decisão está muito atrasada, o que leva o autor a concluir que o documento é mais relevante para a visão contextual do que a visão libertadora da E.A.

Contrariando seu propósito de educação para a cidadania, baseado na proposta de mudança de valores, de introduzir diversos temas como disciplinas que deveriam fazer parte do sistema escolar, por meio de disciplinas curriculares, os PCN passam a impressão equivocada sobre o descumprimento de conteúdos propostos, especialmente no que diz respeito ao quarto ciclo do Isensino básico. De fato, o conceito de PCN é semelhante a muitos outros métodos de ensino, deixando temas horizontais armazenados em exposições posteriores ou exposições científicas, em que a diversidade de disciplinas ocorre com uma ou duas disciplinas recebendo temas semelhantes. No entanto, o PCN apresenta-se como referência para os professores e não como regra. Portanto, quando processado de acordo com a proposta original do texto, o conteúdo pode ser os ganchos de uma possível comunicação entre os temas horizontais e o tema atual da educação formal.

3.4 PCNS: CONCEPÇÃO GEOGRÁFICA

Quanto ao conceito de Geografia apresentado nos PCN, não fica tão claro, mas quando se faz um breve histórico das curvas da Geografia, apresentando suas etapas e objetivos, da Geografia Tradicional à Geografia Crítica, os PCN, na busca da educação básica à construção de pessoas conscientes e críticas, é capaz de transformar o meio ambiente:

Ver-se como um agente ambiental importante, dependente e transformador, identificando seus elementos. e cooperação entre eles, que contribui ativamente para o desenvolvimento do meio ambiente. (PCN, 1998, p. 2)

Essa visão vai ao encontro do outro propósito do Tema Ambiente Transversal, que enfatiza o conceito de proximidade desses campos do conhecimento: reconhecimento, por diversos fenômenos naturais, cadeias e relações de causas/efeitos que colocam a vida no espaço (espaço) e tempo (histórico). Usamos este conceito para nos posicionar com o fato de que estamos lidando com as condições naturais de seu ambiente (PCN, 1998, p. 197).

Com base nessas afirmações e na análise PCN da Geografia e do Tema Transversal Meio Ambiente, a Geografia encontrada neste documento pode ser considerada crítica, em que o leitor deve se ver como parte integrante do meio em que vive, e não apenas observando, mas também analisando, estudando e interagindo com os elementos da natureza, sugerindo formas de resolver problemas emergentes.

Ainda neste processo crítico, MORAES (1990, p, 112) revela a origem desta organização local, destacando suas principais características:

Pode-se dizer que a premissa básica dessa “flexibilidade” ou reconstrução do conhecimento local foi a crítica e a interação. A crítica significava o estudo do lugar real - isto é, o lugar do lugar - que não deixava suas divergências e argumentos, o que acabava por ajudar a esclarecer o lugar das relações de poder e de dominação. E ao se engajar, outra ideia de um país que não era

mais “neutro”, mas comprometido com a justiça social, com a correção das desigualdades sociais e econômicas e das desigualdades regionais...

Assim, o ambiente aparece como um sistema, levando em conta sua completude, em que seus elementos se encontram. Este é um momento crítico para E. Interpretamos a natureza como um objeto de mudança, um lugar de libertação na qual é possível dispersar as realidades sociais e ambientais com o objetivo de transformar os problemas locais.

Em um esforço para traçar a discrepância entre a atual Geografia Crítica e a abordagem da Educação Ambiental Crítica, concluímos que há críticas e verdadeiras transformações como fundamentos. É quase impossível vincular uma abordagem geográfica crítica com a parte conservacionista da Educação Ambiental.

4. CONCLUSÃO

Este trabalho teve como objetivo apresentar o setor de Geografia e de Educação Ambiental, mensurando o conteúdo proposto pelos PCN, sob pena de desqualificar a referência do professor. Essas notas são uma forma de revisar o documento do MEC.

O tema selecionado e os diversos temas abordados podem ser avaliados com base em suas prioridades, seja pela revisão de literatura específica aprovada pela Secretaria de Educação e aprovada por outras escolas públicas, motivo pelo qual devemos optar pelo serviço de campo, o que pode exigir mais tempo para nossa pesquisa. O objetivo deste trabalho foi fazer uma pesquisa bibliográfica, a fim de atingir o fim de saber como as questões ambientais são tratadas no campo da Geografia.

A análise documental permitiu-nos ver a riqueza da solução para este problema, analisando vários aspectos do ensino. E acreditamos que essa imersão no campo, que não foi no campo deste trabalho, pode ser muito enriquecedora.

Espera-se que a escolha de analisar a proposta curricular seguindo a proposta teórica possa ser a base para nossa formação como estudiosos-pesquisadores e que, dessa forma, nossa prática como docente possa enriquecer essas considerações teóricas iniciais, e a análise crítica da proposta curricular possa proporcionar uma análise crítica do método de ensino. Da mesma forma, espera-se que a análise aqui apresentada possa ter um impacto consistente para pensar a prática do professor de Geografia à luz dos conceitos aqui expressos.

REFERÊNCIAS

- Aurélio Buarque de Holanda Ferreira e J.E.M.M, Editores, Ltda. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998. BRASIL. Lei Nº 9.795 de 27 de abril de 1999. Brasília, Diário Oficial, 1999.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CARVALHO, I.C.M. **A invenção do sujeito ecológico**: identidade e subjetividade na formação dos educadores ambientais. In: SATO, Mi chele e CARVALHO, I.C.M (org) Educação Ambiental: pesquisa e desafios. Port o Alegre: Artmed, 2005.
- COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO. **A Implantação da Educação Ambiental no Brasil**. Brasília – DF, 1998.
- DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental** : princípios e prática. 3ª ed., rev. E ampl. São Paulo: Gaia, 1994.
- GUIMARAES, Mauro. **A dimensão Ambiental na Educação**. 7ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.
- _____. **Educação Ambiental** . Duque de Caxias: UNIGRANRIO Editora, 2000.

- LAYRARGUES, P.P; CASTRO, Ronaldo Souza de (orgs). **Educação Ambiental** : repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez , 2005.
- LIMA, M.J.G.S. **O que fazem as escolas que fazem educação ambiental no Rio de Janeiro?** Uma análise da pesquisa realizada pelo MEC/UFRJ/ANPED á luz da teorização curricular. UFRJ, 2007.
- MENDONÇA, Francisco. **Geografia e meio ambiente**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2002. MORAES, A.C.R. **Geografia: Pequena História Crítica**. São Paulo: Editora Huci tec, 1990.
- ODUM, E. Fundamentos de ecologia. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste-Gulbenkian, 1959.
- SAUVÉ, Lucie. **Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental** . In:
- SATO, Michele e CARVALHO, I.C.M (org) **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- TOMAZELLO, M.G. **Parâmetros Curriculares Nacionais e Educação Ambiental: Educação para a cidadania?** In: Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, v. 9, n. 16,p. 88, 2001.

CAPÍTULO 14

FUNDAMENTOS TEOLÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL À LUZ DA LAUDATO SI

Padre Antonio Augusto D. de Andrade

1. INTRODUÇÃO

A defesa do direito a um meio ambiente equilibrado e saudável evidencia-se como campo de atenção durante o século XX. Neste período, o problema ambiental se intensificou e vem, até hoje, se transformando numa questão mundial preocupante, devido às mudanças climáticas que têm causado.

Em regiões e países com índice de desenvolvimento elevado, ocorre um nível de degradação ambiental superior aos outros, afetando também os países em desenvolvimento. No Brasil, o meio ambiente é um assunto bastante discutido atualmente, alertando-se para sua questão social, pois o país possui condições climáticas diversas, um patrimônio ambiental gigantesco, relevante e a maior diversidade biológica do planeta; portanto, as variações climáticas afetarão a qualidade de vida da população, no que se relaciona à moradia, à saúde, à educação, dentre outros

Este artigo analisa a relação homem-natureza-sociedade por meio da leitura da Epístola *Laudato Si*, revelando a dialeticidade das relações entre a natureza externa e a humana, por meio da percepção do homem sobre o mundo que o cerca.

A análise da obra será feita a partir da perspectiva que estuda as relações entre o meio ambiente físico e a sociedade. Nessa relação, os sujeitos são compreendidos dentro do seu contexto social, em sua relação com as demais dimensões, tecendo os

diferentes códigos e saberes a partir de uma visão multifacetada da realidade. Nesta análise, foi observado os enfoques fenomenológico, social e natural por meio da leitura das contradições que cercam essas relações, porque “é preciso dizer como habitamos o nosso espaço vital, de acordo com todas as dialéticas da vida, como nos enraizamos, dia a dia, num canto do mundo” (BACHELARD, 2005).

