



**Volume 11, número 25, agosto, 2021**

**ISSN: 2177-8183**



## SUMÁRIO

### EXPEDIENTE

### EDITORIAL

### ARTIGOS

#### GAMIFICAÇÃO DO ENSINO: CONCEPÇÕES DOCENTES ACERCA DO USO DE ATIVIDADES GAMIFICADAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Daniel Pereira de Alencar, Ednaldo Gomes da Silva  
Páginas: 07-36

#### GRAFISMOS INDÍGENAS COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE ARTES VISUAIS

Daiane Marques, Janedalva Pontes Gondim  
Páginas: 37-55

#### EFEITOS DO DISCURSO DE ÓDIO SOBRE O DESENVOLVIMENTO SOCIOMORAL: ENSAIO TEÓRICO

Franciela Félix de Carvalho Monte, Maria Aline Rodrigues de Moura, Pâmela Rocha Bagano Guimaraes  
Páginas: 56-83

#### DIALOGANDO COM AS CRIANÇAS SOBRE MIGRAÇÕES POR MEIO DA LITERATURA INFANTIL

Gabrielle Luana Rosinski, Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins, Carolina Araújo Mechielin, Amábili Fraga  
Páginas: 84-100

#### AVALIAÇÃO ENTRE DUAS FORMAS DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE DE ADOLESCENTES ESCOLARES: QUAL É A MELHOR NA ABORDAGEM DA AÇÃO FARMACOLÓGICA DAS DROGAS?

Braz José Nascimento Júnior, Dulcilene Marai Filgueira Dias, Rosy Kátia Souza Gonçalves  
Páginas: 101-124

#### AVALIAÇÃO DO EXTRATO AQUOSO DA CINZA NA PROSPECÇÃO DE ALGUNS METABÓLITOS SECUNDÁRIOS E COMO PROPOSTA METODOLÓGICA EM EXPERIMENTOS NO ENSINO DE QUÍMICA

Roberto Luis Nhamússua, Daniel Agostinho  
Páginas: 125-149

#### INTERPRETANDO E CONSTRUINDO REPRESENTAÇÕES GRÁFICAS COM ESTUDANTES DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Lucineide Maria de Souza, Amaurida Silva Barros, Givaldo Oliveira dos Santos  
Páginas: 150-174

**ENSINO DE CIÊNCIAS E A DEFECTOLOGIA DE VYGOTSKY: A TIFLOLOGIA EM UM ESTUDO DE CASO**

Aline da Silva, Jose Claudio Fonseca Moreira  
Páginas: 175-193

**FISIORUN: JOGO DIDÁTICO AUXILIAR DE AQUISIÇÃO E CONSTRUÇÃO DOS CONHECIMENTOS DE ENDOCRINOLOGIA VETERINÁRIA**

Ellen Cordeiro Bento da Silva, Thomás Souza e Silva, Giovanna Isabella de Souza Couto  
Páginas: 194-209

**ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DA REITERAÇÃO**

Thayse Geane Iglesias, Camila Silveira  
Páginas: 210-239

**DOSSIÊ – EDUCAÇÃO EM SAÚDE NO CONTEXTO ESCOLAR:  
CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA-AÇÃO NA IDENTIFICAÇÃO DOS  
DETERMINANTES EM SAÚDE**

**APRESENTAÇÃO DO DOSSIÊ: CONVERSANDO COM SABERES INTERDISCIPLINARES E TECNOLOGIAS**

Cristina Miyuki Hashizume, Zaira de Andrade Lopes  
Páginas: 240-241

**À GUIA DE PREFÁCIO: PARA INICIAR A CONVERSA SOBRE OS SABERES INTERDISCIPLINARES E TECNOLÓGICOS**

Cristina Miyuki Hashizume, Zaira de Andrade Lopes  
Páginas: 242-252

**EDUCAÇÃO EM SAÚDE NO CONTEXTO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA-AÇÃO NA IDENTIFICAÇÃO DOS DETERMINANTES EM SAÚDE**

Karla Mendonça Menezes, Carolina Braz Carlan Rodrigues, Vanessa Candito, Susane Graup, Félix Alexandre Antunes Soares  
Páginas: 253-281

**PROGRAMA ENSINO INTEGRAL: UM RELATO CRÍTICO DE EXPERIÊNCIA À LUZ DO DIÁLOGO INTERDISCIPLINAR ENTRE EDUCAÇÃO E SAÚDE**

Álvaro de Souza Maiotti  
Páginas: 282-297

**EDUCATION AS A HUMAN RIGHT: THE RISE OF THE HBCUS**

Tiffany R. Holloman, LaTonia A. Siler-Holloman  
Páginas: 298-320

**PROMOÇÃO À SAÚDE NA FORMAÇÃO DE ESTUDANTES: RELATO DE EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR SOBRE PRÁTICA DE ENSINO NA COMUNIDADE**

Ariana Cavalcante de Melo, Kaliny Alves Santos, Débora Ramos de Araújo Souza, Giovanna de Jesus Teixeira  
Páginas: 321-339

**POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E PANDEMIA: REFLEXÕES SOBRE A SAÚDE MENTAL A PARTIR DE DEPOIMENTOS DE DOCENTES**

Maria Clara Dantas Vieira, Leonardo Farias de Arruda, Cristina Miyuki Hashizume  
Páginas: 340-362

**DOSSIÊ – O HISTORIADOR DA EDUCAÇÃO E SEU OFÍCIO**

**APRESENTAÇÃO DO DOSSIÊ: “O HISTORIADOR DA EDUCAÇÃO E SEU OFÍCIO”**

Olívia Morais de Medeiros Neta, Maria Inês Sucupira Stamatto, Fabiana Sena  
Páginas: 363-366

**O HISTORIADOR DA EDUCAÇÃO E SEU OFÍCIO**

Anna Gabriella de Souza Cordeiro Brasil, Maria Inês Sucupira Stamatto, Olívia Morais de Medeiros Neta  
Páginas: 367-393

**EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, NEOLIBERALISMO E CONTRARREFORMA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: INFLUÊNCIAS DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NOS CEFET E IFET**

Raquel Cristina Lucas Mota  
Páginas: 394-422

**O SILÊNCIO NAS RELAÇÕES DE TRABALHO NA CONTEMPORANEIDADE: UMA ANÁLISE DE PERSPECTIVAS DOS ESTUDANTES DA EJA ATRAVÉS DO ENSINO DE HISTÓRIA**

Andreia Priscila Machado Honorato, Rita de Cássia Grecco dos Santos  
Páginas: 423-440

**HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E OS REPOSITÓRIOS DE HISTÓRIA ORAL NO BRASIL**

Aliny Dayany Pereira de Medeiros Pranto  
Páginas: 441-458

**REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS: CONTRIBUIÇÕES PARA O CAMPO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

Laís Paula de Medeiros Campos Azevedo, Nara Lidiana Silva Dias Carlos, Olívia Morais de Medeiros Neta  
Páginas: 459-474

**DOCUMENTO/MONUMENTO: REFLEXÕES TECIDAS A PARTIR DAS IDEIAS DE MICHEL FOUCAULT E JACQUES LE GOFF PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (EP)**

Antonio Max Ferreira da Costa, José Mateus do Nascimento  
Páginas: 475-495

**IRMÃ ANA: MEMÓRIAS DE UMA EDUCADORA OCTOGENÁRIA NA PARAÍBA**

Iolanda de Sousa Barreto, Jorilene Barros da Silva Gomes, Charliton José dos Santos Machado, Fabiana Sena  
Páginas: 496-517

**HISTÓRIA ORAL COMO METODOLOGIA OU OBJETO DE PESQUISA NAS REVISTAS NA ÁREA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

Bruna Luiz dos Santos, Maria Augusta Martiarena de Oliveira  
Páginas: 518-535

## **RELATOS DE EXPERIÊNCIAS**

**IDENTIFICAÇÃO E MANEJO DE DISPARADORES DE VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR: A EXPERIÊNCIA DE ACADÊMICOS DE MEDICINA EM ATIVIDADES DE EXTENSÃO**

Lucas Araujo Souza, Gabriela Sandes Machado, Bianca Lima Gondim Osman  
Páginas: 536-551

**AÇÕES DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE DIRECIONADAS A PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ACADÊMICOS DE MEDICINA**

Adson Aragão de Araújo Santos, Hellen de Carvalho Lima, Anacely Guimarães Costa, Roberta Stofeles Cecon, Maria Augusta Vasconcelos Palácio  
Páginas: 552-570

**AS DIVERSAS FACES DA VIOLÊNCIA NO NAMORO: UM RELATO DA EXPERIÊNCIA DE DISCENTES DE ENFERMAGEM COM ADOLESCENTES ESCOLARES**

Carlos Eduardo Benevides Passos, Efraim Ricardo Souza Santos Filhos, Gilvan Rodrigues da Cruz Junior, Mariana Brandt Fernandes Santos, Patrick Leão Carvalho de Sousa  
Páginas: 571-592

**CURIOSITZ: UMA EXPERIÊNCIA DE TRABALHO COM NARRATIVAS NAS AULAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL NO CURSO DE JORNALISMO**

Regysane Botelho C. Alves, Marcos Fábio Belo Matos  
Páginas: 593-616



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO – UNIVASF**

Avenida José de Sá Maniçoba, S/N – Centro. Petrolina - PE

56.304-205

Tel: (87) 2101.6868

Email: [revasf@univasf.edu.br](mailto:revasf@univasf.edu.br)

<http://www.periodicos.univasf.edu.br>

**Volume 11, número 25, maio/junho/julho/agosto, 2021**



**Reitor *pro tempore***

Prof. Dr. Paulo César Fagundes Neves

**Vice-Reitor *pro tempore***

Prof. Dr. Daniel Salgado Pifano

**Pró-Reitora de Assistência Estudantil *pro tempore***

Prof. Dr. Roberto Jefferson Bezerra Do Nascimento

**Pró-Reitor de Ensino *pro tempore***

Prof. Dr. Adelson Dias de Oliveira

**Pró-Reitora de Extensão *pro tempore***

Profa. Dra. Lúcia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira

**Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação *pro tempore***

Profa. Dra Patrícia Avello Nicola

**Conselho de Editores Associados**

Dr<sup>a</sup> Dinani Gomes Amorim, Universidade do Estado da Bahia - UNEB e Faculdade de Ciências Aplicadas e Sociais de Petrolina – FACAPE.

Dr. Juracy Marques, Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

Dr. Liércio Pinheiro de Araújo, Centro de Estudos Superiores de Maceió – CESMAC.

Dra. Maria Elisa Pacheco de Oliveira Silva, Universidade Estadual de Feira de Santana –

UEFS.

Dra. Maria de Lourdes Soares Ornellas, Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

Dra. Raimunda Áurea Dias Souza, Universidade de Pernambuco – UPE.

Dra. Rossana Ramos Henz, Universidade de Pernambuco – UPE.

Dr. Ricardo Amorim, Universidade do Estado da Bahia - UNEB e Faculdade de Ciências Aplicadas e Sociais de Petrolina – FACAPE.

Me. Ricardo Barbosa Bitencourt, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – IF-Sertão.

Dra. Virgínia P. S. Ávila, Universidade de Pernambuco – UPE

### **Conselho Editorial Internacional**

Dr. Benjamín Barón Velandia (Colómbia), Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO

PhD, Jean-Robert Poulin (Québec - Canada), Université du Québec à Chicoutimi - UQAC, Canada.

Dra. Lorena Elizabet Sanchez (Argentina), ICSOH-CONICET-UNSa, Argentina.

PhD, Marta Anadon (Québec - Canada), Université du Québec à Chicoutimi - UQAC, Canada.

### **Conselho Editorial Técnico - EQUIPE TÉCNICA**

Dr. Braz José do Nascimento Júnior, Universidade Federal do Vale do São Francisco – Univasf.

Dr. Guilherme Antonio Finazzi, Universidade Federal do Vale do São Francisco – Univasf.

Dr. Marcelo Domingues de Faria, Universidade Federal do Vale do São Francisco – Univasf.

Dr. Marcelo Silva de Souza Ribeiro, Universidade Federal do Vale do São Francisco – Univasf.

Dr. Ricardo Argenton Ramos, Universidade Federal do Vale do São Francisco – Univasf.

Dra. Geida Maria Cavalcanti de Sousa, Universidade Federal do Vale do São Francisco – Univasf.

Dra. Glória Maria Pinto Coelho, Universidade Federal do Vale do São Francisco – Univasf.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO – UNIVASF**

Avenida José de Sá Maniçoba, S/N – Centro. Petrolina - PE

56.304-205

Tel: (87) 2101.6868

Email: [revasf@univasf.edu.br](mailto:revasf@univasf.edu.br)

<http://www.periodicos.univasf.edu.br>

Dra. Shirley Macêdo Vieira de Melo, Universidade Federal do Vale do São Francisco – Univasf.

Esp. Tânia Cristina Silva, Universidade Federal do Vale do São Francisco – Univasf.

Ma. Fabíola Moura Reis Santos, Universidade Federal do Vale do São Francisco – Univasf.

Me. Venâncio de Santana Tavares, Universidade Federal do Vale do São Francisco – Univasf.

**Estagiário**

Luis Gustavo Gonçalves Lopes Borges de Oliveira

**Editoração eletrônica**

Marcelo Silva de Souza Ribeiro (Editor responsável - Univasf)

**Logomarca REVASF**

Luiz Maurício Barretto Alfaya (Univasf)

Luiz Severino da Silva Júnior (Univasf)

**Capa da edição**

"Simples e bela a natureza em Maracás" - Fotografia de Maria Luiza Ribeiro Rudner.

**Editor Chefe**

Dr. Marcelo Silva de Souza Ribeiro, Universidade Federal do Vale do São Francisco - Univasf.

**Editores dos Dossiês**

*Dossiê – Educação, Saúde e Direitos Humanos*



Dra Cristina Miyuki Hashizume - USP  
Dra Zaira de Andrade Lopes - USP

*Dossiê - O campo da História da Educação No Brasil*

Dra. Olívia Morais de Medeiros Neta (UFRN)  
Dra. Maria Inês Sucupira Stamatto (UFRN)  
Dra. Fabiana Sena da Silva (UFPB)

## EDITORIAL

### Há que esperarçar!

A vida insiste, a vida ensaia, a vida resiste existindo novamente como que brotando de alguma semente perdida em meio a terra arrasada, depois que o fogo tudo a consumiu. Aliás não há nada mais simbólico e ao mesmo tempo realista do que as inúmeras cenas que presenciamos de matas, florestas, cerrados e caatingas em chamas. Corpos de animais carbonizados, vegetação destruída, fumaça para todo lado e o assombro de um momento apocalíptico tentando ainda nos dizer algo.

Mas como a vida insiste, a vida ensaia... em algum lugar desse mundão exaurido, uma semente esquecida faz-se broto e, do improvável e verde da vida, resiste existindo novamente. Uma semente, quiçá, também na gente guarda qualquer esperança de novamente verdejar. A Terra queima e reflete o que se passa no humano. Tempos de cinzas e um sopro verde da esperança dizendo que a vida sempre vem.

E nesse quadro desolador, como que de uma triste pintura, no canto da moldura, quase que imperceptível, uma nova insólita cor de esperança. Há que esperarçar!

E assim esta Revista, nas singelas e modestas ações de sua equipe, ainda que movida por um bom orgulho e significativo sentido de realização, vem insistindo, ensaiando, resistindo e criando novamente.

Tivemos a alegria de integrar os novos membros do Conselho Editorial da Equipe Técnica (Dra. Glória Maria Pinto Coelho, Dr. Guilherme Antonio Finazzi, Dr. Ricardo Argenton Ramos e Dra. Shirley Macêdo Vieira de Melo).

Nesta edição, contamos com 30 manuscritos, sendo nove do Dossiê temático "O Historiador e seu ofício", sete do Dossiê Temático "Educação e



e-ISSN: 2177-8183

Saúde: conversando com saberes interdisciplinares e tecnologias”, quatro relatos de experiências e dez artigos da edição regular.

Agradecemos, por fim, aos editores dos referidos dossiês, pela confiança e colaboração: Dra. Olívia Morais de Medeiros Neta, Dra. Maria Inês Sucupira Stamatto, Dra. Fabiana Sena da Silva, do Dossiê “O campo da História da Educação no Brasil”; Dra Cristina Miyuki Hashizume e Dra Zaira de Andrade Lopes, do Dossiê “Educação e Saúde: conversando com saberes interdisciplinares e tecnologias”.