Propõe-se, em princípio, que se compreenda o ambiente sob a perspectiva de diferentes áreas de conhecimento, objetivando refletir sobre algumas concepções inerentes a esse fenômeno.

2. A IGREJA E A ABERTURA PARA QUESTÕES AMBIENTAIS

O **Concílio Vaticano II** representou o marco histórico da abertura da Igreja Católica à renovação, com liberdade e com compromisso para com os pobres. Após o Concílio Vaticano II, foram elaboradas várias encíclicas, cartas apostólicas e instruções da Congregação para a Doutrina da Fé.

A **II Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano** ocorreu em Medellín, Colômbia, em 1968, e a **III Conferência**, em Puebla, México, em 1979, alicerçadas pelos avanços do Concílio Vaticano II. O **Documento de Medellín (DM)** anunciou o novo modelo de Igreja, que propôs a participação comunitária do povo, buscando alternativas libertadoras em consonância com as aspirações dos pobres, marginalizados e oprimidos, posicionando-se claramente a favor da libertação integral dos pobres, pois a miséria exige soluções concretas e justiça social para todos. Outrossim, refletiu-se acerca do reconhecimento da missão da Igreja em estar a serviço do povo e não a serviço de si mesma. Neste aspecto, alicerçou-se o compromisso com a justiça social e a promoção humana.

O **Documento de Puebla (DP)** reforçou a opção metodológica assumida em Medellín: a rejeição da pobreza e a exigência da conquista de políticas públicas econômicas e sociais para os menos favorecidos. O povo precisa ficar atento para o fato de que, embora

a prescrição legal expressa na instituição de uma política pública demonstre intenções em prol da solução de um problema, não existe a garantia de que o que foi anunciado, *a priori*, se transforme em ação e, tampouco, que a demanda objeto da ação seja atendida, pois, no processo de implementação, as ações planejadas por grupos ou indivíduos podem não acontecer conforme o previsto.

Sabe-se que a constituição das políticas públicas econômicas e sociais expressam ao mesmo tempo os interesses econômicos articulados a projetos de sociedade. Portanto, os textos legais acordados nos documentos constituem os enunciados das políticas, mas, muitas vezes, escondem, sob a sua formalidade, os interesses econômicos que se articulam a projetos políticos de sociedade, revelando, entre outros aspectos, os sujeitos que foram ouvidos e a correlação de forças políticas imbricadas no decorrer de sua elaboração.

Nesse aspecto, a Igreja precisa assumir o seu papel perante a sociedade e lutar contra as desigualdades sociais que estão na raiz das políticas neoliberais, que, como expressão do capitalismo, não visam à promoção das transformações estruturais e nem a incorporação da cidadania para a grande maioria da população brasileira; pois o enfrentamento da crise social do país não faz parte do projeto neoliberal, marcado por mecanismos de exclusão que regulam o capital a serviço de uma minoria.

A IV Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano aconteceu na capital da República Dominicana, em Santo Domingo, tendo como temática central a Nova Evangelização, promoção humana e cultura cristã. Nos documentos gerados nessa conferência, avançou-se no reconhecimento de que a mulher é sujeito histórico, eclesial e teológico tanto na família quanto na Igreja e na sociedade. O Documento de Santo Domingo assume os direitos garantidos nas Conferências de Medellín e Puebla e os aprofunda.

O documento denuncia a miséria a que são subjugadas as famílias, como também a exploração que sofrem crianças, adolescentes e mulheres que trabalham de forma escrava ou sem mínimas condições de dignidade; assim, a ênfase recai sobre a

forma dinâmica e por meio do diálogo com a modernidade e a pós-modernidade. Esta Nova Evangelização deverá se expressar por meio de novos métodos, considerando a cultura diversa dos povos, especificamente dos povos indígenas e afro-americanos.

O documento de São Domingo faz muitas denúncias em relação a tudo que atenta contra a vida, alertando sobre as condições socioeconômicas precárias. Entre outras questões, o documento analisa várias temáticas que contextualizam as situações de opressão da mulher, exigindo que a Igreja assuma o compromisso de participar ativamente da conscientização acerca da justiça social, enfatizando que a mulher tem papel evangelizador, mesmo sendo leigas.

Compreende-se claramente que a Igreja, a partir desses documentos, assume que o homem é um ser histórico social, além de seus necessários fundamentos metafísicos, portanto, se esta pretende realizar a Nova Evangelização, precisa entender os sinais dos tempos.

2.1 DOCUMENTOS PÓS-CONCÍLIO VATICANO II

Os documentos produzidos pós-concílio Vaticano II, como a Carta Encíclica *Humanae Vitae* HV, escrita em 1968, pelo Papa Paulo VI reconhece que o mundo passa por mudanças econômico-sociais, reconhecendo ser necessária a revisão das normas éticas e confirmando a competência do Magistério da Igreja de interpretar a lei moral, declarando seus princípios. As discussões trataram, de forma genérica, sobre o homem, o amor conjugal e suas características.

Em 1988, a encíclica *Humanae Vitae* foi avaliada no II Congresso Internacional de Teologia Moral em Roma, mas o Papa João Paulo II continuou repetindo que transgredir a norma de não regular a natalidade atenta contra a própria santidade de Deus, não deixando margem para a exceção, sob pena de se esvaziar a cruz de Cristo. A esse respeito, o Papa Francisco, na encíclica *Laudato Si* (Louvado Seja), escrita em 2015, louva a Deus por meio dos

elementos da criação e fala sobre os ataques contra a vida humana, considerando o aborto, o uso de embriões em pesquisas científicas e o controle populacional como um desrespeito à criação.

Uma vez que tudo está relacionado, também não é compatível a defesa da natureza com a justificação do aborto. Não parece viável um percurso educativo para acolher os seres frágeis que nos rodeiam e que, às vezes, são molestos e inoportunos, quando não se dá proteção a um embrião humano ainda que a sua chegada seja causa de incómodos e dificuldades: Se se perde a sensibilidade pessoal e social ao acolhimento duma nova vida, definham também outras formas de acolhimento úteis à vida social (CARTA ENCÍCLICA LAUDATO SI. DO SANTO PADRE FRANCISCO SOBRE O CUIDADO DA CASA COMUM, 2015, p. 94).

O Pontífice explica que, se no coração do homem não existe ternura, compaixão e preocupação com os seres humanos, então, não existe, dentro do homem, um sentimento de união com os seres da natureza.

A Instrução sobre o Respeito à Vida Humana Nascente e a Dignidade da Procriação foi produzida durante o pontificado do Papa João Paulo II. O documento reflete sobre a vida humana a partir da visão antropológica do homem, discutindo a procriação artificial humana e os valores que devem ser respeitados. Em sua contemporaneidade, o documento debate o tema da embriologia humana, partindo do princípio de que os indivíduos podem se considerar humanos desde o primeiro instante da sua existência, reforçando o ensinamento imutável da Igreja de que a eliminação da vida por meio do aborto é condenável em qualquer circunstância.

Em outro aspecto, a Igreja, ao abordar a pesquisa e a experimentação, ensina que se deve priorizar o respeito à dignidade, à integridade e à identidade humana. A instituição proíbe tanto a fecundação artificial heteróloga (esperma ou óvulo de uma terceira pessoa), quanto condena a fecundação artificial homóloga (entre esposos), “in vitro” ou com a intervenção de inseminação artificial, por não ser resultado de relação conjugal e por destruir embriões humanos. Nesse sentido, compreende-se que são necessários valores e obrigações morais que a legislação civil

deve orientar sobre as relações entre lei moral e lei civil a respeito de técnicas de procriação artificial, embriões e fetos humanos.

A encíclica *Laudato Si* (Louvado seja) do Papa Francisco acrescenta uma nova contribuição à doutrina social da Igreja, tendo em vista se constituir em um texto articulado, muito específico e que cita documentos de muitas conferências episcopais. Na encíclica, o papa não se dirige somente aos cristãos, mas aos habitantes do planeta Terra, invocando a solidariedade universal, tendo em vista *unir a família na busca de um desenvolvimento sustentável e integral*.

Bergoglio (Papa Francisco), no texto em questão, valoriza as palavras de Bento XVI, reiterando o convite a "eliminar as causas estruturais das disfunções da economia mundial e corrigir os modelos de crescimento que parecem incapazes de garantir o respeito do meio ambiente" (*CARTA ENCÍCLICA LAUDATO SI. DO SANTO PADRE FRANCISCO SOBRE O CUIDADO DA CASA COMUM*, 2015). Conforme o Papa, citando o Patriarca Ecumênico Bartolomeu, existe a «necessidade de cada um se arrepender do próprio modo de maltratar o planeta. Assim, Francisco propõe seguir o modelo de São Francisco de Assis, o qual afirma que são "inseparáveis a preocupação pela natureza, a justiça para com os pobres, o empenhamento na sociedade e a paz interior".

No documento, também se discute sobre o tema da poluição e de poluentes da atmosfera que provocam mortes prematuras entre os mais pobres, das quais as causas são os pesticidas, resíduos, dentre outros, os quais transformam o planeta Terra em um depósito de lixo.

Francisco argumenta que se está perante um preocupante aquecimento do sistema climático, motivado pela concentração de gases devido ao efeito estufa. Assim, a humanidade tem que se conscientizar da necessidade de mudanças de estilos de vida, além da produção e de consumo. O Papa cita:

[...] o derretimento das calotas polares e dos glaciares, a par da perda das florestas tropicais. Os impactos mais sérios recairão, nas próximas décadas,

sobre os países em vias de desenvolvimento. Por isso, tornou-se urgente e imperioso o desenvolvimento de políticas capazes de fazer com que, nos próximos anos, a emissão de anidrido carbônico e outros gases altamente poluentes se reduza drasticamente (LAUDATO SI, 2015, p. 34).

A encíclica afirma que os recursos naturais estão se esgotando, demandando a impossibilidade de sustentar o nível atual de consumo dos países mais desenvolvidos. Tal documento ressalta, ainda, a pobreza da água pública na África, à mercê da privatização deste recurso que se torna mercadoria, motivado pelas leis do mercado. Perante a “tendência para se privatizar este recurso escasso, tornando-se uma mercadoria sujeita às leis do mercado”, recorda que “o acesso à água potável e segura é um direito humano essencial, fundamental e universal” (LAUDATO SI, 2015, p. 40). Outrossim, se ressalta, no documento, a perda da biodiversidade, o que demanda cuidado em relação ao ecossistema mundial, sendo mencionada a Amazônia e a bacia fluvial do Congo, ou os grandes lençóis freáticos e os glaciares. O papa alerta, ainda, que não se deve “ignorar também os enormes interesses econômicos internacionais que, a pretexto de cuidar deles, podem atentar contra as soberanias nacionais” (LAUDATO SI, 2015, p. 40).

O direito ambiental irá associar-se ao Comércio Internacional e à Logística, tendo como principais vetores a Sustentabilidade e a manutenção saudável do Ecossistema, visto que analisa e discute as questões relacionadas aos problemas ambientais, relacionando à responsabilidade do ser humano enquanto pessoa jurídica como partícipe da proteção ao meio ambiente e à melhoria das condições de vida no planeta, como também à responsabilidade jurídica por causa de algum dano causado a esse.

É importante salientar que existe um deterioramento da qualidade da vida humana, repercutindo sobre a degradação social e acerca da sobrevivência pouco saudável em algumas cidades que sofrem com os efeitos da poluição e do caos urbano. Francisco alerta que “o ambiente humano e o ambiente natural degradam-se em conjunto e que, ambos não encontram espaço suficiente nas agendas do mundo” (LAUDATO SI, 2015).

De todo o exposto, é fundamental o fato de que o meio ambiente se constitui um patrimônio da humanidade, e, por direito, pertence a todos os seres humanos, estando esta inter-relação ligada à existência humana. Desta forma, a importância da manutenção cabe a todas as pessoas físicas ou jurídicas, sendo a conscientização a principal forma de combate aos problemas ambientais. Tal realidade implica na exigência em se monitorar o cumprimento das regras e da segurança jurídica, responsabilizando-se os que fazem atos prejudiciais à natureza e ao meio ambiente, despertando, além do interesse ambiental, o interesse jurídico com o intuito de resguardar os ecossistemas.

Boff (1999) argumenta, em sua crítica social, embasado em um rigor intelectual teórico e/ou empírico, que a sociedade é desigual, fundamentando-se em fatores sociais, políticos e econômicos. No que diz respeito à desigualdade de classes, esta tem relação com a probabilidade de êxito em todos os campos da vida, em que o sistema elimina os fracos, não se preocupando em inseri-los à sociedade.

Por meio da lógica neoliberal, se inserir no mercado é concebido enquanto um instrumento que se volta à aprendizagem de competências, as quais se transformam diariamente. No que diz respeito à aprendizagem de competências, embora mobilize conhecimentos, deve acontecer na prática social e produtiva. Assim, proclamar a competência como responsável pelo desenvolvimento humano, é uma forma sutil e perversa de excluir os filhos da classe trabalhadora, pois os filhos da burguesia desenvolvem, apesar da escola, suas capacidades.

Parte-se do princípio de que a violência simbólica pode ser definida como uma imposição arbitrária apresentada de modo disfarçado àquele que sofre a violência, ocultando as relações de força e poder. Nessa acepção, a competição é uma violência simbólica, à medida em que é imposta por um poder arbitrário cultural.

No que diz respeito à desigualdade de classes, esta tem relação com a probabilidade de êxito em todos os campos da vida, em que o sistema elimina os fracos, não se preocupando em inseri-los no contexto educacional e tampouco à sociedade.

Ao se discutir sobre a probabilidade de passagem e a probabilidade de êxito, aqueles que se originaram de uma estrutura social pobre, em condições básicas de sobrevivência e informação, terão menores chances de obter êxito no mercado competitivo, fato presente na realidade desigual do sistema social brasileiro.

No lugar do antagonismo de classe definido, de um lado, pelos interesses do capital de expropriar o trabalhador e, de outro, pelos interesses dos trabalhadores, passa-se à ideia de um contínuo definido por uma estratificação social, resultante do esforço e do mérito individual. Em síntese, a desigualdade real, elemento que fundamenta e define a sociedade de classes, transforma-se em uma igualdade legal, embasada numa liberdade abstrata da forma do Estado Liberal.

Por meio da reestruturação do capitalismo, ocorreram enormes transformações no mundo social e produtivo e, também, modificações nas relações entre Estado e sociedade civil, determinadas pelas necessidades do processo produtivo. Tal fato é típico das sociedades capitalistas, por meio da acelerada divisão do trabalho; assim, o papel da força de trabalho no sistema capitalista é concebido enquanto um meio de produzir riquezas, por meio da exploração do trabalhador, o qual obedece ao ritmo de produção capitalista. Nesse trabalho, o valor se determina pelo tempo de trabalho socialmente necessário para que seja possível produzir a mercadoria. A esse respeito, uma grande quantidade de trabalhadores passa a produzir para fortalecer o capitalismo.

Vive-se, atualmente, o apogeu da modernização, cuja principal característica reside na inovação tecnológica, que possibilitará uma gama de benefícios para toda a humanidade. Ao mesmo tempo, esse contexto também acena com uma série de problemas estruturais que colidirão com alterações na formação econômica, social, ambiental e política da sociedade e conseqüentemente na concepção sobre o trabalho.

Compreende-se, a partir do exposto anteriormente, que o mundo do trabalho se transforma para atender às exigências impostas pelo sistema capitalista, trazendo novos modelos para

aplicar no cenário do trabalho. Assim, o trabalho é reconfigurado e intensificado devido às novas exigências que embasam a flexibilização das relações no mundo do trabalho. Nesse processo de trabalho, o homem se torna egoísta e não tem espaço para pensar no corpo e nem nos fenômenos sociais que acontecem devido à expropriação tanto do trabalho quanto da terra. No que diz respeito às relações entre indivíduo e sociedade, se pautam em dois extremos, quais sejam: o individualismo e o totalitarismo.

É necessário refletir acerca das ações sobre a natureza, as quais são de pertencimento humano, pois o homem planeja idealmente as possibilidades de realizar essa ação que o modo de produção expressa a materialidade ontológica, pois o que o homem produz está determinado pelo seu modo de vida e o que é produzido não se dissocia da forma como produz.

Transpondo-se esse enfoque para o campo da saúde, a preocupação consiste em descobrir como podem ser produzidas condições sociais e de saúde que correspondam a um nível adequado de vida; qual o processo de definição de prioridades e de formas de intervenção; qual o nível de participação política do conjunto da sociedade na elaboração e implantação de políticas sociais; como são definidos e garantidos os direitos sociais. Trata-se de entender quais são as relações sociais que se estabelecem nas sociedades contemporâneas que podem garantir uma radicalização da vivência de todas as gerações de direitos e dos direitos fundamentais de participar e de ter direitos. O nível de preocupação com a saúde do corpo seria decorrente da estratificação social que configura determinado contexto ou território e que determina a distribuição desigual dos fatores produtores de saúde: materiais, biológicos, psicossociais e comportamentais.