Equipe Revasf.



e-ISSN: 2177-8183

**GAMIFICAÇÃO DO ENSINO: CONCEPÇÕES DOCENTES ACERCA DO USO  
DE ATIVIDADES GAMIFICADAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

***GAMIFICATION OF TEACHING: PEDAGOGICAL CONCEPTIONS ABOUT  
USE OF GAMIFIED CLASSES IN THE ELEMENTARY SCHOOL***

***GAMIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA: CONCEPCIONES DOCENTES  
ACERCA DEL USO DE ACTIVIDADES GAMIFICADAS EN LOS PRIMEROS  
AÑOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA***

*Daniel Pereira de Alencar  
dnlalencar@gmail.com*

Pós-graduando em Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação (IF Sertão -PE)

*Ednaldo Gomes da Silva  
ednaldo.gomes@ifsertao-pe.edu.br  
Doutor em Engenharia Civil*

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano  
(IF Sertão – PE)

**RESUMO**

As competências e habilidades necessárias à atuação no mundo contemporâneo, permeado por tecnologias digitais, vêm suscitando mais do que nunca inquietações no fazer pedagógico em sala de aula. Nesse contexto, a gamificação do ensino tem ganhado espaço nas discussões e práticas de metodologias ativas que possam motivar e engajar o aluno no processo de ensino e aprendizagem. O presente estudo tem o objetivo de identificar as concepções de um grupo de docentes acerca do uso da gamificação e suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do

7

ensino fundamental. Para isso, foi realizada uma pesquisa de campo, com cunho quanti-qualitativo. Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram 22 docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas da rede pública de ensino do município de Petrolina-PE. A coleta de dados se deu por meio de formulário *online*. Os resultados mostraram que predomina entre o grupo investigado a concepção de gamificação enquanto a aplicação de elementos de *games* em situações de não *game*. O estudo também apontou que a temática é alvo de discussão desde a formação inicial entre alguns participantes. Com isso, o cenário mostra-se favorável ao emprego de tal abordagem como estratégia de ensino.

**Palavras-chave:** Concepções docentes. Ensino fundamental. Gamificação.

## ABSTRACT

Competencies and skills required in the technology-permeated contemporary world evoke concerns about pedagogical practices in the classroom. In this context, gamification of teaching has gained relevance in discussions and educational practices aimed at motivating and engaging students in their learning processes. The present study has the objective of identifying a group of teachers' conceptions about the uses of gamification and its implications to teaching and learning processes in the early years of elementary school. For that, field research was carried out with a quali-quantitative focus. The study sample was composed by 22 early years elementary school teachers from two public schools located in city of Petrolina-PE. Data was collected through an online form. Results show a prevailing conception among the group of gamification as the application of game elements to non-game situations. The study also indicates gamification permeates discussions since some of the participants' early training. With that, circumstances can be viewed as propitious to the use of this approach as a teaching strategy.

**Keywords:** Teaching conceptions. Elementary school. Gamification.

## RESUMEN

Las competencias y habilidades necesarias para actuar en el mundo contemporáneo, permeado por las tecnologías digitales, han suscitado más

preocupaciones que nunca en la práctica pedagógica en la clase. En este contexto, la gamificación de la enseñanza ha ganado espacio en las discusiones y prácticas de enseñanza-aprendizaje que pueden motivar e involucrar al alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El presente estudio tiene como objetivo comprender las concepciones de un grupo de docentes sobre el uso de la gamificación y sus implicaciones para el proceso de enseñanza-aprendizaje en los primeros años de la escuela primaria. Para ello, se realizó una investigación de campo, de carácter cuantitativo y cualitativo. Los sujetos involucrados en la investigación fueron 22 docentes de los Primeros Años de Educación Primaria de dos escuelas públicas de la ciudad de Petrolina-PE. La recolección de datos se realizó a través de un formulario en línea. Los resultados mostraron que el concepto de gamificación prevalece entre el grupo investigado mientras que la aplicación de elementos de juego en situaciones ajenas al juego. El estudio también señaló que el tema ha sido objeto de discusión desde la formación inicial entre algunos participantes. Por lo tanto, el escenario se muestra favorable para el uso de este enfoque como estrategia de enseñanza.

**Palabras clave:** Concepciones docentes. Educación primaria. Gamificación.

## INTRODUÇÃO

A difusão das tecnologias digitais na sociedade resultou em profundas transformações nas formas de se relacionar, aprender e trabalhar. A conectividade em rede possibilitou novas maneiras de interação e compartilhamento de informações e, conseqüentemente, novas possibilidades de construção do conhecimento. Porém, as habilidades necessárias para atuação nesse novo mundo que emerge com as tecnologias digitais pouco têm sido contempladas pelas práticas tradicionais de ensino presentes na maioria das instituições educacionais.

Enquanto as práticas de ensino no âmbito escolar geram desinteresse e pouco envolvimento no processo de ensino, outro fenômeno impulsionado pelo

desenvolvimento das tecnologias digitais chama atenção: o engajamento do usuário no universo *gamer*. Apesar dos jogos digitais terem surgido ainda na década de 1970, é com o avanço tecnológico que estes vão se consolidar no mercado de entretenimento e se difundir nos diferentes nichos sociais (MATTAR, 2010).

Embora o potencial de aprendizagem presente nos jogos digitais já tenha sido apontado há pelo menos três décadas, somente com a popularização destes jogos nas diversas esferas sociais é que o fenômeno foi evidenciado (FARDO, 2013), suscitando discussões nas mais diversas áreas do âmbito acadêmico, sobretudo, na educação, em face à desmotivação discente no processo de ensino-aprendizagem.

Prensky (2012) insere no debate educacional reflexões a respeito da mudança no estilo de aprendizagem da geração atual geração que se desenvolveu com acesso aos jogos digitais. A geração anterior ao surgimento das tecnologias digitais desenvolveu uma lógica de pensamento da era pré-tecnologias, uma linguagem analógica. Após a difusão das tecnologias digitais, essa geração precisou migrar para a nova linguagem presente na sociedade, tornando-se imigrante digital. Por outro lado, a atual geração nasceu e se desenvolveu imersa no mundo digital e, assim, adaptou-se a uma linguagem mais veloz de recepção e envio de informações. Essa geração o autor definiu como a geração dos nativos digitais (*idem*).

Gee (2003) elenca 36 princípios de aprendizagem presentes nos jogos digitais que podem contribuir com o processo de ensino-aprendizagem no contexto educacional. Dentre esses princípios, podemos destacar: a especificidade dos objetivos, a resposta imediata às interações do usuário, a colaboração entre usuários, a progressão gradual e a possibilidade de refazer

um percurso no qual não se obteve êxito. Tais elementos proporcionam uma experiência de diversão e engajamento do usuário nos jogos digitais. Assim, o envolvimento do participante se torna espontâneo e motivado.

O termo *gamification* foi utilizado pela primeira vez em 2002 no mundo corporativo. O empresário Nick Peeling cunhou a expressão para descrever experiências criadas a partir da utilização de jogos em situação diferentes a de um jogo (BARRADAS; LENCASTRE, 2016). Na língua portuguesa, o termo “gamificação” como uma forma aportuguesada da expressão original também é adotado no âmbito da literatura (FARDO, 2013; SILVA, 2015; MARTINS, GIRAFFA, 2018; ARAÚJO; CARVALHO, 2018).

Para Alves (2014), gamificação significa “encontrar o conceito central de uma experiência e torná-la mais divertida e engajadora” e, para isso, utiliza-se das mecânicas, dinâmicas e elementos dos jogos sem necessariamente criar um jogo (POSIÇÃO 780). Kapp compreende a gamificação do ensino como “o uso de mecânicas de jogos, elementos estéticos e lógicos de jogos para envolver pessoas, motivar à ação, promover a aprendizagem e resolver problemas (2012, p.12 *apud* ARAÚJO; CARVALHO, 2018, p.255).

Compreende-se que o fazer docente é permeado de concepções, experiências e reflexões acerca da práxis. Assim, compreender o potencial da gamificação enquanto estratégia de ensino-aprendizagem implica conhecer as concepções que atualmente permeiam o meio docente a respeito da temática. Este estudo tem por objetivo identificar as concepções docentes acerca da gamificação do ensino no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental. Para isto, realizou-se um estudo de campo com um grupo de 22 docentes com atuação nos anos iniciais do ensino fundamental.



A fim de subsidiar as discussões do estudo de campo, fez-se uma revisão de literatura contemplando o atual estado da arte da temática. Nesta etapa, utilizou-se da base de dados do portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e do mecanismo de busca *Google Scholar*. Foram analisados trabalhos cuja temática se mostrou pertinente à discussão das concepções presente no meio docente a respeito da gamificação do ensino, enfatizando estudos voltados aos anos iniciais do ensino fundamental.

Na pesquisa de campo, investigou-se um grupo específico de 22 docentes de duas escolas que atendem aos anos iniciais do ensino fundamental, na rede municipal de ensino de Petrolina-PE, buscando compreender quais concepções podem ser identificadas em um determinado contexto de ensino. Como instrumento de coleta de dados, optou-se pelo formulário *online*, considerando o contexto da pandemia e as medidas sanitárias orientadas pelos órgãos de saúde.

### **Experiências e discussões acerca da gamificação do ensino nos anos iniciais do ensino fundamental**

Os relatos de práticas pedagógicas e pesquisas sobre gamificação voltadas para os anos iniciais do ensino fundamental são um tanto incipientes. A base de dados Periódicos CAPES apresenta apenas três resultados para a busca pelos termos “gamificação + anos iniciais do ensino fundamental” (MARTINS, 2015; MARTINS *et al.* 2016; MARTINS; GIRAFFA, 2018).

Martins (2015) discute em sua dissertação a gamificação nas práticas pedagógicas, considerando o desafio da formação de professores na era da cibercultura. O trabalho traz um estudo de caso com 21 professores da rede

privada de ensino no município de Porto Alegre no Rio Grande do Sul. O estudo investigou a formação docente deste grupo e as implicações das concepções formadas no desenvolvimento de atividades gamificadas, com base em um modelo proposto.

Martins *et al.* (2016) apresentaram uma análise do jogo *The Legend of Zelda: Ocarina of Time*. A pesquisa expõe elementos do cotidiano medieval que estão presentes no jogo eletrônico e como podem contribuir para o ensino de História sobre esse período. Em seu arcabouço teórico, o autor discute e compreende a gamificação como a aplicação de elementos de jogos digitais a situações diferentes a de um jogo. O estudo aborda uma temática, no componente curricular de História, voltada para os anos finais do ensino fundamental.

Martins e Giraffa (2018) trouxeram novas discussões sobre o fazer docente e a gamificação. O trabalho tem como base o mesmo grupo amostral anterior (MARTINS, 2015) e aponta distanciamentos e aproximações da prática docente com a concepção de gamificação, que podem resultar em ressignificações dessa abordagem no processo de ensino-aprendizagem.

Buscando ampliar o leque de resultados, foi utilizado o termo de busca “gamificação + ensino fundamental”, possibilitando um salto no número de resultados para 24. Alguns resultados se repetiram e outros estudos relevantes puderam ser encontrados (MARINHO *et al.*, 2016; KAMINSKI *et al.*, 2018) no que diz respeito à gamificação nos anos iniciais do ensino fundamental.

Marinho *et al.* (2016) apresentam um estudo de caso de desenvolvimento de um software voltado para o ensino da matemática. O estudo traz o desenvolvimento de software para o ensino de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. Os autores consideram importante o uso de elementos de jogos no processo de ensino-aprendizagem, porém trazem uma visão um tanto ultrapassada ao afirmarem que “nos jogos com objetivos

pedagógicos é possível se trabalhar aspectos específicos no desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas” (p.79). Sem maior desenvolvimento da discussão e com um trabalho voltado para o desenvolvimento de software, os autores deixam subentendida uma concepção de gamificação voltada para o desenvolvimento de jogos com finalidade educacional. Uma visão já superada no âmbito da literatura.

Kaminskiet *al.* (2018) trouxeram através de um relato de experiência um estudo amplo a respeito da gamificação por meio de um trabalho voltado para o 5º ano do Ensino Fundamental. Utilizando as ferramentas *Kahoot* e *QR Code*, os autores desenvolvem um projeto de ensino sobre sustentabilidade e alimentação saudável, envolvendo dois grupos de 26 e 27 estudantes em uma escola municipal em Cascavel, no Paraná. O estudo ressalta a importância de estimular o protagonismo dos discentes através do engajamento e motivação no processo de ensino-aprendizagem.

Utilizando o mecanismo de busca *Google Scholar* foi possível expandir o escopo da pesquisa, obtendo 150 resultados para as palavras-chave “gamificação + anos iniciais do ensino fundamental”. Foram analisados somente os trabalhos publicados no Brasil nos últimos 05 anos cujas discussões teóricas e/ou relatos de práticas fossem relevantes para o debate sobre gamificação nos anos iniciais do ensino fundamental.

O fenômeno da gamificação tem sido algo novo no âmbito educacional. A ausência de mais estudos no meio acadêmico pode apontar para alguns fatores como a falta de formação inicial e continuada a respeito da temática e, por isso, a pouca difusão dessa metodologia no meio educacional, sobretudo, nos anos iniciais do ensino fundamental. Antes de se esperar experiências exitosas na inserção da gamificação no processo de ensino-aprendizagem, é preciso refletir sobre quais concepções pedagógicas estão sendo construídas a respeito da temática e qual o nível de imersão dos docentes na cultura digital.

Ramos e Melo (2016) realizaram um estudo sobre o uso de jogos no desenvolvimento cognitivo de crianças. O trabalho, realizado com 17 estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, mostrou que houve uma melhoria na autonomia e atenção na resolução de problemas, como também, possibilitou ao professor um olhar mais preciso na análise da atenção, aprendizagem e colaboração dos estudantes. A intervenção contou com o uso dos jogos *Joaninha*, *Breakout*, *Looktabble*, *Genius*, *Connectome* e *Tangran*, os quais estão disponíveis no repositório do projeto Escola do Cérebro.

A pesquisa mostra a discussão sobre o uso de jogos digitais na primeira etapa do Ensino Fundamental e os benefícios destes para o processo de ensino-aprendizagem, apontando para o fato de que a discussão sobre o uso de jogos nessa fase de ensino está mais profunda do que a da gamificação. Embora os jogos digitais possam ser utilizados no processo educacional, considera-se que a gamificação traz mais possibilidades ao fazer pedagógico, pois o uso de jogos digitais requer um suporte físico para o uso de elementos que podem ser aproveitados nesse processo sem esse suporte material.

Cunha et al. (2017) apresentam uma experiência prática a respeito do uso da gamificação no 2º ano do Ensino Fundamental. O estudo contou com a elaboração de uma proposta de gamificação que teve como passos: 1) definição do objeto de aprendizagem; 2) caracterização do público-alvo; 3) elaboração do projeto de gamificação, baseado no modelo Octalsys; 4) utilização de cenário para desenvolvimento da proposta. Como resultados, o estudo concluiu que o uso de elementos gamificados influencia o comportamento e engaja os estudantes em um processo de aprendizagem significativo como consequência da aproximação entre o mundo escolar e o mundo discente.

A concepção de jogos com finalidade pedagógica como um processo de gamificação mais uma vez pode ser constatada em Oliveira *et al.* (2017). O

estudo trata do desenvolvimento de um software para o letramento no processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. Contrapondo essa visão, Araújo e Carvalho (2018) traz em sua dissertação uma experiência de desenvolvimento de atividades gamificadas voltadas para a alfabetização de alunos com deficiência intelectual. A proposta considerou os conhecimentos a serem adquiridos nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

A autora partilha da concepção de que a gamificação se caracteriza pelo uso de elementos de jogos em situações diferentes a de um jogo. Foram apresentados como passos necessários ao desenvolvimento de uma atividade gamificada: 1) objetivos de aprendizagem; 2) público ao qual a proposta se destina; 3) metas a serem alcançadas dentro da atividade (jogo); 4) a inserção de mecânicas na atividade. Sem apresentar maiores conclusões, a autora espera que o modelo proposto traga fundamentos teóricos e práticos para o fazer docente.

Em sua dissertação, Abe (2018) traz uma experiência de uso de jogos digitais no ensino de Língua Inglesa. A pesquisa relata a aplicação de diversos jogos, do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, visando o desenvolvimento das habilidades previstas no currículo municipal. No estudo, o uso de jogos digitais se mostrou promissor na aquisição de conhecimentos durante o processo de ensino-aprendizagem.

O trabalho de Melo e Ribeiro (2019) pode ser dividido em duas partes. A primeira apresenta como gamificação uma experiência envolvendo a inserção de jogos digitais no processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. A atividade buscou desenvolver "habilidades e competências em que os estudantes expressassem opiniões, ideias, pensamentos e sentimentos por meio de uma relação dialógica com o interlocutor adulto, seus pares e a tecnologia" (p.338). E para isso, contou com

o uso de jogos instalados em um sistema operacional baseado em software livre presente nos computadores da escola.

Na segunda parte, o estudo traz um relato de formação continuada do curso de Pedagogia do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro. A proposta da formação perpassou por três momentos dentro da disciplina de Informática Educativa e baseou-se na discussão acerca de jogos, softwares educacionais e suas possibilidades no processo educativo. Em seguida, foi realizada uma oficina para a produção de jogos *offline*. Por fim, as produções foram apresentadas e discutidas pelo grupo de formação. Mais uma vez vemos que a discussão em torno do tema gamificação se mostra estritamente ligada a inserção de jogos digitais, desenvolvidos com objetivos educacionais, no âmbito de sala de aula.

Sousa *et al.* (2019) trazem em suas palavras o desenvolvimento de Recurso Educacional Digital (RED) interdisciplinar com foco no ensino de conceitos estatísticos no 5º ano do ensino fundamental. Os autores afirmam utilizarem-se de elementos de gamificação no desenvolvimento do software, corroborando com a visão de gamificação na construção de experiências de *games* com finalidade pedagógica.

O estudo de Oliveira e Pimentel (2020) se diz vinculado à gamificação na perspectiva dos multiletramentos direcionado para os anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisa trata de uma revisão sistemática da literatura que analisa questões epistemológicas da gamificação. Em suas considerações, os autores reconhecem a necessidade de maiores estudos sobre o tema em estudo para compreender suas mecânicas, dinâmicas e componentes, possibilitando uma melhor abordagem da gamificação no processo de ensino-aprendizagem, a partir da construção de pressupostos teóricos, a fim de que se possa conseguir uma colaboração significativa para a educação.

A produção científica ainda é tímida e sem delimitações claras a respeito do que significa gamificação no processo de ensino-aprendizagem, que leva muitas vezes esta abordagem a ser confundida com a inserção de jogos digitais na educação. Essa prerrogativa aponta para a necessidade de maiores estudos e aprofundamentos sobre a gamificação nos anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que é preciso compreender quais pressupostos teóricos norteiam os docentes na escolha e no modo como usam os conceitos de gamificação na hora de realizarem seu planejamento.

Na visão docente, o que é a gamificação do ensino e como esta abordagem metodológica pode contribuir com o processo de ensino-aprendizagem? Questões dessa natureza, uma vez refletidas, possibilitarão conhecer os desafios e os caminhos a serem seguidos para o efeito uso da gamificação como metodologia de ensino-aprendizagem que possa colaborar significativamente no processo educativo.

## PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho adotou como procedimento a pesquisa de campo, com cunho quanti-qualitativo, configurando-se dentro da perspectiva aplicada quanto à sua natureza. A pesquisa aplicada “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.35).

Em relação aos objetivos, a pesquisa assume o caráter exploratório. De acordo com Gil, a pesquisa exploratória tem a finalidade de “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses a serem testadas em estudos posteriores” (2019, p. 26). Considerando os diferentes contextos em que se dão as situações de ensino-aprendizagem, não há pretensão por parte deste trabalho de exaurir a temática, mas sim, contribuir com perspectivas sobre esta, a partir das concepções na realidade em estudo.

Optou-se por uma abordagem quanti-qualitativa. Embora os questionamentos e dados envolvidos na pesquisa se traduzam quantitativamente, a relevância destes se dá na trama que os envolve. Nisso, temos a importância de um tratamento qualitativo para os dados. De acordo com Souza e Kerbauy “quantidade é uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que o fenômeno se apresenta” (p.37, 2017). Todavia, do ponto da pesquisa social, há que se pensar na contextualização dos fatos e na relação que os permeia. Faz-se necessário uma interpretação qualitativa dos dados, “pois sem relação a algum referencial, os dados não tem significação em si” (idem, grifo nosso).

Quanto aos procedimentos, o trabalho se constitui como pesquisa de campo. Tal técnica de estudo é empregada com a finalidade de se obter novos conhecimentos em torno da problemática investigada ou ainda “descobrir novos fenômenos e a relação entre eles” (MARCONI; LAKATOS, 2020, p.203).



O campo educacional encontra-se em constantes mudanças ante aos desafios impostos pela sociedade atual. Relacionar o arcabouço teórico com as concepções e práticas pedagógicas de um determinado contexto é primordial na compreensão dos fenômenos que envolvem uma problemática.

### Sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada em duas escolas da rede municipal de ensino de Petrolina, localizadas na zona urbana do município. Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram 22 professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Adotou-se o formulário *online* como instrumento de coleta de dados. O link para o mesmo foi encaminhado através do aplicativo de mensagens *WhatsApp* no grupo de professores de cada escola. A coleta de dados aconteceu durante o mês de agosto de 2020. Os participantes têm idade entre 25 e 57 anos e são 19 do sexo feminino e apenas 03 do sexo masculino. Todos possuem formação em nível superior, com Licenciatura em Pedagogia. Dentre os envolvidos, 07 declararam ter nível de especialização e 02 possuem uma segunda licenciatura. O tempo de experiência profissional dos sujeitos desta pesquisa varia entre 06 meses e 26 anos.

Tabela 1 – Caracterização dos participantes

Participantes	Idade	Sexo	Formação	Experiência
Professor 1	25	F	Licenciatura em Pedagogia	6 meses
Professor 2	25	F	Licenciatura em Pedagogia	7 meses
Professor 3	25	F	Licenciatura em Pedagogia	1 ano
Professor 4	31	F	Especialista	6 anos

Professor 5	31	M	Especialista em Psicopedagogia	12 anos
Professor 6	33	F	Licenciatura em Pedagogia	8 meses
Professor 7	37	F	Especialista em Língua Portuguesa e suas literaturas	8 anos
Professor 8	39	F	Licenciatura em Pedagogia	16 anos
Professor 9	40	F	Licenciatura em Pedagogia	3 anos
Professor 11	43	F	Licenciatura em Pedagogia	5 anos
Professor 10	43	F	Licenciatura em Pedagogia	20 anos
Professor 12	44	M	Licenciatura em Pedagogia	8 meses
Professor 13	44	M	Licenciatura em Pedagogia	2 anos
Professor 14	45	F	Licenciatura em Pedagogia	18 anos
Professor 15	47	F	Licenciatura em Pedagogia	15 anos
Professor 16	48	F	Licenciatura em Pedagogia	20 anos
Professor 17	50	F	Licenciatura em Letras e Pedagogia	24 anos
Professor 18	51	F	Especialista em Linguística Textual	24 anos
Professor 19	53	F	Especialista	15 anos
Professor 20	54	F	Especialista em Psicopedagogia	32 anos
Professor 21	55	F	Licenciatura em Pedagogia	24 anos
Professor 22	57	F	Licenciatura em Pedagogia e Geografia (Especialista)	26 anos

Fonte: elaboração dos autores.

O questionário enviado aos docentes dispunha de questões pertinentes às concepções docentes sobre gamificação do ensino, tais como: contato a temática da gamificação durante as formações inicial e continuada, o uso de em sala de aula, aquisição de habilidades através de jogos com finalidade pedagógica ou não, e a possibilidade de uso de metodologias ativas na prática dos docentes.

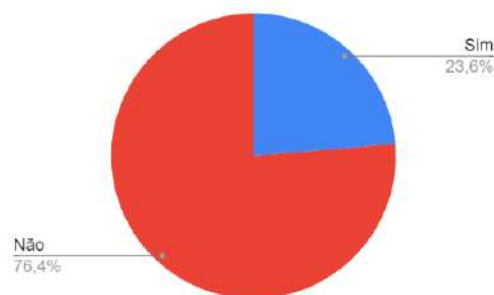
A execução desta pesquisa seguiu todos os pré-requisitos éticos que envolvem a participação de seres humanos em estudos. O desenvolvimento das atividades deste estudo foi analisado pelo Comitê de Ética e Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – IF Sertão-PE, através do protocolo CAAE nº 34059020.3.0000.8052, e aprovado pelo parecer nº 4.200.665.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Inicialmente, buscou-se saber se, em algum momento do percurso formativo dos sujeitos, a gamificação do ensino foi objeto de estudos e discussões. Para isso, realizou-se uma questão aberta e outra fechada em relação à formação inicial. Primeiramente, questionando se a gamificação do ensino havia sido alvo de discussão na formação inicial, cabendo ao participante responder sim ou não.

Apenas 23,6% dos participantes tiveram algum contato a temática da gamificação do ensino na formação inicial.

Figura 1 –Discussão da temática gamificação na formação inicial



Fonte: Os autores

Os participantes que não discutiram a temática têm idade entre 25 e 57 anos e tempo de experiência que varia de 06 meses a 26 anos, englobando

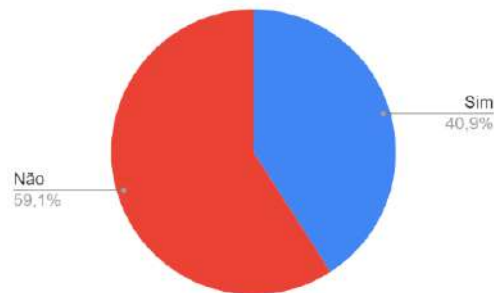
todo o escopo da amostra. Entre aqueles que têm conhecimento do assunto desde a formação inicial, há um recorte menor dentro da amostra, com uma idade que varia entre 37 e 55 anos e o tempo de experiência entre 02 e 32 anos.

Martins (2015) já havia constatado por meio do seu estudo que os cursos de formação inicial não têm possibilitado a aquisição das competências necessárias à atuação no universo social permeado pelas tecnologias digitais. Universo esse no qual a gamificação do ensino se insere. Para a autora, a ausência de uma formação inicial sólida dificulta a reflexão das estratégias de ensino voltados ao uso da gamificação no contexto de sala de aula.

Em seguida, fez-se uma questão aberta para que, em caso afirmativo na questão anterior, o participante relatasse como se deu esse contato. Foram identificadas algumas experiências formativas como seminários, oficinas e pesquisas na internet. Fugindo do objeto da pergunta, o professor 20 relatou *“tive ótimas experiências em sala de aula, com jogo em equipe, englobando toda a sala de aula em torno de um objetivo”*. Apesar de não ter respondido diretamente à questão, em seu relato, o professor demonstra clareza no que diz respeito à gamificação do ensino.

Seguiu-se com procedimento anterior em relação à formação continuada. Considerando a formação continuada, 40,9% afirmaram ter conhecido a temática através dos cursos de formação.

Figura 2 –Discussão da temática gamificação na formação continuada



Fonte: os autores

Considerando a formação continuada, a idade entre os que não tiveram a temática abordada em seus estudos tem a mesma variação da formação inicial, ficando entre 25 e 57 anos, porém o tempo de atuação altera-se, variando entre 07 meses e 26 anos. Já em relação aos que estudaram a temática, a idade fica entre 25 e 54 anos e o tempo de experiência entre 06 meses e 32 anos.

As experiências formativas no percurso de formação continuada envolvem seminários, discussões, grupos de estudo, pesquisas e oficinas. O professor 10 relatou que “foram apresentados alguns jogos e as possibilidades de utilizá-los, fazendo adaptações, de acordo com as necessidades e materiais disponíveis”.

O professor 20 descreve que “durante a formação, os participantes confeccionavam peças para serem utilizadas em suas dinâmicas, para formar um grande conjunto de atividades com um objetivo em comum”.

No exposto pelo professor 10 não é claro se o que está sendo colocado diz respeito à gamificação do ensino. Sem uma maior contextualização, pode-se concluir que o professor está discutindo sobre o lúdico na educação. O professor 20, por sua vez, deixa claro que sua fala se trata de gamificação do ensino, pois o mesmo cita um conjunto de atividades que levem a alcançar um

objetivo comum, demonstrando compreensão do que significa a gamificação do ensino, mantendo a coerência com o exposto anteriormente em relação à discussão da temática durante a formação inicial.

Analisando o perfil docente que estudou a temática no decorrer da formação inicial e da formação continuada, pode-se concluir que docentes com diferentes tempos de atuação e idades em contato com a temática gamificação do ensino. Não havendo restrição das discussões acerca do tema a um público mais jovem e, portanto, mais envolvido com a linguagem *gamer* e imerso em um contexto de tecnologias digitais.

Há que se considerar que o percentual de 23,6% de professores, que conheceram a temática já na formação inicial, compõe a percentagem total de professores que estudaram a temática na formação continuada. Portanto, um total de 40,9% da amostra estudou sistematicamente a estratégia de ensino gamificação.

Apesar da urgência em se implementar metodologias como a gamificação do ensino, a utilização de tal metodologia continua um tanto tímida. Um dos fatores que podem ser apontados como responsáveis por isso são as discussões com pouca profundidade, e quando não, a ausência destas nos cursos de formações inicial e continuada. A construção de pressupostos teóricos seguidos de articulação com a prática pedagógica é essencial na implementação da gamificação do ensino em todos os níveis da educação básica.

Procurando compreender a visão do grupo investigado a respeito da aquisição de habilidades através do uso de jogos digitais, realizaram-se duas questões fechadas, com possibilidade de resposta sim ou não. A primeira questionou quanto ao uso de jogos de entretenimento no contexto de aprendizagem.

100% dos participantes consideraram que é possível ao discente a adquirir conhecimentos e habilidades importantes ao contexto escolar, mesmo considerando que estes jogos não trazem em sua abordagem uma finalidade pedagógica explícita. Para os docentes, as características e elementos dos jogos exigem a mobilização de conhecimentos que também são empregados em situações formais de aprendizagem.

Entende-se como relevante aos docentes a compreensão de que os jogos digitais podem possibilitar a construção de saberes, sejam conceituais através das narrativas desenvolvidas em certos jogos, sejam habilidades cognitivas ou de qualquer outra natureza. Por meio dos jogos digitais “o aluno pode aprender a buscar diferentes informações para compreender um fato, identificar semelhanças e diferenças entre ações ou observações [...]” (MARTINS *et. al.*, 2016). Esses são conhecimentos que ampliam o repertório do indivíduo e permitem o desenvolvimento de habilidades necessárias aos contextos de aprendizagem dentro do espaço escolar.

Ao considerar, numa perspectiva tradicional, a posição que o saber escolar ocupou em detrimentos aos saberes oriundos de outros contextos, percebe-se um grande salto/avanço na ruptura de paradigmas que aponta para o surgimento de novas dinâmicas de ensino-aprendizagem nas quais a gamificação pode estar inserida.

A segunda questão abordou a questão dos jogos desenvolvidos com objetivos pedagógicos. Nesse caso, 100% dos docentes também afirmam que é possível a aprendizagem e aquisição de habilidades por meio de jogos, formando um consenso dentro da amostra de que os diferentes gêneros de jogos digitais são capazes de levar o aluno à aplicação de algum saber que, conseqüentemente, o estimula e abre a possibilidade para novas aprendizagens.

Para Melo e Ribeiro “os jogos educativos, quando planejados e articulados dentro de uma prática pedagógica consistente, favorecem e potencializam a aprendizagem dos estudantes, sejam eles digitais ou não” (2019, p.333). Cabe destacar a ênfase dos autores na necessidade de planejamento e um direcionamento claro quanto a finalidade desses jogos no contexto educativo, sem a utopia de acreditar que estes farão o trabalho pedagógico sozinhos.

Ao investigar o uso de elementos presentes nos jogos digitais em contextos diferentes ao de um jogo, o grupo amostral foi questionado a respeito da aplicação de elementos como recompensas, brindes, a criação de pódios entre como o objetivo de motivar o discente. 90,9% dos participantes afirmaram ter feito uso destes elementos em sala de aula. Conforme citados anteriormente, estes são alguns dos princípios identificados por Gee (2003) como elementos dos jogos digitais que podem contribuir com o processo de ensino-aprendizagem.

Dentre os professores que fizeram uso de alguns elementos, 85% consideraram que em muito contribuíram tais elementos para a aprendizagem dos estudantes, enquanto que, para 15% dos professores, pouca foi a contribuição de tais elementos na estratégia de ensino adotada. Assim, contata-se que parte significativa da amostra faz uso de elementos dos jogos digitais em sala de aula e consideram o resultado da inserção destes elementos positivos.

Outro ponto que pode ser discutido é que, mesmo considerando a importância dos jogos, o desconhecimento de estratégias de gamificação pode dificultar a inserção de elementos de jogos na metodologia das aulas. Conforme discute Martins (2015), a formação que possibilite a adoção de novos métodos de ensino é um dos desafios formativos para a atuação docente em tempos de cibercultura. Araújo e Carvalho (2018) apontam a



ausência de modelos de gamificação como um dos principais empecilhos à adesão de tal metodologia no âmbito educacional, visto que a falta de modelos implica em um processo muito trabalhoso na elaboração de estratégias de ensino.

A fim de compreender as concepções construídas a respeito da gamificação do ensino, os docentes responderam a uma questão fechada relacionada à definição desta estratégia de ensino. Foram apresentadas três visões sobre a temática: 1) O uso de jogos digitais de entretenimento no processo de ensino-aprendizagem; 2) O uso de elementos de jogos no processo de ensino-aprendizagem, buscando motivar e engajar o discente na realização de tarefas e resolução de problemas; 3) O uso de jogos digitais desenvolvidos com objetivos pedagógicos e voltados a um determinado conteúdo curricular.

Ao se depararem com estas três diferentes concepções sobre a definição de gamificação do ensino, 72,7% dos participantes consideram que a gamificação do ensino consiste em: utilizar-se de elementos de jogos no processo de ensino e aprendizagem, buscando motivar e engajar o discente na realização de tarefas e resolução de problemas.

Ao considerar-se um recorte amostral deste grupo, 07 dos 16 docentes que indicaram esta concepção estudaram sistematicamente, no decorrer da formação inicial e/ou continuada, sobre a gamificação do ensino. Chama atenção o fato de que mesmo sem um estudo direcionado acerca da temática, 09 dos 16 docentes chegaram à conclusão de que a gamificação do ensino consiste na utilização de elementos de jogos digitais com o objetivo de criar uma experiência engajadora (ALVES, 2014)

A concepção apontada pelos docentes vai de encontro ao que teóricos do campo educacional compreendem por gamificação do ensino (ALVES, 2010; KAPP, 2012; FARDO, 2013), na qual, a gamificação corresponde ao

emprego de elementos de jogos digitais em uma situação educacional, sem que para isso se faça o uso de um jogo.

Na visão de 13,6% dos professores, a gamificação é trabalhar com jogos desenvolvidos com finalidades pedagógicas e que possam ensinar um determinado conteúdo curricular ao aluno. Ao analisar-se este recorte da amostra, 01 docente indicou esta visão afirmaram ter estudando-a ao longo do seu processo formativo.