As desigualdades econômicas expressas pela posição que se ocupa na estratificação social determinariam uma desigualdade de acesso aos fatores de boa ou má saúde, aumentando as iniquidades da área. Combater a desigualdade seria uma garantia de melhora do nível de saúde e para o combate à desigualdade há que se

desenvolver políticas intersetoriais (econômicas, de emprego, de renda, moradia, saúde etc.) e garantir-se a participação e o empoderamento das populações, para que essas possam colaborar mais eficazmente na transformação da sociedade. Novamente, esta ênfase na revalorização dos indivíduos como sujeitos de suas ações sugere que, para este autor, os sujeitos estão implicados nas estruturas e estas nos significados das ações sociais.

Esse pensamento não é inédito e nem recente na área ambiental, e mostra sua perplexidade e indignação diante da falta de ações, de decisão e vontade política para se enfrentar o problema de maneira adequada. No artigo, aponta para o fato de que a falta de eficácia das propostas neoliberais de reforma do setor abre um espaço para a retomada dessa visão social do processo saúde-trabalho-doença.

É nesse sentido que se poderia pensar em possíveis convergências entre um enfoque de caráter estruturalista e um pensamento voltado para a ação e para o ator social, lembrando-se que a procura de um diálogo entre paradigmas acarreta o risco de se conseguir um pensamento eclético, mas não plural. Ainda resta ver se tal convergência é factível ou qual seria o grau de diálogo possível e fecundo.

O ponto de contato entre esses enfoques parece ser a preocupação com a real participação das comunidades, com base no reconhecimento de que o homem que vive nas estruturas tem uma capacidade criadora, de imaginação com a qual pode produzir novos significados e, a partir daí, transformar a sociedade.

É na sociabilidade com o grupo de amigos que acontece a dinâmica das relações, as quais definem os amigos mais próximos e os mais afastados, respondendo às necessidades de comunicação, solidariedade, autonomia, identidade e, principalmente, afetividade. Portanto, por meio da consideração de que a afetividade deve ser compreendida enquanto um alicerce para as relações, busca-se formar cidadãos autônomos, capazes de pensar de maneira própria. As emoções e suas manifestações são aspectos

indissociáveis para a educação, sendo fundamental a compreensão das expressões emocionais dos indivíduos.

Nas últimas décadas, se avançou muito em termos de conhecimento a respeito do mundo externo, mas ainda se tem dificuldade em lidar com as emoções, com os traumas do passado, em perdoar e em pedir perdão, demonstrando que raramente o ser humano se coloca no lugar dos outros para tentar entender suas mazelas e ajudar-se mutuamente.

O reconhecimento do amor ao próximo, como condição para a transformação nas condições adversas de vida, constitui-se como um ponto para o qual ambos os trabalhos convergem e que igualmente suscita considerações teóricas sobre a determinação social e o reconhecimento da autonomia individual e coletiva como elementos criadores de novas alternativas e, portanto, transformadores da dinâmica social e da sociedade.

A evolução científica criou a nanotecnologia por meio de um conjunto de ações de pesquisa, desenvolvimento e inovação obtidas graças às especiais propriedades da matéria organizada a partir de estruturas de dimensões nanométricas. Assim, a característica do século XXI é ser uma época em que o mundo se encontra interconectado, em que os riscos se baseiam na complexidade dos efeitos que ocorrem em cadeia. Na linguagem do Papa Francisco,

a tecnociência, bem orientada, pode produzir coisas realmente valiosas para melhorar a qualidade de vida do ser humano. [... Mas também dá] àqueles que detêm o conhecimento e, sobretudo, o poder econômico para o desfrutar, um domínio impressionante sobre o conjunto do gênero humano e do mundo inteiro [...]. A verdade é que “o homem moderno não foi educado para o reto uso do poder”. (*CARTA ENCÍCLICA LAUDATO SI*. DO SANTO PADRE FRANCISCO SOBRE O CUIDADO DA CASA COMUM, 2015, p. 102-104).

Conforme Bourdieu e Wacquant (2004), no plano supraestrutural e ideológico, se introduz uma nova língua com as seguintes palavras: noções de globalização, estado mínimo, reengenharia, reestruturação

produtiva, sociedade pós-industrial, sociedade pós-classista e qualidade total. Esse novo vocábulo tem a função de afirmar um pensamento e uma solução única para a crise, justificando a necessidade de reformar as relações de capital/trabalho no aparelho do estado. Tais reformas vieram ancoradas inversamente às experiências do socialismo real e às políticas do estado de bem-estar social, consideradas responsáveis pela crise.

Contemporaneamente, a comunidade científica relaciona pensamento cristão e conservação da natureza à outra perspectiva, e não necessariamente poderei concordar com toda a citação, mas apenas a cito devido à diversidade acadêmica para o diálogo entre as diferentes formas de pensar:

aspectos da obra do influente pensador cristão Tomás de Aquino sugerem que os debates relativos à racionalidade ou irracionalidade (portanto, também aqueles relativos ao domínio ou cuidado com a criação) ignoraram que o amor é parte de qualquer relação com o Criador [...]. O valor intrínseco de cada coisa é inerente à criação de Deus, pois o fim de todas as coisas é ser uma expressão da sua bondade [...]. São Francisco de Assis é o santo padroeiro dos animais e do meio ambiente e promoveu uma visão cosmocêntrica (**destaque meu: em termos materiais, com o objetivo de reconhecermos na criação as marcas do Criador**) da vida e do universo, que é contrária a uma perspectiva de dominação humana da natureza. (BOSWORTH, A. et al. *Ethics and biodiversity*. Bangkok: UNESCO, 2011, p. 32-33, tradução nossa).

A passagem supracitada, anterior à *Laudato si*, mostra que a reflexão do Papa Francisco não se caracteriza como uma apologia revisionista, que falseia os dados em prol do cristianismo. O texto atual do Papa se constitui enquanto um documento que convida a lutar pelo homem, como se luta para acabar com o tráfico de animais em risco de extinção.

Conforme Francisco, a economia se complexifica por meio de um desenvolvimento social em função do lucro. Faz-se necessário ressaltar que as concepções sobre a política de bem-estar social se transformaram e o século XXI ameaça os interesses da vida em geral. A esse respeito, o atual momento histórico está marcado por

três características: o predomínio do político sobre o econômico; o retorno do poder de Estado sobre os mercados; e os realinhamentos em curso que obedecem à lógica da Estratégia.

Ressalta-se que o uso da força em relações internacionais voltou a ter papel central, mas não se dissocia de outras políticas, tendo em vista que uma política de defesa de um Estado torna-se decidida e executada dentro de uma estrutura externa e outra interna. O processo externo tem uma característica interestatal, pois abarca a negociação por vantagens entre as nações, nas quais a força ou sua ameaça é a medida de troca. Nesse contexto, a economia assume todo o desenvolvimento, fundamentando-se no lucro, em que a finança sufoca a economia real. A natureza dá pistas do deterioramento ambiental, mas o homem ainda não aprendeu a lição. Existe a defesa de que a economia atual e a tecnologia resolverão os problemas ambientais, como também se afirma que os problemas da fome e miséria no mundo serão resolvidos por meio do crescimento do mercado, porém, o mercado não será capaz de garantir o desenvolvimento humano integral, nem tampouco a inclusão social.

Ao discutir sobre a ecologia social, o papa enfatiza a importância de se combater a pobreza, cuidando da natureza. Outrossim, assevera que não se pode analisar os problemas de ordem ambiental sem compreender os contextos humanos, familiares, laborais, urbanos, e da relação de cada pessoa consigo mesma.

Francisco alerta para a ecologia cultural, afirmando que, apesar da existência de leis, estas não são aplicadas de forma comum nos mesmos locais e países do mundo.

No que se relaciona à ecologia humana, esta significa ter “apreço pelo próprio corpo na sua feminilidade ou masculinidade”. Quando descreve sobre a ecologia integral na obra *Laudato si*, Francisco dialoga particularmente com o movimento ambientalista, indo além dos aspectos químico-físicos, biológicos, socioculturais e políticos da questão ecológica, pois, no corpo do texto, a integração acontece entre os vários aspectos da questão

ecológica, entre a natureza externa (ciências ecológicas) e a natureza interna da pessoa (antropologia filosófica).

Conforme a passagem do Capítulo III:

se o ser humano se declara autônomo da realidade e se constitui dominador absoluto, desmorona-se a própria base da sua existência, porque, “em vez de realizar o seu papel de colaborador de Deus na obra da criação, o homem se substitui a Deus e, deste modo, acaba por provocar a revolta da natureza” [...]. Não haverá uma nova relação com a natureza, sem um ser humano novo. Não há ecologia sem uma adequada antropologia. Quando a pessoa humana é considerada apenas mais um ser entre outros, que provém de jogos do acaso ou de um determinismo físico, “corre o risco de atenuar-se, nas consciências, a noção da responsabilidade”. Um antropocentrismo desordenado não deve necessariamente ser substituído por um “biocentrismo”, porque isto implicaria introduzir um novo desequilíbrio que não só não resolverá os problemas existentes, mas acrescentará outros [...]. Se a crise ecológica é uma expressão ou uma manifestação externa da crise ética, cultural e espiritual da modernidade, não podemos iludir-nos de sanar a nossa relação com a natureza e o meio ambiente, sem curar todas as relações humanas fundamentais [...]. Com efeito, não se pode propor uma relação com o ambiente, prescindindo da relação com as outras pessoas e com Deus. Seria um individualismo romântico disfarçado de beleza ecológica e um confinamento asfixiante na imanência. (*CARTA ENCÍCLICA LAUDATO SI*. DO SANTO PADRE FRANCISCO SOBRE O CUIDADO DA CASA COMUM, 2015, p. 118-119).

Ao se discutir paradigmas, se deve compreender o real, desempenhando a função de organizar, por meio de conceitos, a matéria que foi objeto de observação, para que seja compreendida no complexo mundo real.

Em relação às ciências naturais, a concepção de paradigma articula teoricamente uma série de leis científicas que estabelecem relações de causa e efeito. Se esta lei for rejeitada por meio da experiência, o paradigma não se sustenta. Assim, compreende-se que um paradigma não se encaixa em todas as variáveis dependentes, independentes ou intervenientes ao tentar explicar um tema de estudo.

A análise paradigmática das relações internacionais do Brasil será construída por meio da observação empírica da História,

buscando compreender os processos políticos de emancipação brasileira em relação às leis que fundamentam a relação com o meio ambiente.

Compreende-se que por trás de um paradigma existe uma concepção de nação que um povo ou seus dirigentes fazem de si mesmos. Esta concepção tem a ver também com a visão que este país projeta do mundo. Coadunam-se, assim, a concepção de si e a concepção que se tem do mundo, criando-se uma identidade cultural.

3. CONCLUSÃO

Constatou-se que houveram transformações, no século XXI, de cunho econômico, social e político, as quais sofreram influência da especulação capitalista. Nesse âmbito, a globalização e as mudanças impostas repercutiram sobre a concepção do Estado -do bem-estar social. Assim, o Estado passa a deter novas funções, com o fomento ao livre comércio e a instituição da integração regional, a qual facilitou a comunicação entre o mercado, os governo, as empresas e nações.

A integração econômica é considerada um processo que tem o objetivo de organizar o comércio entre os países e a produção de bens e promover acordos bilaterais ou multilaterais. Embasado nesta concepção de organização comercial, os elementos formadores das unidades participantes são fundidos, transformando-se em organização que será responsável por reproduzir a imagem de cada agente econômico em uma escala maior, abrangendo as discussões sobre o meio ambiente entre os espaços nacionais e os espaços regionais, assim como discussões perpassando pela soberania e pela supranacionalidade. Esses acordos de integração relacionam-se a diversos escopos (econômico, comercial, político, ambiental, por exemplo), acordos de cooperação. Destacam-se nesses acordos, discussões como: sustentabilidade, otimização dos fatores de produção, abrindo-se nesse ínterim espaço para citar, no que tange ao escopo ambiental, as relações entre economia, comércio e sustentabilidade, levando

ao raciocínio de que, para haver crescimento ou desenvolvimento econômicos, não necessariamente demandará impacto ambiental. Nesse aspecto, conforme a Encíclica *Laudato Si*, constata-se que as relações econômicas, especialmente em tela, devem ocorrer primordialmente pela manutenção sustentável do ambiente associado à profícua estratégia logística.

Alerta-se que a questão ambiental se consagrou como um elo motivador das relações de cunho econômico, sendo seu uso amparado por Convenções, Tratados e Normas, que buscam arbitrar a relação jurídica para a sua fiscalização.

Diante do exposto, constata-se que não se deve usar de forma indevida o meio ambiente, arriscando a provocar impactos e danos. Ciente desse fenômeno, alguns organismos internacionais adotaram instrumentos legais de apoio, no intuito de promover a preservação dos recursos naturais e a manutenção de um ambiente saudável.

Depreende-se que o homem é responsável pelos atos que pratica, não devendo escolher agir de forma lesiva aos direitos alheios. Uma vez incorrendo nesse dano, deverá ser responsabilizado por tal fato. Esses aspectos cruciais devem nortear, sistemática e peremptoriamente, a dinâmica do comércio exterior – que historicamente perpassa pelo mar e pelos ambientes terrestres– entre as nações.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, G. **A poética do espaço**. (Trad. Antônio de Pádua Dunesi) São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BÍBLIA. Português. **Bíblia sagrada**. Tradução de Padre Antônio Pereira de Figueredo. Rio de Janeiro: Encyclopaedia Britannica, 1980. Edição Ecumênica.

BOSWORTH, A. et al. **Ethics and biodiversity**. Bangkok: UNESCO, 2011, p. 32-33 (Tradução nossa). Disponível em: . Último acesso em: 28 abr. 2022.

- BOURDIEU, P. & WACQUANT, L. **An Invitation to Reflexive Sociology**. Chicago: The University of Chicago Press, 2004.
- BOFF, L. **Tempo de transcendência: o ser humano como um projeto infinito**. Petrópolis, RJ:Vozes, 2009.
- BOFF, L. **Saber cuidar: Ética do humano – compaixão pela terra**. Editora Vozes, 2014.
- CARTA ENCÍCLICA LAUDATO SI. DO SANTO PADRE FRANCISCO SOBRE O CUIDADO DA CASA COMUM**, 2015.
- CELAM, A Igreja na atual transformação da América Latina à luz do concílio – Conclusões de Medellín, Vozes, Petrópolis, 1969.
- CELAM, Evangelização no presente e no futuro da América Latina – Documento de Puebla, Paulinas, São Paulo, 1979.
- CELAM, Nova evangelização, promoção humana e cultura cristã – Documento de Santo Domingo, Paulinas, São Paulo, 1992.

POSFÁCIO

Essa é uma obra conjunta, com temas variados que se relacionam à educação em vários contextos, trazendo a humanização para a construção da ciência no âmbito educativo. A cada temática abordada, tem-se a compreensão de que o ensino abre portas para a vivência humana, em conformidade com as transformações tecnológicas e sociais que compõem a sociedade.

Vive-se em uma era que, apesar dos avanços em virtude do meio globalizado, há ainda desigualdades que permeiam a coletividade, de modo que trazem limitações para o desenvolvimento de novas habilidades. Com isso, a inclusão deve ser pauta constante e que, por meio da humanização, sejam trabalhadas novas formas de incluir as diferenças no convívio social.

A educação promove uma ampla variedade de descobertas, com novos aprendizados que impulsionam a busca por conhecimento, de modo atrativo e dinâmico, a partir da forma que é introduzida ao indivíduo. Desse modo, pesquisas na área são relevantes, tendo em vista a contribuição que isso gera para o avanço da ciência, pois a partilha das informações geradas a partir de pesquisas permite que se tenha acesso a novos recursos e meios de ensino-aprendizagem eficazes.

O incentivo a pesquisa na área educacional abre caminhos para o aperfeiçoamento das técnicas utilizadas no processo, seja de modo teórico ou aplicadas na prática diária. Os profissionais envolvidos devem buscar continuamente novas metodologias para desenvolver as competências exigidas que fazem parte do processo formativo.

Nesse contexto, vê-se a importância do acesso à informação, já que possibilita agregar conhecimento e especializar-se na área de atuação, o que auxilia para a continuidade de uma boa formação educativa. Assim, novas ferramentas irão auxiliar nas demandas

diárias desse cenário, destacando-se a necessidade e relevância das pesquisas atuais, pois se configura como um suporte para um desempenho satisfatório.

A imersão no âmbito da pesquisa em educação demonstra a necessidade de frequentes atualizações, seja através da busca por dados relevantes a partir de uma vivência, bem como pela leitura e aprofundamento em pesquisas já publicadas relacionadas a esse cenário que envolve o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, que a ciência esteja sempre presente no meio educacional, com vistas à humanização que é um elo entre as boas práticas de ensino e o desenvolvimento da aprendizagem de forma significativa.

Prof. Ms. Alexsandro da Silva Lima
Pedagogo, Psicopedagogo Clínico e
Institucional, Especialista em Gestão
Escolar Integrada e Práticas Pedagógicas,
mestre em Ciências da educação.
Prof. universitário e Gestor escolar.