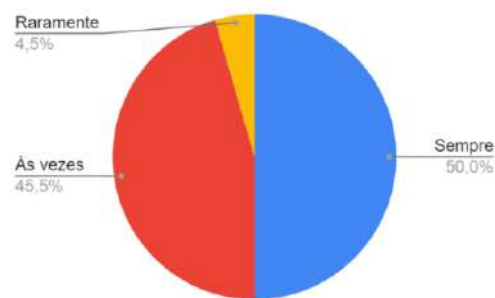
No âmbito da literatura, é possível identificar autores que trazem no escopo de seus trabalhos o conceito de gamificação atrelado ao desenvolvimento de jogos digitais com objetivo educacional (MARINHO *et al.*, 2016; OLIVEIRA *et al.*, 2017; MELO; RIBEIRO, 2019; SOUSA *et al.*, 2019). Todavia, conforme salientou-se no arcabouço teórico deste estudo, compreende-se a gamificação do ensino como uma proposta muito mais abrangente do que o uso de jogos digitais desenvolvidos ou não com finalidades pedagógicas.

Esclarece-se que, na concepção aqui tratada acerca da temática gamificação do ensino, o uso de ferramentas tecnológicas ou até jogos digitais pode fazer parte do processo de gamificação, mas não se resume a isso. Num aspecto macro, prevalece o emprego de elementos, mecânicas e dinâmicas de jogos digitais em situações diferentes a de um jogo. Temos um exemplo disso na experiência aqui relatada no estudo de Kamski *et al.* (2018).

Para outros 13,6% dos participantes, gamificação do ensino significa fazer uso de jogos digitais, presentes no cotidiano do estudante, no processo de ensino-aprendizagem. Foi identificado que entre este grupo de recorte não houve um processo formativo a respeito da temática. Essa concepção também pode ser identificada na literatura. No estudo de Martins *et al.* (2016), um jogo de entretenimento é analisado devido ao seu potencial no desenvolvimento de conhecimentos históricos sobre o período medieval.

Buscando entender a percepção de cada professor em relação à adoção de novas metodologias no processo de ensino-aprendizagem, os mesmos foram questionados em relação à frequência com que consideram a implementação de novas estratégias de ensino-aprendizagem e/ou metodologias ativas durante o planejamento de aulas e a reflexão da práxis docente. 50% dos participantes afirmaram considerar sempre o uso de novas estratégias, 45,5% consideraram que apenas, às vezes, pensam nessa possibilidade e apenas 4,5% dos participantes afirmaram que raramente pensam em utilizar novas metodologias em suas aulas.

**Figura 3** – Reflexão sobre o uso de novas estratégias de ensino e aprendizagem



Fonte: os autores

Considerando que a gamificação do ensino se insere em um contexto de tecnologias digitais, é relevante compreender a percepção e autorreflexão da práxis docente diante de novas metodologias. As concepções sobre o fazer pedagógico nos mais diversos aspectos estão imbricadas na permanente reflexão docente. A construção de uma visão em torno da temática é o primeiro passo para que a gamificação seja compreendida enquanto metodologia e suas vantagens e limitações. A partir disso, cabe a ação de cada docente, a busca de novas possibilidades para, na prática de sala de aula, adotar ou não tal estratégia.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo possibilitou conhecer as concepções teóricas de um grupo de docentes acerca da gamificação do ensino. Os resultados apontaram para um cenário muito mais otimista do que a literatura pode mostrar no início desta pesquisa. A construção de concepções adequadas a respeito de uma determinada temática é o primeiro passo para que a teoria chegue de fato à ação e, assim, a ação pedagógica poderá contribuir positivamente na formação de sujeitos com habilidades e competências necessárias aos desafios atuais.

Neste trabalho foi possível identificar as formas como a temática gamificação do ensino vem sendo apresentadas ao meio docente nos anos iniciais do ensino fundamental. Por meio de pesquisas, projetos, oficinas e debates foram abordadas questões referentes à gamificação do ensino. Através destes momentos formativos, pressupostos teóricos e experiências têm sido construídas em torno desta estratégia de ensino-aprendizagem.

No grupo investigado, foi consenso a ideia de que os jogos digitais resultam na aquisição de conhecimentos e habilidades, considerando os jogos de entretenimento que não trazem uma finalidade pedagógica explícita. Ao transpormos os elementos dos *games* para o cotidiano da sala de aula, parte significativa da mostra considerou positivo o uso de recompensas, brindes e pódios como forma de promover a motivação do discente no processo de ensino-aprendizagem.

Foram constatadas três concepções acerca da gamificação do ensino: 1) o uso de elementos dos jogos digitais em situações distintas a de um jogo, criando uma experiência de envolvimento e motivação; 2) o desenvolvimento de jogos digitais com objetivos educacionais, visando o desenvolvimento de habilidades específicas pelo discente; 3) A inserção de jogos digitais de

entretenimento no contexto educacional, buscando auxiliar nos objetivos educacionais em sala de aula.

Considerando a compreensão dos docentes sobre a temática, novos estudos que investiguem quais contribuições a gamificação do ensino tem possibilitado ao contexto educacional se fazem necessários. Além disso, também é preciso refletir sobre as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes no emprego desta abordagem metodológica. Tais questões não faziam parte da proposição deste estudo, mas se mostram bastante pertinentes em relação à temática no âmbito educacional.

Esta pesquisa possibilitou o diálogo com pares e a reflexão acerca de concepções e estratégias de ensino-aprendizagem. O processo de pesquisa-ação-reflexão deve ser o eixo norteador daqueles que se propõem a fazer educação com vistas à mudança de paradigmas e a transformação social. Na atual conjuntura social, não cabe ao educador outra missão senão essa.

A discussão sobre gamificação do ensino assume notoriedade num momento em que mais do que nunca a educação escolar precisa motivar e engajar o discente. O conhecimento e a aquisição de habilidade já não são mais restritos aos muros da escola. A instituição escolar necessita revestir atrativamente aquilo que ela tem a oferecer. Não só por isso, mas porque esta ação potencializa as vivências pedagógicas possíveis ao ambiente escolar.

Cabe salientar que não há, da parte deste estudo, o entusiasmo de acreditar que somente uma metodologia de ensino venha a solucionar todas as mazelas da educação escolar. A proposição deste estudo não foi essa. O que precisa ser objeto de reflexão são estratégias de ensino-aprendizagem diversas: estratégias ativas, que despertem o protagonismo do discente, no qual o professor é um grande articulador e condutor de processos educacionais.

As dinâmicas trazidas e, em muitos casos, impostas pelas tecnologias digitais ao campo educacional requerem a compreensão de que estas são instrumentos de mediação dos processos de ensino-aprendizagem e, por si sós, não garantem sucesso de práticas educacionais. Do mesmo modo, a imersão de objetos de aprendizagem em uma linguagem *game* não irá garantir aprendizagem sem que esta seja pensada e aplicada com uma finalidade explícita. Faz-se necessário um propósito e o entendimento de que tais elementos são um meio para se chegar ao objetivo: o desenvolvimento de habilidades e competências pelo discente.

## REFERÊNCIAS

ABE, Camila Akemi. **Tecnologias na educação: a elaboração de games para o ensino de língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2018.

ALVES, Flora. **Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo do conceito à prática**. 2ª. Ed. São Paulo: DNS Editora, 2014.

ARAÚJO, Inês; CARVALHO, Ana Amélia. Gamificação no ensino: casos bem sucedidos. **Revista Observatório**, v.4, n.4, 2018.

CARVALHO, Fernanda Beatriz da Costa Miranda. **Formação docente a partir de um manual pedagógico ilustrado para gamificação de atividades como estratégia na alfabetização inclusiva**. Dissertação (Mestrado), Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2018.

BARRADAS, Rolando; LENCASTRE, José Alberto. Gamification: uma abordagem lúdica à aprendizagem. In: **Atas do Encontro sobre Jogos e Mobile Learning**, Coimbra, 2016.

CUNHA, GeovanaCezana Araújo et al. Uso da gamificação nos anos iniciais do ensino fundamental brasileiro. **Anais do XXVIII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**, 2017.

FARDO, Marcelo Luis. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. **RENOTE – Revista Novas Tecnologias na Educação**, v.11, n.1, 2013.

GEE, Jean Paul. **What vídeo games have to teach us about learning and literacy**. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (orgs). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2019.

KAMINSKI, Márcia Regina; SILVA, Denis Antônio; BOSCARIOLI, Clodis. Integrando educomunicação e gamificação como estratégia para ensinar sustentabilidade e alimentação saudável no 5º ano do ensino fundamental. **Revista Prática Docente (RPD)**, v.3, n.2, jul/dez. 2020

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8ª ed. São Paulo: Atlas, 2020.

MARINHO, Aldenia da Silva; MELO, Alexander Von Cernik; POGGI, Gianpierre Herrera; KOSIUR, Marianne Bállico; MARRANE, Wagner Rosa; BOGHI, Cláudio . Aplicação móvel de matemática no ensino básico para crianças do

ensino fundamental I do 1º ao 3º ano. **Research, Society and Development**, v.3, n.1, nov. 2016.

MARTINS, Cristina; GIRAFFA, Lucia Maria Martins. Possibilidades de ressignificação nas práticas pedagógicas emergentes da gamificação. **Educação Temática Digital**, v.20, n.1, 2018.

MARTINS, Cristina. **Gamificação nas práticas pedagógicas: um desafio para a formação de professores em tempos de cibercultura**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2015.

MARTINS, Dayse Marinho; BOTTENTUIT-JUNIOR, João Batista. A gamificação no ensino de história: o jogo legendofzelda na abordagem sobre o medievalismo. **Holos**, v.7, 2016.

MATTAR, João. **Games em educação: como os nativos digitais aprendem**. São Paulo: Pearson, 2010.

MELO, Keite Silva; RIBEIRO, Simone Regina de Oliveira. Intervenção didática com gamificação: relato de duas experiências em instituições públicas. **Revista Docência e Cibercultura**, v.3, n.3, set/dez. 2019.

OLIVEIRA, Amanda Maria D.; CARVALHO, Rodolfo A. de; CUNHA, Isis Ramona M. da; MAIA, Dennys Leite. Letra livre 2.0: um software educativo livre para o letramento. **Anais dos Workshops do VI Congresso Brasileiro de Informática na Educação**, 2017.

OLIVEIRA, Josefa Kelly Cavalcante; PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante. Epistemologias da gamificação na educação: teorias da aprendizagem em evidência. **Revista FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v.29, n.57, jan/mar. 2020.



PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Editora Senac, 2012.

RAMOS, Daniela Karine; MELO, Hiago Murilo. Jogos digitais e desenvolvimento cognitivo: um estudo para crianças do ensino fundamental. **Revista Neuropsicologia Latinoamericana**, v.8, n.23, 2016.

SILVA, Marlene Martins. **Jogos digitais: um recurso pedagógico para o processo de alfabetização, do 2º ano do ensino fundamental, do CEM Gov. Vilson Kleinubing**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Cultura Digital), Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

SOUSA, Joyce da Silva; MONTEIRO, Lídy de Lima; SOUZA, Antonio Nathan Serra; SOUZA, Danilo do Carmo de; CASTRO, Juscileide Braga de; MEDEIROS, Márcia Duarte; SOUZA, Maria de Fátima Costa de; CASTRO-FILHO, José Aires de. Divertix: um recurso educacional digital para a aprendizagem de estatística nos anos iniciais do ensino fundamental. **Anais do IV Congresso sobre Tecnologias na Educação (CTRL+E)**, 2019.

SOUZA; Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na educação. **Educação e Filosofia**, v.31, n.61, jan./abr., 2017.



e-ISSN: 2177-8183

**GRAFISMOS INDÍGENAS COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O  
ENSINO DE ARTES VISUAIS**

***INDIGENOUS GRAPHISMS AS A PEDAGOGICAL PROPOSAL FOR  
TEACHING VISUAL ARTS***

***LO GRAFRISMO INDÍGENA COMO PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA  
ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES***

*Daiane Marques*  
[daiane\\_880@hotmail.com](mailto:daiane_880@hotmail.com)  
Mestranda em História da Arte  
Unifesp

*Janedalva Pontes Gondim*  
[p.gondim14@gmail.com](mailto:p.gondim14@gmail.com)  
Doutora em Sociologia  
Professora da Univasf

**RESUMO**

O presente trabalho é resultado das análises feitas no Trabalho de Conclusão de Curso oriundas da proposta pedagógica intitulada “Introdução aos grafismos indígenas no ensino de Artes Visuais” desenvolvida nas aulas ministradas na Residência Pedagógica durante os meses de março a maio de 2019, na Escola Estadual Misael Aguilar Silva, localizada na cidade de Juazeiro/BA, com a turma do primeiro ano do Ensino Médio. O objetivo geral foi identificar as contribuições que os grafismos indígenas podem trazer para o ensino de Artes Visuais a partir da aprendizagem de elementos visuais e culturais que envolvem as etnias da região. Utilizamos a abordagem multicultural como metodologia para trabalhar com os grafismos indígenas na sala de aula, pois ela apresenta uma perspectiva epistemológica e política sobre a diversidade. As atividades pedagógicas desenvolvidas foram desde exercícios de observação e reprodução, elaboração individual e coletiva a partir de novas

37

percepções sobre Arte. Os principais resultados demonstraram a mudança de entendimento dos estudantes sobre os povos indígenas e a ampliação da capacidade de criação a partir do contato com outras culturas.

**Palavras chave:** Grafismos Indígenas. Artes Indígenas. Arte-Educação. Ensino de Artes Visuais.

## ABSTRACT

The present work is the result of the analyzes made in the Course Conclusion Work arising from the pedagogical proposal entitled "Introduction to indigenous graphics in the teaching of Visual Arts" developed in the classes taught at the Pedagogical Residence during the months of March to May 2019, at the State School Misael Aguilar Silva, located in the city of Juazeiro / BA, with the class of the first year of high school. The general objective was to identify the contributions that indigenous graphics can bring to the teaching of Visual Arts from the learning of visual and cultural elements that involve the ethnicities of the region. We use the multicultural approach as a methodology for working with indigenous graphics in the classroom, as it presents an epistemological and political perspective on diversity. The pedagogical activities developed were from observation and reproduction exercises, individual and collective elaboration based on new perceptions about Art. The main results demonstrated the change in students' understanding of indigenous peoples and the expansion of the capacity for creation through contact with other cultures.

**Key words:** Indigenous Graphisms. Indigenous Arts. Art-Education. Teaching of Visual Arts.

## RESUMEN

El presente trabajo es el resultado de los análisis realizados en el Trabajo de Conclusión del Curso a partir de la propuesta pedagógica titulada "Introducción a lo grafismo indígena en la enseñanza de las Artes Visuales" desarrollada en las clases impartidas en la Residencia Pedagógica de marzo a mayo de 2019, en la Escuela del Estado. Misael Aguilar Silva, ubicada en la ciudad de Juazeiro / BA, con la promoción de primer año de bachillerato. El objetivo general fue identificar los aportes que lo grafismo indígena puede aportar a la enseñanza de las Artes Visuales a partir del aprendizaje de elementos visuales y culturales que involucran a las etnias de la región. Utilizamos el enfoque

multicultural como metodología para trabajar con grafismos indígenas en el aula, ya que presenta una perspectiva epistemológica y política sobre la diversidad. Las actividades pedagógicas desarrolladas abarcaron desde ejercicios de observación y reproducción, elaboración individual y colectiva a partir de nuevas percepciones sobre el Arte. Los principales resultados demostraron el cambio en la comprensión de los estudiantes sobre los pueblos indígenas y la expansión de su capacidad creativa a través del contacto con otras culturas.

**Palabras clave:** Grafismo Indígena. Artes Indígenas. Educación Artística. Enseñanza de las artes visuales.

## INTRODUÇÃO

Os povos ameríndios do Brasil possuem uma cultura diversificada e de valor inestimável que está intimamente ligada à formação do povo brasileiro. Entretanto, os colonizadores e a cultura ocidental tiveram como uma de suas principais metas exterminá-los, deixando a impressão de que os indígenas<sup>1</sup> ficaram apenas no passado<sup>2</sup>.

Dessa forma é importante levar esses conteúdos para os discentes, pois eles precisam reconhecer que os indígenas continuam existindo, que vivem em todo território brasileiro e constituem uma diversidade de sociedades com histórias, territórios e saberes, usos, costumes, crenças, línguas e linguagens que são extremamente ricas e fundamentadas em tradições milenares.

---

<sup>1</sup> Neste trabalho não iremos utilizar a palavra “índio” por estar relacionada a afirmações genéricas oriundas da colonização e carregada de preconceitos. Sendo assim utilizaremos a palavra “indígena”, que tem origem no latim e significa “natural do lugar em que vive”. Os povos ameríndios chegaram ao continente americano há 30 ou 40 mil anos e em milênios construíram nessas terras suas culturas devidamente enraizadas. Para melhor aprofundamento no assunto: <http://kamuri.org.br/kamuri/no-brasil-ainda-tem-indio/>. Visitado em 11 de novembro de 2019.

<sup>2</sup> Conferir em: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. “Introdução a uma História Indígena”. In: \_\_\_\_\_ (org.) História dos Índios no Brasil. São Paulo: Cia da Letras; Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992, p. 12. E em: MONTEIRO, John Manuel. Tupis, tapuias e historiadores: estudos de história indígena e do indigenismo. 2001. p.06. Tese (livre-docência) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP.

Segundo o censo IBGE 2010<sup>3</sup>, a população ameríndia é composta por 896.9 mil pessoas, correspondendo aproximadamente 0,47% da população total do país. Em uma matéria para o site R7, por exemplo, o jornalista Eugenio Goussinsky comenta com base no livro "O Mundo Indígena na América Latina - Olhares e Perspectivas" com coordenação de Beatriz Paredes, que o Brasil é líder no genocídio dos povos indígenas na América Latina<sup>4</sup>. Podemos apontar como o maior causador desse extermínio o interesse de setores econômicos no controle de suas terras e recursos naturais. Infelizmente a probabilidade do aumento desse genocídio é grande, pois o atual presidente, Jair Bolsonaro, apresenta discursos de ódio, retirando e dificultando as demarcações<sup>5</sup>.

Diante desse cenário, os ameríndios estão saindo de suas aldeias e levando seus saberes para outros lugares, e encontrando apoio de não-indígenas e simpatizantes para sua luta, ou seja, pessoas que também estão buscando meios para levar informações e assim ajudar na preservação das culturas e territórios dos povos ameríndios.

Preocupada com esta situação e por me interessar pelas questões indígenas, quando ingressei no curso de Artes Visuais, procurei me aprofundar na temática, e o interesse que antes era apenas pessoal foi se transformando também em conteúdo para as aulas dos estágios. Durante esse processo pude perceber o quanto o tema ainda é pouco desenvolvido. Pesquisando nas plataformas digitais acadêmicas<sup>6</sup> pude constatar poucas pesquisas na área,

---

<sup>3</sup> Conferir dados obtidos pelo site: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?busca=1&id=3&idnoticia=2194&t=censo-2010-poblacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274&view=noticia>. Visitado em 17 de junho de 2021.

<sup>4</sup> Conferir em: <https://noticias.r7.com/prisma/nosso-mundo/brasil-e-lider-disparado-no-genocidio-de-indios-na-america-latina-24042018>. Visitado em 21 de junho de 2019.

<sup>5</sup> Conferir em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/11/politica/1554971346\\_439815.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/11/politica/1554971346_439815.html). Visitado em 21 de junho de 2019.

<sup>6</sup> Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Scientific Electronic Library Online – Scielo.

pois ainda não se constituiu como objeto de estudo por parte dos pesquisadores do ensino de Artes Visuais.

Diante desse cenário, procuramos nos nossos estudos focar nas questões que envolvem o ensino de Artes Visuais e Artes Indígenas<sup>7</sup>. Um argumento muito utilizado para justificar a ausência das Artes Indígenas na Academia é que esses povos não partilham da tradição ocidental do que é arte. Sobre essa questão, a antropóloga Berta Ribeiro (1989) comenta que, embora não exista o conceito de arte, eles produzem objetos de arte e devemos estudar “a arte étnica como elemento de cultura, cujos procedimentos e iconicidades identificam a dita cultura não apenas por sua concepção formal, mas também pelo código de seus significados simbólicos” (RIBEIRO, 1989, p. 16).

A fim de dialogar com essas concepções e contribuir com o aprofundamento da temática sobre as Artes Indígenas no ensino de Artes Visuais, o presente trabalho é fruto das análises feitas no Trabalho de Conclusão de Curso, oriundo da proposta pedagógica denominada “Introdução aos grafismos indígenas no ensino de Artes Visuais”, que foi desenvolvida nas aulas ministradas na Residência Pedagógica durante os meses de março a maio de 2019. O trabalho se debruçou especificamente sobre os seguintes questionamentos: quais contribuições as Artes Indígenas podem trazer para o ensino de Artes Visuais? É possível trabalhar com Arte a partir de aspectos de povos não-ocidentais?

Diante dessa problemática o objetivo deste estudo pretendeu identificar as contribuições que os grafismos indígenas podem trazer para o ensino de

---

<sup>7</sup> Utilizaremos no texto a expressão “Artes Indígenas” com as letras iniciais em maiúsculas para dar ênfase à sua importância como tema na disciplina de Artes. A expressão também será usada no plural para frisar a existência das diferentes formas de expressão destas Artes e sua variação de acordo com cada etnia. Denominamos de “Artes Indígenas” os elementos produzidos por ameríndios a partir da dança, música, grafismos, desenhos, pinturas, cerâmicas, adornos e trançados, em suas diferentes técnicas, suportes e materiais.

Artes Visuais, tentando compreender que esses grafismos apresentam novos elementos para a aprendizagem da Arte, bem como pretendeu avaliar os resultados da prática de ensino realizada na Residência Pedagógica.

Vale destacar que a prática de ensino intitulada “Introdução aos grafismos indígenas no ensino de Artes Visuais” surgiu a partir do projeto institucional da “Residência Pedagógica: uma imersão teórico-prática na formação de professores”, proposto pela Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF, no subprojeto “Práxis artístico/educativa em Artes Visuais: construindo a docência contextualizada no semiárido”.

Assim, esse texto irá apresentar alguns resultados do projeto pedagógico aplicado na Escola Estadual Misael Aguiar Silva (CEMAS), localizada no bairro Dom José Rodrigues, na cidade de Juazeiro, Bahia. As aulas ocorreram no período matutino com a turma do primeiro ano do Ensino Médio, composta por trinta e quatro estudantes.

## **1. A LEI 11.645/08 E O ENSINO DAS ARTES VISUAIS: CONSTRUINDO UM PROJETO PEDAGÓGICO MULTICULTURAL**

A Constituição Federal de 1988, artigo 210, indica que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Em consequência dessa premissa, em 10 de março de 2008, a Lei 11.645/08 alterou dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) tornando obrigatória a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no ensino de todas as disciplinas do currículo da educação básica, o que inclui o ensino fundamental e médio, públicos e privados. A Lei foi sancionada pelo ex-presidente Luís Inácio Lula da

Silva e pelo ex-ministro da Educação, Fernando Haddad, segundo o Art. 26-A, lemos:

§ 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.” (BRASIL, Lei nº 11.645, 2008).

A criação da Lei é uma conquista para os povos ameríndios e para a sociedade, sendo um passo importante para o diálogo intercultural entre indígenas e não-indígenas. Esperava-se promover uma educação que valorizasse e reconhecesse a diversidade cultural, onde a história nacional pudesse ser reescrita, incluindo o protagonismo das populações ameríndias e resgatando assim suas contribuições nas áreas social, econômica e política.

Contudo, para Elisabeth Borges (2015), não basta introduzir novos temas nos currículos escolares, seria preciso que ele viesse acompanhado de uma mudança pedagógica na formação dos docentes, criando uma política de formação continuada para capacitar os professores e a criação de materiais.

Ainda segundo Borges (2015), a temática deveria ser trabalhada de forma interdisciplinar e transversal, pois novas questões pressionam a escola a mudar suas funções assumindo um compromisso como agente de transformação dos cidadãos.

Para os autores do texto “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas escolas: uma reflexão necessária”, Anselmo Colares, Marco Gomes e Maria Colares (2010), a concretização da Lei 11.645/08 nas escolas implica em



políticas públicas de formação dos professores e na alteração da forma pela qual ocorre a educação escolar, pois a desinformação quanto aos referenciais das culturas silenciadas (como os diferentes povos indígenas, negros e imigrantes) pode contribuir para a solidificação de visões preconceituosas e estereotipadas.

Após essa breve discussão sobre a importância do tema e da criação da Lei, é importante ressaltar também que antes da invasão dos portugueses a região que hoje é denominada Juazeiro/BA possuía diversas etnias indígenas e, devido às guerras e conflitos, elas foram sendo dizimadas, até deixarem de existir nessa região<sup>8</sup>. E os indígenas que conseguiram sobreviver em outras partes do Nordeste precisaram, e precisam atualmente, enfrentar a discriminação e o preconceito. Dessa forma, é fundamental ensinar nas escolas a história e a cultura desses povos como reconhecimento de sua existência e luta.

Partindo do propósito da inserção do tema dos grafismos indígenas nas aulas de Artes Visuais, procuramos conhecer um pouco a história da escola na qual iríamos desenvolver a proposta pedagógica, com o intuito de traçar as características e o perfil dos estudantes.

O Projeto Político Pedagógico (PPP, 2016)<sup>9</sup> da escola menciona que são atendidos estudantes do bairro Dom José Rodrigues e outros, tais como: Pedro Raimundo, Malhada da Areia, Barrinha da Conceição (comunidade remanescente quilombola), Juazeiro V, Morrão (área rural) e os Residenciais São Francisco, Mairi e Dr. Humberto do “Projeto Minha Casa, Minha Vida” do governo Federal. Além destes estudantes, a escola também recebe os

---

<sup>8</sup> Conferir em: CUNHA, João Fernandes da. Memória histórica de Juazeiro. Juazeiro, 1978. Cópia digital realizada por Albano Souza Oliveir, Salvador, 2012. Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/6038/1/\\_Jo%C3%A3o.pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/6038/1/_Jo%C3%A3o.pdf).

<sup>9</sup> É um documento obrigatoriamente elaborado pela instituição de ensino de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96). Não possui publicação, tendo sido disponibilizado para consulta a essa pesquisa pela diretora da escola.

chamados “safristas” que normalmente são de outros estados e que chegam ao bairro em meados de abril de todo ano e ficam até novembro para o período de safra da Agrovale<sup>10</sup>. De todo modo, a escola funciona num bairro periférico do centro da cidade.

A escola possui características próprias, por receber os educandos da comunidade safrista: em condições de vulnerabilidade; com déficits de aprendizagem; com distorção de idade/série; com jovens grávidas e outros que já são pais; com renda familiar de menos de cinco reais por dia; vivendo sem pais e mães; precisando trabalhar para ajudar em casa; indo para a escola apenas para se alimentar; e alguns morando a mais de quatro quilômetros da escola e fazendo o percurso a pé.

A gestão explana (PPP, 2016, p. 25) que a escola não possui registros de violências e nem de tráfico de substâncias psicoativas. A renda dos moradores é proveniente sobretudo de trabalhos agrícolas, e seus estudantes possuem um perfil diversificado que exige uma educação, por parte da gestão e dos professores, que busque a melhoria da qualidade de vida e que amenize suas necessidades e desigualdades sociais e culturais.

Diante disso, nos pautamos na abordagem multicultural para trabalhar com os grafismos indígenas na sala de aula. Segundo Ana Mae Barbosa (1998, p. 15): “A diversidade cultural presume o reconhecimento dos diferentes códigos, classes, grupos étnicos, crenças e sexos na nação, assim como o diálogo com os diversos códigos culturais das várias nações ou países”.

A multiculturalidade também é um processo de contra-hegemonia<sup>11</sup> e trabalha pelo ponto de vista das políticas culturais, desempenhando um papel

---

<sup>10</sup> Agro Indústrias do Vale do São Francisco (Agrovale) é uma empresa produtora de açúcar, etanol e bioeletricidade, fundada em 1972, na cidade de Juazeiro – BA.

<sup>11</sup> Contra as políticas dominantes “o pensamento contra-hegemônico consiste em alargar a visibilidade pública de enfoques ideológicos que contribuam para a reorganização de repertórios, princípios, e variáveis de identificação e coesão, com vistas à alteração gradual e permanente das relações sociais e de poder” (MORAIS, 2010, p.73).

fundamental para a consolidação de determinados grupos na sociedade, como: mulheres, negros, ameríndios, LGBTQIA+, pobres. Assim, utilizar essa abordagem na escola possibilita a educação do olhar para o outro, para o diferente de nós e assim aprender com eles numa perspectiva democrática.

No Brasil existem 305 etnias e são faladas 274 línguas indígenas<sup>12</sup>, onde cada povo possui uma maneira particular de compreensão de mundo, de sobrevivência, de crença e de educação. O educador Daniel Mundukuru comenta, num documento produzido pela Prefeitura Municipal de São Paulo, que:

A cultura vai, portanto, além da confecção de objetos que ofereçam melhores condições de sobrevivência. Ela é condição *sine qua non* para que a humanidade de um povo se mostre com toda a sua intensidade. Ressalto que nenhuma cultura é estática, parada no tempo. A cultura se caracteriza por seu dinamismo. (PREFEITURA MUNICIPAL SÃO PAULO, 2019, p. 43).

Nesse sentido, as Artes Visuais têm um papel importante e podem contribuir para o desenvolvimento do ensino na perspectiva multicultural, apresentando diferentes linguagens e auxiliando na desconstrução de um olhar único e tido como legítimo, pois ela busca atravessar fronteiras culturais.

Nessa perspectiva, podemos partir da cultura que os discentes estão inseridos e apresentar as culturas ameríndias, criando um diálogo entre ambas e resgatando hábitos e costumes que fazem parte da cultura brasileira e que são de descendência indígena.

A autora Milene Figueiredo (2012), comenta que a abordagem multicultural em Arte\Educação deve proporcionar saberes sobre a cultura local e as diversas culturas, localizando assim o estudante no lugar que ele

---

<sup>12</sup> Conferir em: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao>. Visitado em 21 de junho de 2019

pertence. Também podemos encontrar nos Parâmetros Curriculares Nacionais PCN de Arte que:

É importante mobilizar a curiosidade dos alunos sobre contrastes, contradições, desigualdades e peculiaridades que integram as formações culturais em constante transformação e as distinguem entre si, por meio da escolha de trabalhos artísticos que expressem tais características. (BRASIL, 1997, p. 114).

Ana Mae Barbosa (1998) comenta ainda que tratar do tema das diferenças culturais é significativo, pois numa sala de aula encontramos educandos de diferentes grupos culturais e que terão que lidar uns com os outros. Assim:

As principais questões que norteiam a atitude multiculturalista no ensino da arte são: 1. Como diferentes grupos culturais podem encontrar um lugar para a arte em suas vidas? 2. Entender que grupos culturais diferentes têm também necessidade pela arte, mas que o próprio conceito de arte pode diferir de um grupo cultural para outro. (BARBOSA, 1998, p. 91).

Dessa forma, podemos compreender que inserir a temática indígena nas aulas de Artes Visuais a partir da abordagem multicultural é uma forma de combater a discriminação e valorizar o respeito à diversidade cultural no nosso país. Este foi um fator motivacional e político que levou à elaboração do projeto pedagógico que descreveremos um pouco a seguir.

## **2. É POSSÍVEL OS GRAFISMOS INDÍGENAS NO ENSINO DE ARTES VISUAIS?**

A proposta “Introdução aos grafismos indígenas no ensino de Artes Visuais” foi desenvolvida a partir de um projeto pedagógico aliado a um questionário que serviu como instrumento para a elaboração das aulas. A partir da abordagem multicultural buscamos apresentar as contribuições dos

grafismos indígenas para o ensino de Artes Visuais e para isso foram elaborados oito planos de aula, tendo tido as cinco primeiras aulas uma duração de duas horas, cada, e as três últimas, três horas, cada. Elas ocorreram de março a maio de 2019.

Nas duas primeiras aulas, considerando que são estudantes do Ensino Médio, trabalhamos com conteúdos sobre a visão dos discentes acerca dos ameríndios a partir de um questionário e também sobre algumas ideias já pré-estabelecidas como: “índios são todos iguais”, “são do passado”, “não têm história”, “são seres primitivos”, “atrasados” e que precisam ser “civilizados”. Essas expressões foram inseridas como alternativas no questionário e depois foram discutidas na aula.

Num segundo momento dessas aulas, expomos uma introdução geral sobre os povos ameríndios, suas características e população atual, tendo como destaque os que vivem na Bahia, são eles: Atikum, Kaimbé, Kantaruré, Kariri-Xocó, Kiriri, Payayá, Pankararé, Pankarú, Pataxó Hãhãhãe, Pataxó, Truká, Tumbalalá, Tupinambá, Tuxá, Xacriabá e Xukuru-Kariri.

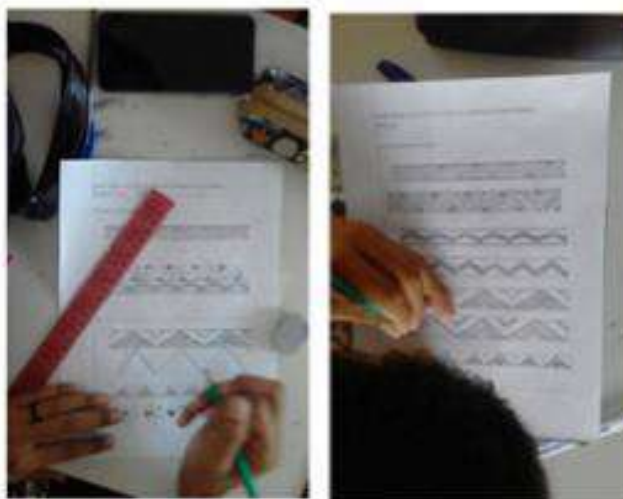
Nas aulas seguintes começamos uma introdução às Artes Indígenas, apresentando sua diversidade cultural e estilos, dando ênfase aos grafismos e sua variedade étnica, traços e motivos gráficos. Fizemos uma comparação entre a abstração dos grafismos ameríndios com o movimento abstracionista a fim de evidenciar como é possível trabalhar com a História da Arte e as Artes Indígenas, buscando responder a questão: é possível trabalhar com Arte a partir de aspectos de povos não-ocidentais?

Nas aulas posteriores apresentamos os grafismos das etnias Asurini, Aparai, Wayana, Wai wai, Munduruku e Pataxó. Exercitamos a prática da reprodução desses grafismos e da criação por parte dos estudantes.

Entrando no tema dos grafismos ameríndios, foi perguntado se eles sabiam o que era o grafismo e responderam negativamente. Fizemos uma

introdução geral sobre como ele é produzido: sua construção através da simetria, de formas simples, complexas e repetitivas. E passamos uma atividade (Imagem 1) para reproduzirem os grafismos e assim começarem a se familiarizar com eles. Todos realizaram a atividade e desenvolveram bem sem apresentar nenhuma dificuldade.