ORGANIZADORA E ORGANIZADOR



Ana Estela Brandão Duarte

Pós-doutorado em Educação, com ênfase em educação Inclusiva e Tecnologia; doutorado em Ciências da Educação com foco em TICs e Inclusão; mestrado em Ciências da Educação, com ênfase em educação do Campo, Currículo e Formação docente; possui graduação em Matemática e Pedagogia; atua com tecnologia, ministério da Educação, Brasil, Universidade Aberta do Brasil; professora de mestrado e doutorado da Universidad del Sol, e da Universidad Columbia Del Paraguai e pós-graduação em: Matemática, Educação Inclusiva, Psicopedagogia Clínica e Institucional, Educação E Desenvolvimento Sustentável e Docência.

Contato: aayanne@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0232314870124337>



Diogo Janes Munhoz

Doutorando em Ciências da Educação na Universidad Columbia del Paraguai; possui graduação em Educação Física pela Universidade Norte do Paraná (2001) e especializações nas áreas de Treinamento Desportivo (2004); Educação Especial (2005); e Ensino a Distância (2008); Dedicar-se a estudos na área de Altas Habilidades-Superdotação e atualmente coordena o setor de Educação Especial do Núcleo Regional de Educação de Londrina/PR.

Contato: munhozdiogo@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5792026950175789>

AUTORAS E AUTORES



Alex de Lima e Silva

Doutorando Engenharia Elétrica / Eletrônica de Potência na COPPE - Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Doutorando no curso de Ciências da Educação no Instituto Ideia/ Universidade Columbia del Paraguay. Mestre em Desenvolvimento de Tecnologia para Sistemas Energéticos Convencionais e Alternativos pelo Instituto LACTEC. Pós Graduado em Gestão de Projetos pela Pontifícia Universidade Católica - PUC. Pós Graduado em Engenharia de Manutenção pela Pontifícia Universidade Católica - PUC. Graduado em Engenharia Elétrica pelo CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica - Celso Suckow da Fonseca. Pesquisador em propriedade Industrial junto ao Instituto Nacional de Propriedade Industrial - INPI. Consultor em sistemas energéticos do Sistema Interligado Nacional. Docente na Universidade Santa Úrsula - RJ para os cursos de Engenharia Elétrica. Docente na Universidade Unigama - RJ no curso de Pós Graduação em sistemas de energia.



Andressa Brum Vieira

Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade Columbia Del Paraguay, Mestre em Educação pela UCP - Universidade Católica de Petrópolis (2013) com a temática: Desenvolvimento Sustentável, Meio Ambiente, Problema Ambiental e Educação Ambiental. Pós graduada em Psicopedagogia pelo IESDE - Brasil, em Gestão Pública Municipal pelo IFES - Instituto Federal do Espírito Santo e Especialista em Filosofia & Psicanálise, pela UFES - Universidade Federal do Espírito Santo. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e

Letras - "Madre Gertrudes de São José" (2000). Atualmente é professora e Pedagoga efetiva da educação básica nas séries iniciais pela PMI - Prefeitura Municipal de Itapemirim/ES desde 2002 até a presente data. Tem experiência em Alfabetização, Filosofia, Currículo, Formação de professores, Gestão educacional, Educação Ambiental, Psicanálise, Educação a Distância e TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação.



Padre Antonio Augusto D. de Andrade

Sacerdote da Arquidiocese do Rio de Janeiro; Doutorando e Mestre em Educação pela Universidad Columbia del Paraguay; Licenciatura em Filosofia pela Faculdade Católica de Anápolis - Goiás; Bacharel em Teologia pela PUC-Rio; Licenciado em História pelo ISEIB - Ibituruna, Montes Claros - MG; Especialista em História e Cultura Afro-Indígena Brasileira, pelo Uninter - Curitiba; Especialista em Tutoria e Educação a Distância, Faculdade Jardins - Aracaju - SE. Atual na Secretaria Estadual de Educação do Paraná em 2019, nas disciplinas de Filosofia e Educação Religiosa. Atualmente, mora no Rio de Janeiro - RJ, e desenvolve suas pesquisas doutorais na área de Ecoteologia Educacional. Contato: < antonioandrade.py@gmail.com >



Camilla Viana De Souza Gonçalves

Doutoranda e Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Columbia Del Paraguay. Possui graduação em Letras Libras, Artes Visuais e Normal Superior Pós-graduada em Gestão Educacional, Alfabetização e letramento, Artes Visuais, Educação Especial e Libras. e Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade de Educação de Serra e PROEJA pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). LIBRAS básico e intermediário pelo CAPS, Vitória ES, Professora de séries iniciais e

Coordenadora escolar pela Secretaria Municipal de Educação Municipal de Vila Velha (SEMED) Pedagoga Municipal pela Prefeitura da Serra, e SEDU (Secretaria Estadual de Educação), experiência na área de educação ,com ênfase em professora de séries iniciais, professora de artes, coordenadora escolar ,pedagoga e Psicopedagoga na rede pública de ensino, atualmente atua como Professora da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura de Alegre ES, como Regente de Classe em Séries Iniciais, professora de Arte em Tempo Integral e Libras noturno pela Secretaria Estadual de Educação SEDU, lotada na CEEFMTI Aristeu Aguiar, no Município de Alegre ES.



Cleberson Disessa

Doutorando em Ciências da Educação
Mestre em Ciências da Linguagem
Psicopedagogo
Especialista em Pedagogia hospitalar
Especialista em Pedagogia Empresarial
Graduado em Letras, Pedagogia e Artes.
Professor na Una Pouso Alegre e Ânima Educação.
Supervisor Pedagógico na SEE- MG
Professor no Colégio Foch - Sistema Eleva.



Edvania Ferreira Gomes

Doutoranda em Ciências da Educação e Mestra em Ciências da Educação pela Universidad Columbia del Paraguay. Pós-graduação em Tecnologia Assistiva, Comunicação Alternativa e LIBRAS. Possui graduação em Licenciatura em Letras Vernáculas pela Universidade Federal da Bahia (2001). Possui Certificado de proficiência em LIBRAS PROLIBRAS - MEC. Tem experiência em Tecnologia Educacional e educação inclusiva. Atualmente é professora do IFSP - Campus Avançado Jundiáí.
Contato: anodabencao@hotmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7820482955361859>



Evandro José Branches Lopes Filho

Doutorando em Ciências da Educação (Universidad Columbia del Paraguay – PY), Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (Instituto Federal do Amazonas – IFAM). Especialista em Gestão Pública. Graduado em Administração, Enfermagem, Pedagogia e Formação Docente em Letras. Atua no Cargo de Técnico Administrativo, Função Assistente em Administração na Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA desde 2014. Desenvolve pesquisas em Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.



Fabrício Manoel de Jesus

Doutorando em Ciências da Educação na Universidad Columbia del Paraguai; mestrado em Gestão e Auditorias Ambientais, com ênfase em Preservação de Ambientes pela Universidad Internacional Iberoamericana del Panamá; Especializações em Psicopedagogia (2004); Dependência Química (2019); Autismo (2019); Psicomotricidade (2020); Acompanhamento de Adolescentes e Jovens (2020); Docência do Ensino Superior (2021); e Teatro e Educação (2022); possui graduações em Licenciatura Plana em Ciências com habilitação em Química pela Universidade Católica de Brasília; Licenciatura em Filosofia pela Faculdade Entre Rios do Piauí; Bacharelado em Psicologia e Psicólogo pela Universidade de Brasília; Licenciatura em Teatro pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro; e Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Unyleya. Diretor Presidente do Centro de Atendimento Especializado e Formação Integral da Pessoa Humana. Professor aposentado da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Contato: Fabriciomanoel@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6177652683449510>



Gabrielle Oliveira dos Santos

Mestranda em Ciências da Educação na Universidad Columbia Del Paraguay. Graduada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Maria Thereza – FAMATH. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Especialista em Neuropsicopedagogia e Reabilitação Cognitiva, Especialista em Educação Especial e Inclusiva, Especialista em Psicomotricidade Educação e Clínica. Psicomotricista pela formação em Prática Psicomotora Aucouturier – PPA, Especialista em Transtorno do Espectro Autista – TEA, Especialista em Orientação Educacional. Atua no campo Clínico, realizando atendimento psicopedagógicos com avaliações e intervenções psicomotoras e neuropsicopedagógicas no GAMA CONSULTORIOS - Saquarema/RJ. É Orientadora Educacional na rede pública de ensino do município de Saquarema/RJ e atualmente coordena o setor pedagógica na Associação Pestalozzi de Saquarema, no município de Saquarema/RJ.
e-mail: gabbiosantos@yahoo.com.br