Imagem 1: Atividade de reprodução de grafismos feita pelos estudantes.



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

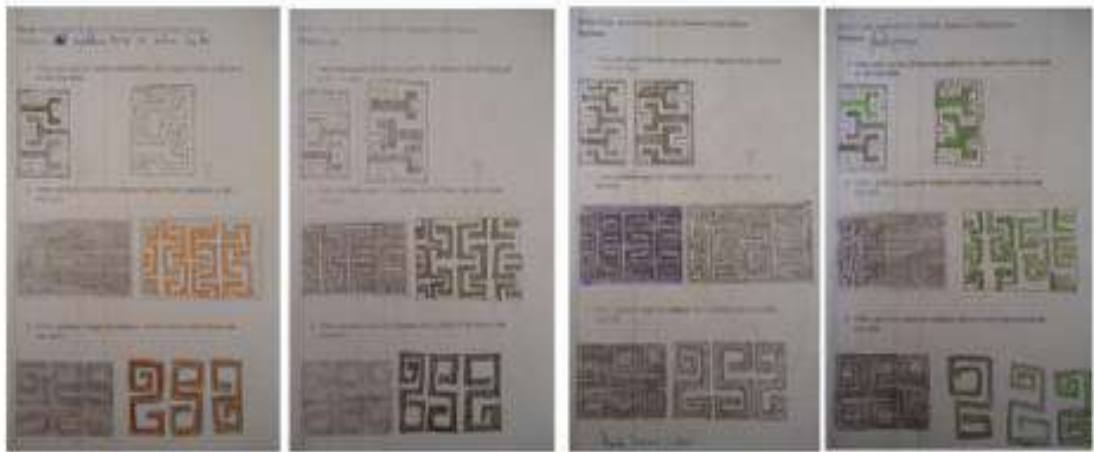
Na segunda parte da aula, demos ênfase aos grafismos da etnia Asurini do Xingu<sup>13</sup>, suas técnicas e materiais. Apresentamos o vídeo *Grafismo Indígena: Asurini do Xingu*<sup>14</sup>, uma animação que trata dos motivos gráficos “Onça” e “Jabuti” e sua relação com as formas dos animais representados. Desse modo, os discentes puderam observar como os ameríndios criavam seus grafismos, tendo a natureza como inspiração (Imagem 2). Os educandos

<sup>13</sup> Os Asurinis vivem na margem direita do rio Xingu no estado do Pará. Conferir em: [https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Asurini\\_do\\_Xingu](https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Asurini_do_Xingu). Visitado em 19 de out de 2019.

<sup>14</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=onah4R4uhUE>. Visitado em 19 de out de 2019.

relataram dificuldades para fazerem as reproduções devido a esses grafismos serem mais complexos que os anteriores.

Imagem 2: Atividade de reprodução de grafismos Asurini feita pelos estudantes.

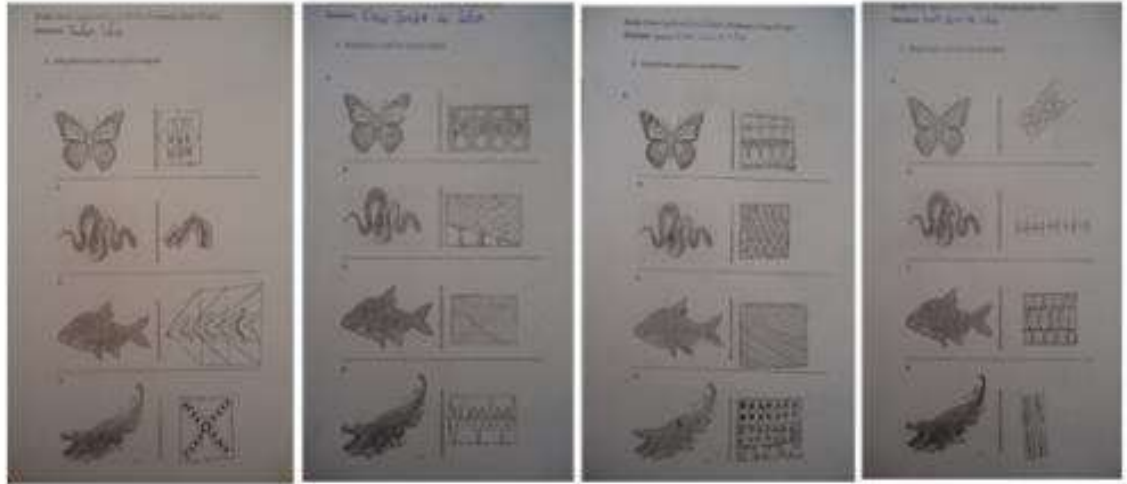


Fonte: acervo pessoal, 2019.

Em outra aula, os discentes produziram uma atividade na qual precisaram criar grafismos a partir de alguns desenhos de animais pré-estabelecidos (Imagem 3).

O objetivo dessa atividade foi que o estudante observasse a figura do animal e buscasse representar apenas uma parte dele e reproduzi-la em sequência, assim como os indígenas fazem ao criar seus grafismos. Eles captaram bem a ideia da atividade e conseguiram criar grafismos sem dificuldades. Com o uso da imaginação, obtivemos um resultado bastante satisfatório.

Imagem 3: Atividade de criação de grafismos feita pelos estudantes.



Fonte: acervo pessoal, 2019.

Podemos constatar, dessa forma, que os conteúdos durante as aulas mudaram a forma como os estudantes entendiam os povos ameríndios. A partir dos exercícios de reprodução de grafismos simples e complexos e com as atividades de criação, os discentes foram adquirindo conhecimento sobre suas formas e o modo de produzi-lo, bem como desenvolveram a capacidade para observar um elemento peculiar de um determinado objeto e utilizar uma pequena parte para representar o todo.

Assim, a proposta “Introdução aos grafismos indígenas no ensino de Artes Visuais” buscou mostrar através da temática das Artes Indígenas suas diversidades por meio de etnias de diferentes localidades do país utilizando os grafismos como recorte para essa introdução. Tivemos também o intuito de aproximar as Artes Indígenas com a Arte não indígena, oriunda do ocidente e que estamos habituados a estudar nas escolas, mediante a comparação com a arte abstrata e da utilização das técnicas da isogravura e do vitral, aproximando a temática ao habitual dos discentes através de interesses pessoais e coletivos.



## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Podemos constatar, por meio deste estudo, que antes do projeto os estudantes conheciam pouco das culturas ameríndias e carregavam ainda muitos dos estereótipos encontrados nos livros didáticos. Após o desenvolvimento das aulas foi perceptível a mudança que tiveram sobre os ameríndios, conhecendo melhor sua realidade atual, cultural e populacional.

Nesse sentido este estudo buscou contribuir com conteúdos voltados para as Artes Indígenas no ensino de Artes Visuais no Ensino Médio com o propósito de respeitar as especificidades de cada etnia, sua diversidade, manifestações culturais e visuais, tratando como uma temática importante e buscando desconstruir as mistificações e simplificações que ainda prevalecem em alguns contextos do ensino de Artes Visuais.

A realidade do ensino sobre os povos ameríndios ainda é precária nas escolas, e para que aconteçam mudanças, é necessário que as políticas públicas nos municípios e nos estados deem capacitação aos professores, além da criação de materiais que valorizem e apresentem as visões indígenas sobre a história, política, cultura e Arte.

Dessa forma, é necessário continuarmos elaborando estudos que visam desenvolver conteúdos próprios do ensino da Arte abordando o tema das Artes Indígenas, bem como de materiais que deem suporte artístico a fim de conscientizar acerca das contribuições indígenas.

A escola precisa ser transformadora, crítica e de qualidade. Sabemos que um longo caminho necessita ser vencido, pois a falta de conhecimento das características e das especificidades regionais, bem como a desinformação quanto aos referenciais das culturas silenciadas, como os povos indígenas, negros e imigrantes nos currículos escolares, contribui para a consolidação de visões hostilizadas e discriminatórias. O educador Paulo Freire traz uma

importante reflexão sobre a importância de se entender a diversidade cultural. Ao ser exilado precisou viver a experiência de diferentes contextos no mundo, assim Freire assume a questão da diversidade cultural enquanto elemento indispensável para a problematização de uma autêntica prática educativa libertadora que deve ser forjada a partir dos “detalhes” da cotidianidade da realidade do oprimido, nesse sentido ele comenta que:

[...] o índio não optou por pescar flechando. O seu estágio cultural e econômico, social etc. é esse, o que não significa que ele não saiba, que não possa saber de coisas que se dera fora desse estágio cultural. Então eu acho que o meu respeito da identidade cultural do outro exige de mim que eu não pretenda impor ao outro uma forma de ser de minha cultura, que tem outros cursos, mas também o meu respeito não me impõe negar ao outro o que a curiosidade do outro e o que ele quer saber mais daquilo que sua cultura propõe. (FREIRE, 2005, p. 83).

Dessa forma podemos concluir que a escola precisar ser um instrumento de afirmação de questões culturais específicas, torna-se urgente trazer para o âmbito da educação a discussão sobre a história e a cultura daqueles que foram e são excluídos e marginalizados.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos: Cultura e Ensino da Arte**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998. Disponível em: [http://www.repep.fflch.usp.br/sites/repep.fflch.usp.br/files/Topicos%20Utopicos%20BARBOSA\\_A.pdf](http://www.repep.fflch.usp.br/sites/repep.fflch.usp.br/files/Topicos%20Utopicos%20BARBOSA_A.pdf). Acesso em: 18 de set. 2019.

RIBEIRO, Berta G. **Arte Indígena, linguagem visual**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1989.

BORGES, Elisabeth Maria de Fátima. A inclusão da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da educação básica e superior: momento histórico ímpar. **Revista científica FacMais**, v. IV, n.1, 2015. Disponível em: <https://revistacientifica.facmais.com.br/wp->

content/uploads/2015/08/artigos/cultura\_africana.pdf. Acesso em: 17 de set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 11 de set. 2019.

\_\_\_\_\_. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 11 de set. 2019.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. "Introdução a uma História Indígena". In: \_\_\_\_\_ (org.) **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Cia da Letras; Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992, p. 9-24.

COLARES, Anselmo Alencar; GOMES, Marco Antônio de Oliveira; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. História e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas: uma reflexão necessária. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.38, p.197-213, jun.2010. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art15\\_38.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art15_38.pdf). Acesso em: 11 de set. 2019.

CUNHA, João Fernandes da. **Memória histórica de Juazeiro**. Juazeiro, 1978. Cópia digital realizada por Albano Souza Oliveira, Salvador, 2012. Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/6038/1/\\_Jo%C3%A3o.pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/6038/1/_Jo%C3%A3o.pdf). Acesso em: 12 de out. de 2019.

FIGUEIREDO, Milene Da Silva. **A cultura indígena nas Artes Visuais: reflexões para o ensino no Acre**. Trabalho de conclusão de curso em licenciatura em Artes Visuais. Tarauacá: UAB, 2012. 35p. Disponível em: [http://bdm.unb.br/bitstream/10483/5415/1/2012\\_MilenedaSilvaFigueiredo.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/5415/1/2012_MilenedaSilvaFigueiredo.pdf). Acesso em: 13 de set. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. Ana Maria Araújo Freire (Org.). São Paulo: UNESP, 2005.



e-ISSN: 2177-8183

MONTEIRO, John Manuel. **Tupis, tapuias e historiadores: estudos de história indígena e do indigenismo**. 2001. 233f. Tese (livre-docência) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/281350>. Acesso em: 17 de mar. 2021.

MORAES, Dênis de. Comunicação, hegemonia e contra-hegemonia: a contribuição teórica de Gramsci. **Revista Debates**, Porto Alegre, v.4, n.1, p. 54-77, jan.-jun. 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/Compucenter/Downloads/12420-49853-1-PB.pdf>. Acesso em: 11 de out. 2019.

PPP – **Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Misael Aguiar Silva (CEMAS)**. Juazeiro, 2016.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da cidade: povos indígenas. Orientações pedagógicas**. São Paulo, 2019.

**EFEITOS DO DISCURSO DE ÓDIO SOBRE O DESENVOLVIMENTO  
SOCIOMORAL: ENSAIO TEÓRICO**

***EFFECTS OF HATE SPEECH ON SOCIOMORAL DEVELOPMENT:  
THEORETICAL ESSAY***

***EFFECTOS DEL DISCURSO DE ODIO SOBRE EL DESARROLLO SOCIOMORAL:  
ENSAYO TEÓRICO***

*Franciela Félix de Carvalho Monte*

*franciela.monte@upe.br*

Professora da Universidade de Pernambuco - UPE

Doutora em Psicologia Cognitiva - UFPE

*Maria Aline Rodrigues de Moura*

*aline.moura@upe.br*

Professora da Universidade de Pernambuco - UPE

Doutora em Psicologia Cognitiva – UFPE

*Pâmela Rocha Bagano Guimarães*

*pamela.guimaraes@upe.br*

Professora da Universidade de Pernambuco - UPE

Mestra em Psicologia Cognitiva - UFPE

**RESUMO**

O discurso de ódio pode ser caracterizado como um tipo de violência que envolve o insulto e a intimidação de pessoas ou grupos, em função da sua raça, religião ou orientação sexual. De acordo com a Teoria dos Domínios Sociais, a exposição e o engajamento nesse tipo de conduta podem contribuir para um julgamento no qual o respeito à diversidade humana é enfraquecido, tendo em vista as preferências pessoais do perpetrador, ou práticas historicamente legitimadas de preconceito e discriminação contra minorias. O objetivo do presente trabalho é analisar como o discurso de ódio se relaciona com a moralidade, apontando seus possíveis efeitos na socialização. Para tanto, serão apresentadas algumas estratégias de enfrentamento ao discurso de ódio, adotadas em outros países e discutidas as implicações deste conhecimento para implantação de ações interventivas no

56

contexto educacional brasileiro.

**Palavras-chave:** Discurso de ódio. Moralidade. Teorias dos Domínios Sociais. Desenvolvimento Sociomoral.

## ABSTRACT

Hate speech is characterized as a type of violence that involves insulting and threatening people or groups, on the basis of race, religion or sexual orientation. According to the Social Domain Theory, the exposure to and the personal engagement in this type of conduct might contribute to a judgement that weakens respect for the human diversity, owing to the perpetrator's personal preferences, or practices that historically legitimated prejudice and discrimination against minorities. The aim of this work is to analyze how hate speech is related to morality, pointing to its possible effects on socialization. To this end, we will present some strategies to deal with the hate speech adopted in other countries, and to discuss the implications of this knowledge for the implementation of interventional actions in the Brazilian educational context.

**Keywords:** Hate speech. Morality. The Social Domain Theory. Sociomoral Development.

## RESUMEN

El discurso de odio se puede caracterizar como un tipo de violencia que implica insultar e intimidar a personas o grupos, según su raza, religión u orientación sexual. De acuerdo con la Teoría de los Dominios Sociales, la exposición y el compromiso con este tipo de conducta pueden contribuir a un juicio en el que se debilite el respeto por la diversidad humana, en vista de las preferencias personales del perpetrador o prácticas históricamente legítimas de prejuicio y discriminación contra las minorías. El objetivo de este trabajo es analizar cómo el discurso de odio se relaciona con la moralidad, señalando sus posibles efectos en la socialización. Para ello, se presentarán algunas estrategias para enfrentar el discurso de odio, adoptadas en otros países, y se discutirán las implicaciones de este conocimiento para la implementación de acciones intervencionistas en el contexto educativo brasileño.

**Palabras clave:** Discurso de odio. Moralidad. Teorías de los dominios sociales. Desarrollo Sociomoral.

## INTRODUÇÃO

Sendo o homem um ser socialmente constituído nas relações que estabelece com outros humanos e grupos, pode-se inferir que os fenômenos sociais vivenciados em cada momento histórico contribuem/impactam diretamente no modo como esse sujeito se constitui, interage e internaliza os padrões e condutas culturalmente aceitas ou rejeitadas.

Assim sendo, observa-se que, nas últimas décadas, têm-se assistido, de forma contínua, ao aumento da intolerância e violência em suas variadas formas de manifestação. Exemplos dessa afirmativa podem ser encontrados com facilidade em manchetes de jornais que tratam do *bullying* na escola (150 milhões de adolescentes sofrem *bullying* nas escolas, aponta novo relatório do Unicef – CRESCER, 2018), da violência de gênero (Casos de feminicídio dobram em meio à queda generalizada de crimes violentos no 1º bimestre de 2019 em SP – ACAYABA; ARCOVERDE, 2019), da intolerância religiosa (Aumenta em 51% o número de casos de intolerância religiosa no RJ – LUCHESE, 2018) e/ou quanto à sexualidade das pessoas ou grupos (Brasil registra uma morte por homofobia a cada 16 horas, aponta relatório... [...]—SOBRINHO, 2019).

No âmbito das relações entre povos/nações, destacam-se os conflitos de cunho religioso, a intolerância quanto aos imigrantes (Homem armado invade duas mesquitas na Nova Zelândia e deixa 49 mortos – PORTAL G1, 2019), bem como a questão humanitária relacionados aos povos que, por ocasião de guerras civis e/ou condições econômicas de seus países de origem, necessitam refugiar-se em outras nações (Brasileiros queimam acampamentos e agridem venezuelanos em Roraima – VEJA, 2018).