Jane Rose Silva Souza

Doutoranda em Ciências da Educação (Universidad Columbia Del Paraguay, Asunción-Py); Licenciada em Pedagogia(UFRJ), Mestra em Ciências Pedagógicas (ISEP) e em Educação Profissional em Saúde (EPSJV/Fiocruz); Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional(UFRJ), em Alfabetização de Crianças das Classes Populares(UFF), em Mediação Pedagógica em EAD(PUC-RJ) e em Educação Profissional em Saúde (EPSJV/Fiocruz); Professora Assistente da Faculdades Integradas Campo- Grandenses(FIC/Feuc), Pedagoga - Secretaria Municipal de Duque de Caxias/RJ, Docente I do Instituto de Educação Sarah KubitschecCurso Normal-Seeduc/RJ).
Contato: janerosesouza@yahoo.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2324157560781083>



Janice Rosane Silva Souza

Doutoranda em Ciências da Educação (Universidad Columbia Del Paraguay, Asunción-Py); Licenciada em Pedagogia, Especialização em Supervisão Escolar (FEUC/RJ); Mestra em Educação (UFRJ); Pós-graduada Metodologias e Técnicas de Ensino (FEUC); Licenciada em Pedagogia (FEUC); Supervisora na Rede Municipal do RJ; Vice-Diretora e Professora nas Licenciaturas das Faculdades Integradas Campo-Grandenses (FIC/RJ), onde atuou como Coordenadora do Curso de Pedagogia.

Contato: janicerssouza@gmail.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0817794093217088>

Léia Flauzina da Silva de Albuquerque



Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad Columbia del Paraguay, em parceria com o Instituto IDEIA – BR; graduada em Pedagogia pela Universidade Castelo Branco, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Estácio de Sá_RJ, Especialista em Educação Infantil, Neurociência e Aprendizagem, Especialista em Neuropsicopedagogia e Educação Especial e Inclusiva Pela Universidade Cândido Mendes RJ, Especialista em Transtorno do Espectro Autista pela Faculdade UniBF, Especialista em Arteterapia e Psicomotricidade pelo Instituto Sinapses. Dedicar-se a estudos na área da educação e saúde voltada para inclusão e atualmente atende crianças, adolescentes e adultos com Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem.



Letícia Viana Magni

Doutoranda em Ciências da Educação - Universidad Columbia del Paraguay - UCP
Mestra em Ciências do Movimento Humano - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Graduação em Educação Física Bacharelado - Faculdade Adventista de Hortolândia (FAH, Graduação em Educação Física Licenciatura - Faculdade Adventista de Hortolândia (FAH), Graduação em Pedagogia - Cruzeiro do Sul, Instituto cesar Santos (ICS), Graduada em História pela Universidade Campus Elíseos (FCE), Graduanda em Biologia pela Universidade Campus Elíseos (FCE)- Pós-Graduação em Docência para o Ensino Superior aplicada à saúde- Universidade Campus Elíseos (FCE) Atualmente é professora universitária /tutora da Faculdade do Grupo UNIASSELVI, Tem experiência na área de Educação Física e Pedagogia, com ênfase em Educação Física e Pedagogia. Orientadora de TCC e estágio da graduação e pós na UNIASSELVI.

Contato: leticia.magni@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5649932396408529>



Luiz Affonso de Paula Junior

Doutorando em Ciências da Educação - Universidad Columbia del Paraguay (UCP), Mestre em Ecoturismo e Conservação - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Especialista em Engenharia Ambiental - Faculdade UniBF (UniBF), Especialista em Metodologia de Ensino de Biologia e Química - Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI), Especialista em Docência do Ensino Superior - Universidade Anhanguera (UNIDERP), Especialista em Gestão Escolar - Faculdade Futura (FUTURA), Especialista em Auditoria, Gestão e Licenciamento Ambiental (UNIDERP), Bacharel em Engenharia Ambiental e Sanitária - Centro Universitário Gama e Souza (UNIGAMA), Bacharel em Ciências Ambientais

(UNIRIO), Licenciado em Física (FAVENI), Licenciado em Ciências da Natureza (UNIRIO), Licenciado em Matemática - Centro Universitário ETEP (ETEP), Licenciado em Pedagogia - Faculdade UniBF (UniBF), Técnico em Meio Ambiente - Centro de Tecnologia Educacional P. e Inclusão Social do Brasil (CETEPIS Brasil) e Técnico em Formação de Professores - Instituto de Educação Colônia do Saber (IECS).

Contato: luizaffonso1002@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1695420848979808>



Marcelo de Jesus Rodrigues da Nóbrega

Pós-Doutor Sênior e Júnior em Engenharia - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Doutor em Engenharia Mecânica - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Mestre em Tecnologia na Área de Processos Tecnológicos - Centro Federal de Educação Tecnológica - Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ), Engenheiro Mecânico (CEFET-RJ), Tecnólogo em Mecânica (CEFET-RJ), Licenciado em Física - Universidade Cândido Mendes (UCAM), Licenciado em Matemática e Engenheiro Civil - Sociedade Augusto Motta (UNISUAM), Licenciado em Pedagogia (UniBF).
ESPECIALIZAÇÃO NA ÁREA TECNOLÓGICA: Especialista em Engenharia de Segurança do Trabalho (FSS), MBA em Negócios Imobiliários (UniBF), Especialista em Trânsito (UniBF), Especialista em Engenharia e Gerenciamento de Manutenção (UniBF), Especialista em Engenharia de Avaliações e Perícias (UniBF), Especialista em Higiene Ocupacional (CESDA), Especialista em Engenharia Elétrica: Ênfase em Instalações Residenciais (UCAM) e Especialista em Engenharia Civil: Sistemas Construtivos em Edificações (FASOUZA).
ESPECIALIZAÇÃO NA ÁREA DE MEIO AMBIENTE: Especialista em Engenharia de Meio Ambiente (UNIG), Especialista em Auditoria e Perícia Ambiental (FUNIP), Especialista em Saneamento (FAVENI)

e Especialista em Gestão Ambiental (UCAM)
ESPECIALIZAÇÃO NA ÁREA
EDUCACIONAL: Especialista em Gestão de
Sistemas Educacionais (UniBF), Especialista em
Gestão Escolar (Administração, Inspeção,
Orientação e Supervisão) (FAVENI), Especialista
em Docência do Ensino Superior - Faculdade São
Judas Tadeu (FSJT), Especialista em
Metodologias Ativas e Prática Docente (UniBF),
Especialista em Educação a Distância (UniBF),
Especialista em Ciências Sociais (UniBF),
Especialista em Ciências da Religião (UniBF).
Contato: engmarcelocefet@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1360270079973291>



Maria Sylvia Pires de Oliveira Corrêa

Doutoranda em Ciências da Educação do
Programa de Doutorado da Universidad
Columbia Del Paraguay Mestre em Ciências do
Meio Ambiente pela Universidade Veiga de
Almeida. Especialista em Gestão Perícia e
Auditoria em Meio Ambiente e em Dermatologia
Veterinária em cães e gatos pela Universidade
Candido do Mendes. Graduada em Ciências
Biológicas pela Universidade Castelo Branco e em
Medicina Veterinária pela Universidade do
Grande Rio. Atualmente é professora da
Faculdade União Araruama de Ensino e Diretora
e Responsável Técnica da Clínica Animal da
Prefeitura Municipal de Araruama RJ, professora
e responsável técnica pelo curso de Auxiliar de
Veterinária da Escola técnica Destake



Monique de Andrade Siqueira

Doutoranda em Ciências da Educação
(Universidad Columbia Del Paraguay, Asunción
– Py); Mestra em Estudos da Língua (UERJ)
Especialista em Língua Portuguesa (FEUC);
Licencianda em Letras -
Português/Espanhol(FEUC). Professora nas
Licenciaturas das Faculdades Integradas Campo-
Grandenses(FEUC).