Diante desse cenário, tem-se percebido o (re)surgimento de discursos de ódio motivados pela crença na superioridade/inferioridade em função de uma ou mais características dos sujeitos ou grupos sociais aos quais pertencem, não sendo rara a exibição de argumentos a favor da violência ou da retirada de direitos desses

sujeitos/grupos. Na contemporaneidade, a *internet* vem sendo apontada como um grande veículo difusor do discurso de ódio, especialmente pela agilidade e alcance global, supostamente de modo anônimo.

Entretanto, embora se possa atribuir à *internet* a localização privilegiada do discurso de ódio em redes sociais como *Facebook*, *Twitter* e *Instagram*, bem como em sites na chamada *dark web*, não é possível dizer que estes discursos podem ser situados apenas naqueles ambientes. Schäferet *al.* (2015), por exemplo, analisaram o caso do Inquérito nº 3.590, o qual tratava de denúncia formalizada pelo Ministério Público Federal contra o pastor e então deputado Marco Feliciano, por declarações discriminatórias direcionadas à comunidade LGBT, realizadas por meio da sua conta pessoal no *Twitter*. A denúncia foi rejeitada pelo Supremo Tribunal Federal que, embora tenha reconhecido os elementos do discurso de ódio, compreendeu não haver tipificação criminal na qual se pudesse enquadrar a situação em julgamento.

Na mesma direção, pode-se destacar que as últimas eleições presidenciais nos Estados Unidos (em 2016) e no Brasil (em 2018) foram marcadas pela cultura e discurso de ódio, desvelando-se a incitação ao ódio contra os adversários políticos e promessas de armamento da população. Simbolicamente, a campanha eleitoral popularizou gestos como a simulação de uma arma com a mão, bem como testemunhou um atentado com motivação de ódio político dirigido a um candidato presidencial e, anteriormente, tiros dirigidos à caravana de outro pré-candidato.

Ainda relacionado ao panorama desse momento histórico, segundo Romani (2019), a Central Nacional de Denúncias de Crimes Cibernéticos, mantida pela *SaferNet*, em parceria com o Ministério Público Federal (MPF) registrou um aumento significativo de denúncias de crimes de ódio no ano de 2018, no país (em páginas da *internet* e redes sociais), especialmente o aumento de violência contra as mulheres e xenofobia, especificamente, preconceito contra nordestinos. Especula-se que este aumento possa ser atribuído à polarização Sudeste-Sul x Nordeste quanto à distribuição de votos entre os candidatos presidenciais.



Partindo desse panorama, e considerando-se a premissa de que os ambientes que as pessoas partilham, incluindo os discursos e práticas sociais, fomentam a constituição psíquica humana, acredita-se que esses fenômenos citados, em especial, a difusão dos discursos de ódio, influenciam o desenvolvimento da moralidade nos sujeitos. Tal impacto contribui com a adoção de determinados julgamentos e ações sociomorais, consonantes com os valores, afetos e moralidade do grupo social, no qual esses sujeitos estão envolvidos.

Assim sendo, o objetivo principal deste trabalho é discutir de que modo a ascensão do discurso de ódio pode estar relacionado com o desenvolvimento da moralidade nos dias atuais, enfatizando possíveis efeitos desse fenômeno sobre o desenvolvimento sociomoral, bem como apontando possíveis estratégias de enfrentamento à esta questão.

Para tanto, na seção seguinte, será realizada uma breve apresentação sobre o desenvolvimento sociomoral na perspectiva da Teoria dos Domínios Sociais. Em seguida, apresentar-se-ão os conceitos pertinentes à compreensão do discurso de ódio e seus efeitos, encaminhando a discussão para os impactos deste ato discursivo no desenvolvimento da moralidade, bem como as possibilidades de enfrentamento dessas situações. Por fim, serão realizadas algumas considerações finais, apontando-se caminhos de investigação empírica.

## **DESENVOLVIMENTO SOCIOMORAL SEGUNDO A TEORIA DOS DOMÍNIOS SOCIAIS**

No campo da Psicologia, a moralidade vem sendo estudada a partir de diferentes matrizes e modelos teórico-metodológicos (BIAGGIO, 2006; CAMINO; LUNA, 2009) que, de um modo geral, buscam compreender os processos que orientam e definem a adoção e desenvolvimento de valores e critérios de ação pelos indivíduos (MARTINS; BRANCO, 2001).

Neste campo, destacam-se os trabalhos de Piaget (1994) e Kohlberg (1992), os quais propõem que o desenvolvimento moral se direciona para a noção de

respeito mútuo, ou seja, para a moralidade autônoma, que considera a justiça e o bem-estar alheio como os pontos centrais, o que só ocorreria após um longo período de heteronomia (das normas impostas) e da compreensão do aspecto convencional das normas (BIAGGIO, 1999).

Mais recentemente, surgem outros teóricos como Turiel (1983) e Nucci (1996, 2000), segundo os quais a moralidade é apenas um dos componentes do julgamento social como um todo e não seu único domínio, desenvolvendo-se paralelamente aos domínios do julgamento sobre as convenções sociais e decisões pessoais. Argumenta-se que, desde muito cedo, por exemplo, as crianças são capazes de distinguir meras convenções sociais de questões morais (NUCCI, 1996, 2000; NUCCI; CAMINO; SAPIRO, 1996; TURIEL, 1984, 2002, 2008a; TURIEL; SMETANA, 1989).

Para Turiel (2002) e Nucci (1996, 2000), portanto, justiça (moral) e convenções (leis) são aspectos diferentes (embora intercambiáveis) das relações sociais, com percursos de desenvolvimento distintos. Deste modo, se os sujeitos não julgam uma agressão verbal (*hate speech*) dirigida a um grupo ou comunidade como pertencente ao domínio moral, então não se sentem obrigatoriamente proibidos de praticá-la, conforme será destacado adiante.

### **Turiel e Nucci: teorias dos domínios específicos do Julgamento Social**

Lourenço (2014) argumenta que a Teoria dos Domínios Sociais, tal como é conhecida a abordagem proposta por Turiel e colaboradores, tem se tornado um paradigma relevante nas investigações sobre o conhecimento social e moralidade na última década.

Turiel (1983), partindo de uma concepção interacionista, acredita que as relações da criança com o meio social são recíprocas. Deste modo, tipos qualitativamente diferentes de eventos sociais vividos pelos sujeitos produzem distintos domínios de pensamento (MARTINS, 1995), destacando-se o papel dos

contextos culturais e sociais onde as crianças são socializadas (BIAGGIO, 1999). Para Turiel (1983), o julgamento social se estende nos domínios moral, convencional e pessoal.

Desse modo, diferentemente de Piaget e Kohlberg, Turiel não acredita que o desenvolvimento das noções de regra dê-se apenas a partir do desenvolvimento do conceito de justiça, mas defende que as convenções, regras, conflitos e dilemas do cotidiano são julgados e resolvidos a partir de três domínios distintos. Assim, a depender de como o sujeito julgue o evento ou problema (se em termos de moralidade, convenções ou pessoais), as respostas serão variadas.

Turiel (2002) argumenta que as pessoas pensam sistematicamente sobre o funcionamento da sociedade, sobre questões morais, sociais e pessoais, aplicando diferentes considerações sobre os problemas cotidianos. Assim sendo, os três domínios não são hierarquicamente coordenados, mas coexistem deste muito cedo no desenvolvimento do sujeito (LOURENÇO, 2014).

Quanto às diferenças entre os domínios do julgamento social, ressalta-se que o domínio da moralidade integra os conceitos morais associados com o bem-estar, a justiça e os direitos das pessoas. Assim como em Piaget e Kohlberg, entende-se que a moralidade se define essencialmente pelo conceito de justiça e por juízos morais prescritivos acerca de como as pessoas devem se comportar umas em relação às outras. Turiel (1983,1984, 1989, 2002, 2008a) destaca as principais características dos julgamentos no domínio da moralidade: a regra moral tem efeitos não arbitrários e intrínsecos à ação, é universal (aplica-se a qualquer pessoa em circunstâncias similares) e impessoal, ou seja, não se baseia em preferências individuais.

Vieira (2007), por exemplo, discute que a “força” da regra moral é objetiva (os efeitos da agressão são independentes do ponto de vista de um observador), prescritiva (o julgamento de errado decorre das suas consequências para o outro) e generalizável (os efeitos negativos da agressão ao outro são independentes do

local, do momento e de quem é a vítima). Tal ideia é complementada por Larson (2012) para quem as regras e obrigações são inalteráveis, compulsórias e aplicáveis em qualquer contexto social, não sendo contingentes à autoridade, regras ou tradições.

Assim, se um sujeito, refletindo a respeito da morte de uma mulher após sua viuvez, por exemplo, avalia a questão a partir do domínio moral como sendo um ato errado, injusto, assim o fará independente das convenções da sua sociedade (incluindo as leis), independente do contexto social (mesmo que seja uma tradição daquela sociedade) e de haver qualquer mudança nesses sistemas sociais (leis e cultura, por exemplo). Do mesmo modo, se alguém avalia o direito de igualdade a partir do domínio moral, ele assim o defenderá, independentemente da tradição, das leis ou de mudanças que ocorram na sociedade, inclusive, do grupo social ao qual pertence o sujeito que tem seu direito questionado.

Diferentemente do domínio moral, no domínio convencional, as ações são julgadas a partir de um sistema de organização social específico. Assim, o que é certo, errado, bom, ruim depende de convenções sociais estabelecidas consensualmente entre as pessoas e prescritas em códigos de conduta formalizados (como a legislação de um país) ou não, como costumes e normas específicas de uma cultura (as normas tácitas de uma família, por exemplo).

Depreende-se, dessa concepção, que os julgamentos no domínio convencional não são generalizáveis e aplicáveis a toda e qualquer relação social (TURIEL, 1984, 2008a). Tratam de modos de atuação socialmente definidos com base no acordo ou consenso entre os indivíduos de um determinado grupo social. Por exemplo, dirige-se aos avós, professores, colegas de faculdade e juízes de formas distintas.

Como se pode observar, moralidade e convenção, apesar de constituírem domínios conceituais distintos, são duas importantes fontes de regulação social que se combinam de diversas maneiras em muitas situações de vida real (NUCCI, 1996,

2000; TURIEL, 2008b). Não se pode perder de vista, no entanto, a diferença fundamental entre as consequências das violações das prescrições de cada domínio, uma vez que essa distinção pode lançar luz ao objeto de investigação deste artigo, ou seja, o discurso de ódio.

Violações da moralidade são julgadas erradas independentemente de haver ou não uma regra estabelecida, enquanto violações convencionais são erradas apenas se houver norma social estabelecida, ou seja, se o ato estiver sob jurisdição dos sistemas prescritivos convencionados por um grupo (NUCCI, 2000). Se a regra mudar, a avaliação do comportamento em questão muda também.

Além destes dois domínios, mais ligados à regulação das interações sociais, apresenta-se o domínio pessoal, o qual tem sido estudado de forma mais aprofundada por Nucci (1996). Nesse domínio, incluem-se os julgamentos acerca das decisões que não estão sob jurisdição convencional ou moral, como por exemplo, a cor do carro que você comprará, não havendo regra sobre essa escolha. Obviamente, conforme destacam Nucci e Turiel (2000), mesmo o domínio pessoal envolve uma relação com a ordem social e cultural, uma vez que se caracteriza pela questão “o que é bom para mim” e a definição do que é “bom” é convencional.

Nucci (1996) destaca que, no domínio pessoal, a questão não é estar certo ou errado, mas a preferência e escolha do sujeito. Obviamente, esse domínio também se constrói a partir da interação, às vezes coordenada, às vezes conflituosa, com os outros domínios (TURIEL, 2008). Assim, por exemplo, a obrigação de vestir o uniforme da escola inibe e entra em conflito com a decisão pessoal de vestir uma roupa escolhida pelo próprio sujeito. Do mesmo modo, só se pode tomar uma decisão e realizar uma ação moral se o sujeito tem um senso de liberdade pessoal para a escolha e decisão (NUCCI, 1996).

Ademais, as mudanças da relação entre os domínios não são relacionadas à idade no sentido de um suplantarem o outro como pensado em Kohlberg (1992), para quem a moralidade suplantaria as convenções no estágio convencional. Embora se

desenvolvam paralelamente ao longo do desenvolvimento do sujeito, Turiel (1984, 2002, 2008b) argumenta que algumas situações envolvem, necessariamente: 1) sobreposição de um domínio sobre o outro, prevalecendo aspectos convencionais ou morais, como por exemplo, a defesa da legislação sobre a pena de morte, em detrimento da concepção de direitos humanos básicos como a vida; 2) conflito entre domínios, como os morais e convencionais, pessoais e convencionais, por exemplo, ou 3) coordenação de domínios, quando elementos convencionais e morais são articulados em uma tentativa contextualizada de “equilibrar” o conhecimento construído no âmbito dos dois sistemas estruturais, por exemplo, quando se proíbe a escravidão numa sociedade, considerando o direito fundamental das pessoas de liberdade e dignidade.

Conforme será discutido posteriormente, é exatamente nessas interseções entre os domínios, que se insere a discussão do comportamento do sujeito na sociedade.

## **DISCURSO DE ÓDIO: CARACTERIZAÇÃO E EFEITOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO SOCIOMORAL**

Embora a contemporaneidade seja marcada pela globalização crescente e pela ruptura de fronteiras entre nações, ideias e grupos sociais, o que, inclusive dilui as identidades de grupos distintos, diminuindo as distâncias e diferenças entre eles (LUCAS, 2010), assiste-se, em contrapartida, ao crescimento de movimentos que tentam intensificar as diferenças, não no sentido de reconhecê-las como algo positivo, mas no intuito de qualificar/desqualificar características que marcam as diferentes identidades de grupo, transformando os diferentes no binômio superior x inferior (SILVA *et al.*, 2014), delimitando aos ditos “inferiores” o lugar de não legítimo, antinatural.

Assim sendo, conforme discutem Carvalho e Lionço (2019, p.165), o discurso de ódio é construído e legitimado “a partir das representações de subalternização

em relação a determinados grupos sociais, produzidas, por sua vez, por grupos sociais hegemônicos e em condição privilegiada”. Deste modo, o termo minoria não segue critérios numéricos, mas culturais e políticos, sendo, por exemplo, as mulheres mais numerosas na população brasileira, mas culturalmente subalternas e politicamente minoritárias em relação aos sujeitos do sexo masculino.

Assim sendo, é exatamente a estes grupos que costumam ser destinados o discurso de ódio (*hate speech*), o qual pode ser compreendido como

um ato discursivo de caráter extremo, pautado por percepções subjetivas abstratas e negativas em relação a um grupo minoritário específico, visando, direta ou indiretamente, à reafirmação de hierarquias construídas socialmente – a subordinação de minorias, sejam elas religiosas, étnicas, de gênero, sexuais ou quaisquer outras – por meio da intimidação e da promoção da intolerância (OLIVA, 2014, p. 41).

Na mesma direção, para Brugger (2007, p. 151), o discurso do ódio está vinculado à utilização de palavras “que tendem a insultar, intimidar ou assediar pessoas em virtude de sua raça, cor, etnicidade, nacionalidade, sexo ou religião”, destacando ainda, a sua potencialidade em instigar a violência, ódio e a discriminação contra as pessoas no cotidiano.

Quanto a este ponto, Meyer-Pflug (2009) evidencia que o discurso de ódio tem o objetivo de incitar a discriminação contra determinados grupos, servindo de base para ações violentas contra eles. Oliva e Antonialli (2018) adotam a perspectiva de que o discurso de ódio não se opõe ou descaracteriza a ação violenta, pois se constitui como ato de discurso, logo, por seus efeitos comunicativos, é dotado de intencionalidade e de consequências materiais. Neste sentido, tais autores estão de acordo com a concepção de Swiebel e van der Veur (2009), para quem o discurso de ódio pode ser considerado um tipo específico de violência e de crime de ódio.

Silva et al. (2014) apontam que os discursos de ódio se constituem de dois elementos: a discriminação e a externalidade. No caso da discriminação, observa-se que esse tipo de discurso manifesta a discriminação, desprezo ou menosprezo

pelogrupo alvo do discurso; no caso da externalidade, por sua vez, observa-se a presença de certa transposição do campo das ideias para os atos (mesmo que discursivos), caracterizando o dano ao grupo/pessoas por meio dos insultos (dirigidos ao grupo discriminado) ou da instigação para que terceiros venham a amplificar esses atos discursivos.

Faz-se necessário compreender que, embora se possa vislumbrar os problemas inerentes ao discurso de ódio e à incitação da violência contra pessoas ou grupos específicos, a questão da delimitação jurídica desses discursos, geralmente considera a contraposição entre sua proibição e o direito à liberdade de expressão, garantida constitucionalmente (SARMENTO, 2006).

Neste ponto, tem-se discutido uma importante dicotomia entre esse direito e o direito da dignidade humana (MEYER-PFLUG, 2009), ambos garantidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948) e na constituição brasileira (BRASIL, 1988), tal como apontado por autores como Schäfer, *et al.* (2015).

Observa-se, no entanto, que, na legislação brasileira, apenas algumas condutas descritas como discurso de ódio encontram tipificação penal. É o caso dos crimes de preconceito por motivo de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional, tipificados pela Lei n. 7.716/89 (BRASIL, 1989). As outras condutas podem ser julgadas a partir dos princípios constitucionais como a dignidade humana, a igualdade perante a lei, a igualdade de gênero, a não submissão a tratamento desumano ou degradante, por exemplo (SILVA *et al.*, 2014), estando o Estado brasileiro ainda iniciando o enfrentamento das novas demandas trazidas pelas condutas cometidas no ciberespaço (CAZELATTO; CARDIN, 2017).