E-mail: nike.andrade@hotmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2850611775978442>



Patrícia Laurindo da Cunha Passos

Mestre e Doutoranda em Ciência da Educação na Universidad Columbia Del Paraguay, professora, pedagoga, palestrante, consultora pedagógica, especialista em formação de professores, Educação Infantil. Pós graduada em Gestão, Psicopedagogia e Educação Sistêmica, com formações em coaching, PNL e MAP. Docente no instituto Federal do Espírito Santo (IFES), coprodutora do Congresso Brincar em parcerias com o Instituto Conhecer, motiva profissionais da educação sobre práticas transformadoras em prol da excelência no processo de aprendizagem.
Contato: patricialaurindolc@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6670414924774025>



Patrícia Vasconcelos Costa

Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidad Columbia del Paraguay, Especialista em Psicopedagogia. Licenciada em Pedagogia/Pedagoga em Escola publicas da rede Estadual na Cidade de Parintins- Amazonas. Com experiência em Coordenação Pedagógica de rede e docência no ensino Superior.
e-mail: patricia.costa@seduc.net
endereço> <http://lattes.cnpq.br/1919908557084695>



Pátyna Fernanda Nascimento Zanette

Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad Columbia Del Paraguay, Especialista em Docência do Ensino Superior pelo Centro Universitário São Camilo, Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade de Tecnologia Cachoeiro de Itapemirim – FACI, Graduada em Ciências – Habilitação: Matemática pelo Centro Universitário São Camilo, Técnica em Tradução e Interpretação de LIBRAS pela Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Liceu Muniz

Freire". Professora da disciplina de Matemática na Rede Municipal de Ensino de Cachoeiro de Itapemirim/ES e na Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo (SEDU/ES).

Contato: patynazanette@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3947327177515568>



Paulo Roberto Valdo Thomaz

Doutorando em Ciências da Educação pela Universidad Columbia del Paraguay (UCP); Mestre em Ciências das Religiões pela Faculdade Unida de Vitória (FUV); Especialização em Educação Física Escolar com Ênfase em Ludicidade pela Faculdade de Tecnologia São Francisco (FATESF); Especialização em Gestão Escolar: Habilitação em Administração, Coordenação, Inspeção, Orientação e Supervisão Escolar pela Faculdade Europeia de Vitória (FAEV); Especialização em Esportes e Atividades Físicas Inclusivas para pessoas com Deficiência pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES); Pós-Graduando em Docência no Ensino de Dança pela Faculdade Sul Mineira (FASULMG); Graduado em Licenciatura e Bacharelado em Educação Física pelo Centro Universitário São Camilo - ES (CUSC-ES); Graduado em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL); Técnico em Multimeios Didáticos pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Possui experiência como docente no ensino público, coordenador pedagógico, docente em Pós-Graduação e 2ª Graduação e tutoria na graduação EaD. Atualmente é professor de Educação Física efetivo na Rede Municipal de Marataízes/ES cedido para Prefeitura de Municipal de Viana/ES, atuando na Secretaria de Educação como Técnico Pedagógico do Ensino Fundamental; Pedagogo

efetivo na Rede Municipal de Viana/ES;
Formador de Professores de Educação Física
(Ensino Fundamental).

E-mail: paulorobertovaldo@gmail.com /
prvaldothomaz@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4105117220760026>



Péricles Queiroz Araújo

Especialista em Direito Médico e da Saúde. Pós-graduado em Gestão estratégica em Segurança Pública. Pós-graduado em Administração na Gestão de Clínicas, Hospitais e Indústria da Saúde. Mestrando em Ciências Jurídicas pela Universidad Columbia; Doutorando em Ciências Jurídicas pela Universidad de la Integración de las Américas



Poliana Freitas Vieira Araújo

Curso: Educação Física (Bacharel) 1996

Instituição: Universidade Católica de Brasília

Curso: Direito (Bacharel) 2008

Instituição: Unieuro

Curso: Especialização em Personal Trainer e Musculação 2005

Instituição: Universidade da Saude – RJ

Curso: Especialização em ATIVIDADE POLICIAL JUDICIÁRIA 2009

Instituição: Faculdade Fortium

Curso: Especialização em CIENCIAS CRIMINAIS 2010

Instituição: SUI JURIS.Brasília

Curso: Especialização em VIOLÊNCIA DOMÉSTICA 2021

Instituição: YADAIM OVDOT, YADAIM

Curso: Especialização em SAÚDE MENTAL 2022

Instituição: Escola de Psicanálise de Brasília

Curso: Mestrado em Ciências Crimonológico-Forense - Cursando

Instituição: Universidad de la Empresa. UDE. Montevideo, Uruguai

Priscilla dos Santos Gomes



Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidad del Columbia, Mestre em Ciências da Educação, Especialista em Gestão Educacional e Bacharel em Direito. Qualificação em Secretaria Escolar. Possui experiência nas áreas de Direito, Ciências da Educação, Meio Ambiente e Políticas Públicas. Professora convidada da UNIPAC - Universidade Presidente Antônio Carlos onde lecionou na Pós Graduação em Direito, Docência do Ensino Superior e Direito do Meio Ambiente. Professora convidada na Universag - Sociedade Educacional no Rio de Janeiro - Brasil, nos setores de Direito, Educação, Meio Ambiente e Políticas Públicas. Colaboradora na APJ - Associação Aprender Produzir Juntos - Minas Gerais. Membro correspondente da Academia de Letras de Teófilo Otoni desde 2017 e Membro do Instituto Histórico e Geográfico do Mucuri.

Roberta Luísa Barbosa Leal



Mestrando em Genética e Biologia Molecular – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Especialista em Anatomia e Patologia Associada – Faculdade UniBF (UniBF), Especialista em Docência do Ensino Superior – Universidade Anhanguera (UNIAN), Licenciada em Pedagogia (UniBF), Licenciada em Ciências Biológicas (UNIRIO) e Técnica em Formação de Professores – Colégio Estadual Professor José Accioli (CEPJA).

Contato: robertalbleal@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7279183481506920>

Rose Cléia Maria Barros Mendes



Doutoranda em Doctorado en Educación - Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI - MX); Mestra em Maestría Internacional en Coaching y en Inteligencia Emocional Infantil y Juvenil - Esneca Business School; Mestrado em Maestría Internacional en Pedagogía y Psicopedagogía Clínica - Esneca Business School; Especialista em Psicopedagogía Clínica pela

Faculdade Integrada Brasil Amazônia (FIBRA); Especialista em ABA para Autismo e Deficiência Intelectual; Especialista em Psicopedagogia Baseada na Análise do Comportamento Aplicado - ABA; Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Paulista (UNIP). Atualmente é professora na Secretaria Estadual de Educação (PA). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação em Ensino Fundamental I e Psicopedagogia Clínica.

Contato: cleinhabm@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7307426784037701>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6929-7047>



Washington José Laranjeiras Borges

Doutorando em Ciências da Educação pela Universidad Columbia del Paraguay, Mestrando em Ciências da Educação pela Universidad del Paraguay, com ênfase em Currículo, ensino e sociedade. Especialização em Planejamento Governamental e Gestão Financeira. Graduação em Tecnologia de Telecomunicações; graduação em Processamento de Dados; graduação em Administração de Empresas; graduação em Direito. Atuação profissional na área de Engenharia de Telecomunicações, Projetos desenvolvimento e implantação, Análise de Sistemas e Suporte, Consultoria de Micro e Pequenas Empresas, Advocacia e Consultoria Empresarial, professor de Curso preparatório para Concurso Público Estadual, membro de Bancas Examinadoras para Concurso Público Federal, para professores de ensino superior do quadro permanente, e professores substitutos do IFBA, professor de 3º Grau, Adjunto IV do IFBA, concursado em 1993, professor dos Cursos de Administração de Empresas, Administração e Desenvolvimento de Sistemas, Eventos, Engenharia Elétrica, Química e Mecânica, tendo lecionado as disciplinas Teoria Geral da Administração I e II, Teoria das Organizações, Organização Sistemas e Métodos, Laboratório

de Marketing, Legislação em Informática, atualmente lecionando Introdução à Administração, e Direito e Legislação Social no IFBA, e no exercício da Advocacia na área Cível, e Criminal.

Contato: wjlborges@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4056630410420296>

Este livro, na forma de compilação, se inclui em um processo de reflexão sobre a humanização e Educação – um caminho para a ciência, que vem evoluindo cientificamente nos dias atuais. Destarte, constituindo-se em um importante ponto de curvatura, sistematização e artifício de organismo do conhecimento, tem por objetivo evidenciar constatações de que é possível produzir ciência a partir do ato e efeito de humanizar. Nos capítulos deste livro, todos os autores sinalizam o conhecimento como uma ação da espécie humana, reafirmando que a humanização e a educação não estão dissociadas da ciência.

Esperamos que este livro possa nos ajudar a aprofundar um pouco mais o conhecimento sobre a humanização e educação, em sua composição, que ousamos sonhar com um novo modo de fazer ciência, onde imperem o ato e o efeito de humanizar. Também é importante ressaltar, o qual em todos os artigos, igualmente foi incluído referências além dos clássicos, o estado da arte, que, do mesmo modo enriquece no planejamento e desenvolvimento deste livro, também se verificou a construção da ciência se materializando ao mesmo tempo pela humanização e a educação em sua integralidade e plural. Agora, daqui por diante é hora de navegar em todas as linhas desta obra, boa leitura.