Na mesma direção, alguns países adotam perspectivas diferentes no enfrentamento do discurso de ódio. Nos Estados Unidos, por exemplo, a liberdade de expressão é tomada como um dos pilares centrais do direito, resguardando, ao Estado, sua possibilidade de atuação apenas quando houver um perigo claro e



iminente de uma ação concreta (MEYER-PLUFG, 2009). O sistema jurídico alemão, por sua vez, tem uma legislação mais dura, compreendendo o discurso de ódio como insulto e difamação coletiva e impondo sanções, especialmente devido ao histórico recente com o movimento nazista (SCHÄFER *et al.*, 2015). Na mesma direção, o país tem adotado medidas mais enérgicas no enfrentamento ao discurso de ódio na *internet* (OLIVA; ANTONIALLI, 2018), responsabilizando plataformas digitais que veiculem tais discursos.

De qualquer modo, o enfrentamento ao discurso de ódio deve considerar seus efeitos imediatos e tardios em relação aos grupos e aos indivíduos que partilham as características discriminadas e ridicularizadas pelo emissor do ato comunicativo. Dentre as principais consequências, a literatura tem enfatizado a inobservância do zelo com dignidade humana (SILVA *et al.*, 2014) e a vitimização difusa (SILVA *et al.*, 2011; OLIVA; ANTONIALLI, 2018), que se caracteriza pelo fato de que a violência do discurso é partilhada não apenas com aqueles que foram diretamente insultados, mas com todos os sujeitos que compartilham as características ensejadoras do discurso de ódio e da discriminação.

Waldron (2012) ainda destaca o aspecto intimidatório dirigido aos membros de grupos socialmente vulneráveis, provocando medo, opressão, limitando os espaços de fala e de empoderamento desses grupos, bem como fomentando/incitando a discriminação e preconceito de outros membros da sociedade contra os membros da minoria em questão, alimentando a intolerância (OLIVA; ANTONIALLI, 2018).

Na mesma direção, Carvalho e Lionço (2019) destacam que uma das consequências do discurso de ódio é o pânico moral, compreendido como o temor coletivo causado pelos repetidos discursos de ódio, os quais “convencem” a sociedade de que os problemas que enfrentam advêm da falta de controle sobre determinados grupos, logo, seria necessário criminalizar/combater determinadas condutas (MISKOLCI, 2007). Assim, por exemplo, convence-se as pessoas que o

problema do desemprego num determinado país é consequência da chegada de imigrantes e/ou refugiados, os quais se deve combater a qualquer custo. Tal discurso e seus efeitos puderam ser observados nas falas comuns durante recente campanha presidencial nos Estados Unidos, culminando na eleição de um candidato que prometeu combater energicamente a imigração.

Destaca-se, por fim, o sofrimento psíquico causado aos indivíduos de grupos estigmatizados, tanto aquele advindo propriamente dos atos discursivos discriminatórios, quanto aquele advindo da internalização dessas ideias pelos próprios sujeitos, os quais, muitas vezes, sofrem de baixa autoestima, odiando-se a si mesmos (CARVALHO; LIONÇO, 2019) e dificultando a vivência saudável de suas identidades.

Cazelatto e Cardin (2017), por exemplo, defendem que o discurso do ódio homofóbico impede o pleno exercício da sexualidade humana por inviabilizar a vivência digna do indivíduo na sociedade. De modo semelhante, até muito recentemente (e em número menor atualmente), os negros buscavam, a todo custo, disfarçar características próprias da sua identidade, tais como o cabelo crespo/cacheado e outros traços físicos.

Face ao exposto, observa-se que o discurso de ódio tem consequências importantes sobre a construção das relações sociais, sobretudo na construção de julgamentos sociais sobre determinados atos e fenômenos. Neste sentido, discute-se aqui de que modo esses discursos podem influenciar/afetar o desenvolvimento sociomoral dos sujeitos que convivem numa atmosfera moral que legitima o discurso de ódio e seus efeitos.

### **Discurso de Ódio e Julgamento Sociomoral: tecendo relações e caminhos de enfrentamento**

Destaca-se, neste ponto, que o julgamento que as pessoas realizam sobre um ou outro tema depende da sua interação com a temática (NUCCI; TURIÉL, 2000;

TURIEL, 1983, 2008a, 2008b). Desse modo, por exemplo, o sujeito pode conceber que o discurso de ódio contra determinado grupo seja algo da ordem do domínio pessoal, baseado exclusivamente nas crenças e preferências individuais, não necessariamente, tratado como moral, ou seja, como algo que encontra seu principal critério de julgamento no fato e provocar prejuízo ou dano a outra (s) pessoa (s).

Assim sendo, a atribuição de uma compreensão socialmente legitimada sobre a “liberdade de expressão” e de pensamento, como um direito prioritário, pode dirigir o sujeito a compreender, como legítimo, utilizar o discurso de ódio enquanto instrumento de veiculação das suas ideias e crenças pessoais, uma vez que se tem a dificuldade, na nossa cultura, de compreender o discurso como ato discursivo, ou seja, como uma ação comunicativa que produz efeitos materiais sobre o mundo e outros sujeitos.

Esse fenômeno tem, como consequência, a banalização do discurso de ódio e de outras manifestações de violência, caracterizando-se como um modelo de conduta socialmente aceito e legitimado para a convivência com a diversidade, o que impacta diretamente na construção do desenvolvimento sociomoral dos sujeitos (especialmente crianças e adolescentes) no processo de socialização, por meio do qual internalizam as normas e os princípios morais que pautarão a conduta em sociedade (WIKSTRÖM; TREIBER, 2009).

Outra característica a ser observada é que o emissor do discurso de ódio, muitas vezes, não é capaz de identificar consequências imediatas nem tardias dos seus atos discursivos na vida de indivíduos específicos, o que dificulta o julgamento desses atos a partir do domínio moral. Desse modo, eles podem ser avaliados a partir do domínio convencional, ou seja, considerando restritamente as relações que socialmente foram estabelecidas entre os sujeitos/grupos envolvidos (NUCCI, 2000; TURIEL, 2002, 2008b).

Exemplos dessa situação podem ser encontrados, rotineiramente, em discursos misóginos que legitimam a violência sexual sofrida por mulheres em função

do tipo de roupa, dos locais que frequentam, do uso de álcool ou qualquer outra característica do seu modo de viver. Nesses casos, por exemplo, quando se verbaliza de modo generalista a ideia de que “mulher que se veste como vagabunda merece ser estuprada”, faz-se necessário compreender que esse discurso de ódio é proferido e produzido a partir dos processos histórico-culturais de uma determinada sociedade, logo, veicula e reproduz as relações estabelecidas historicamente entre grupos distintos.

Neste caso, por exemplo, a sentença proferida acima veicula uma concepção produzida pelo grupo dominante e partilhado socialmente sobre as mulheres, seus papéis sociais e, portanto, seus comportamentos adequados, aspectos esses produzidos por uma cultura machista baseada no patriarcado, por exemplo (LIRA; BARROS, 2015).

Assim sendo, corre-se o risco de que o sujeito avalie o discurso de ódio apenas considerando as relações culturalmente estabelecidas entre os grupos e encontre, nestas relações, as justificativas para avaliar como aceitável seu comportamento, haja vista que as questões avaliadas como pertencentes ao domínio convencional são julgadas a partir da conformidade às normas e costumes sociais, não quanto ao seu potencial prejuízo em relação a outros (TURIEL, 2008a, 2008b). Na mesma direção, por exemplo, uma criança pode compreender que empurrar um colega de um brinquedo só será errado se violar uma ordem ou convenção social (se houver um combinado sobre isso), desconsiderando as consequências sobre a outra criança.

Como consequência, a característica inerente ao discurso de ódio de inferiorizar grupos/sujeitos em relação ao grupo dominante, relativiza “regras morais”, ou seja, atribui significado convencional à ação. Em consonância, o insulto é “errado”, desde que dirigido a alguém do meu grupo. Para o grupo dito inferior/diferente, não vale a mesma regra, ou seja, o julgamento depende de convenções sociais.

Ainda no exemplo de discurso citado anteriormente sobre mulheres e suas vestimentas, por não ser dirigida a um indivíduo especificamente, não se pode identificar facilmente um outro imediato, diminuindo a possibilidade de avaliar o ato a partir do domínio moral, haja vista que, neste domínio, os julgamentos consideram os impactos/prejuízos causados a terceiros como condenáveis, independente da norma socialmente estabelecida (TURIEL, 2002, 2008a, 2008b).

Como mencionado anteriormente, além de dificultar a identificação de uma vítima imediata, o discurso contra o grupo despersonaliza e dificulta a tomada de perspectiva de um sujeito específico, dificultando a empatia, a qual vem sendo identificada na literatura como um elemento essencial na regulação moral e na adoção de comportamentos pró-sociais (BASILE *et al.*, 2008; EISENBERG; MILLER, 1987; STRAYER; EISENBERG, 1987).

Compreende-se que a habilidade de empatia se relaciona diretamente com a capacidade de perceber a dor ou danos causados a outros e do julgamento que se faz sobre determinados comportamentos estarem ou não em conformidade com regras morais e convencionais, ou seja, do julgamento social que se faz de uma determinada conduta. Hoffman (2000), por exemplo, acredita que a empatia tem papel fundamental na tomada de decisão moral, elegendo e disparando princípios morais que guiam o comportamento dos indivíduos.

Nesse sentido, entende-se que a internalização das regras morais e as emoções morais movem as pessoas a agir de certas maneiras (HOFFMAN, 2000; WIKSTRÖM; TREIBER, 2009). Assim sendo, discute-se que a força da moralidade individual é o grau no qual aquele sujeito sente emoções morais, como culpa e vergonha, quando considera violar ou quando viola uma regra moral (TRIVEDI-BATEMAN, 2014). Desse modo, se o sujeito não internalizou uma regra moral, ou se a internalizou como uma regra convencional, baseada apenas no contrato social estabelecido entre as pessoas (conforme TURIEL, 2002, 2008a), provavelmente não

haverá culpa em cometer tal ato que a regra moral proíbe, evidenciando o desengajamento moral.

Posto isto, se o sujeito não vê o discurso de ódio como uma questão de moralidade propriamente dita ou se não internalizou tal regra verdadeiramente, provavelmente as emoções morais associadas à sua transgressão serão também pouco intensas, não suficientes para eliciar determinados princípios morais e impedir a ocorrência da transgressão.

Somados a esta conjectura, do ponto de vista psicológico, a exposição à violência constante e rotineira faz o sujeito criar medidas protetivas, tais como a dessensibilização e a internalização da própria violência como natural e normal.

A dessensibilização implica em subestimarem as consequências da violência para suas vítimas culparem as vítimas pelo que lhes ocorre, processo também denominado de exclusão moral – uma espécie de anestesia moral ou de desligamento baseado na crença em um “mundo justo” – coisas ruins acontecem às pessoas que fizeram algo ruim (CARDIA, 2003, p. 302).

Diante destas discussões tecidas, pode-se argumentar que o discurso de ódio produz não apenas efeitos sobre as vítimas atingidas (direta ou indiretamente), bem como possibilita a incitação ao ódio e violência contra os grupos vulnerabilizados histórica e culturalmente. Além disso, outra questão preocupante é o impacto sobre o desenvolvimento dos julgamentos sociomorais dos diversos atores sociais, especialmente crianças e adolescentes submetidos a esse tipo de discurso. Entende-se que o discurso de ódio oportuniza a compreensão da violência verbal como uma questão de cunho pessoal ou convencional, descaracterizando seu julgamento a partir do campo da moralidade, ou seja, da proteção de direitos universais, como a dignidade e o respeito pela vida humana (TURIEL, 2008a, 2008b).

Face ao exposto, questiona-se que modos de enfrentamento a esta problemática seriam mais eficientes. Acredita-se que se faz necessário o estabelecimento de leis que possibilitem o enquadramento criminal do discurso de

ódio, bem como favoreçam a compreensão dessas condutas a partir da contraposição ao princípio da dignidade humana (BRASIL, 1988). No entanto, deve-se ter cautela ao limitar a liberdade de expressão, especialmente num país como o Brasil, com uma história recente de redemocratização (SARMENTO, 2009) e que ainda flerta com regimes autocratas.

Meyer-Pflug (2009), por exemplo, sustenta a opinião de que a simples proibição ao discurso de ódio não é eficiente, defendendo que o Estado deve adotar um papel de tutelar a garantia de direitos das minorias, estabelecendo políticas públicas com essa finalidade e oportunizando que esses grupos possam se defender, em condições de igualdade, dos insultos presentes no discurso de ódio.

Os Estados Unidos, por exemplo, partem da ideia de que a “livre discussão” seria o caminho para enfrentar o discurso de ódio, ou seja, compreende que se houver possibilidade de uma discussão racionalizada sobre boatos, insultos e proposições deferidas contra os grupos esses elementos ruirão por si só, sem necessidade de mediação do Estado (BRUGGER, 2007; MEYER-PFLUG, 2009; SARMENTO, 2009).

Sarmiento (2009), por sua vez, compreende que a discussão sobre o discurso de ódio precisa ser mediada, pois não há igualdade de fala numa sociedade desigual. Desse modo, seria ingênuo imaginar que mulheres (numa sociedade machista) dispõem dos mesmos mecanismos, espaços ou credibilidade de fala que os homens, o que se pode observar na própria representação desse grupo nos espaços de deliberação no Estado democrático.

Uma perspectiva diferente vem sendo adotada pela Alemanha, onde há um intenso combate desses discursos, desde a legislação penal até o controle rígido das notificações de casos de discurso de ódio por meio de sites e plataformas digitais (OLIVA; ANTONIALLI, 2018).

No campo das relações sociais cotidianas e, partindo do referencial teórico adotado neste ensaio, defende-se a perspectiva de que o discurso de ódio nem

pode ser ignorado nem deve ser apenas penalizado. Faz-se necessário que se estabeleçam espaços de discussão democrática, livre e racionalizada, nos quais as pessoas possam discutir, evidenciar, apreciar criticamente e elaborar os contradiscursos necessários ao enfrentamento do ódio e violência vivenciados por determinados grupos (ARNEBACK, 2014; OLIVA; ANTONIALLI, 2018; SILVA *et al.*, 2014).

A escola, nessa perspectiva, torna-se um lugar privilegiado de discussão e de vivência da diversidade e da democracia, devendo favorecer o debate e combate a qualquer manifestação discriminatória. Arneback (2014), por exemplo, parte da concepção de Dewey sobre a necessidade da imaginação moral no enfrentamento do discurso de ódio e, seguindo o referencial teórico adotado, compreende que as divergências morais entre os sujeitos são advindas das diferentes experiências de vida que cada um tem.

Logo, a escola tem a obrigação de complementar o processo de socialização, ou seja, de proporcionar experiências que possam transformar as concepções morais de cada sujeito por meio da oferta de oportunidades de vivências compartilhadas. Assim, esta instituição não deve lidar com a moralidade apenas como um conjunto de normas prescritivas, mas a compreender como um processo cotidiano de tomada de decisão, na qual se necessita apontar os efeitos das decisões tomadas sobre os outros e sobre si mesmo, experienciando/vivenciando os conflitos morais enfrentados no cotidiano.

Assim sendo, toma-se um caminho semelhante àquele adotado por Piaget (1994) e Kohlberg (1992), para quem apenas os ambientes e as relações democráticas e de respeito mútuo podem fomentar o desenvolvimento da moralidade no sentido da adoção de princípios como justiça, reciprocidade, igualdade, respeito à dignidade humana e equidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**



Conforme discutido anteriormente, observa-se que o discurso de ódio é um fenômeno criado e legitimado numa determinada sociedade a partir das relações historicamente tecidas entre indivíduos e grupos sociais. Tal discurso tem como objetivo insultar, difamar e intimidar pessoas marcadas por alguma característica vista pelo (s) grupo (s) dominante (s) como inferior ou “antinatural”, seja sua cor, gênero, sexualidade ou origem, por exemplo.

Do mesmo modo, assim como foi produzido a partir das relações socialmente estabelecidas, o discurso de ódio oportuniza a reprodução das diferenças e da hostilidade entre as pessoas, legitimando situações de violência e o panorama a partir do qual se justifica ou defende a restrição de direitos das minorias, especialmente por meio do mecanismo do pânico moral, conforme apresentado anteriormente.

Além disso, do ponto de vista do desenvolvimento sociomoral dos sujeitos dessa sociedade, o discurso de ódio propicia um ambiente ou atmosfera moral que banaliza o sofrimento e dor provocados pelos atos discursivos, ou mesmo pelos atos violentos que atingem esses sujeitos, vítimas do discurso. Do mesmo modo, a exposição constante à violência oportuniza a dessensibilização dos indivíduos, bem como o desengajamento moral.

Assim sendo, compreende-se que as discussões aqui tecidas e os argumentos apresentados configuram-se num movimento de apropriação deste fenômeno e seus efeitos sobre o desenvolvimento sociomoral, o qual não vem sendo ainda estudado consistentemente pela Psicologia do Desenvolvimento no Brasil. Assim, alerta-se para a necessidade de compreender, por exemplo, como a exposição ao discurso de ódio pode influenciar na adoção dos valores humanos pelos indivíduos, bem como no desenvolvimento do julgamento sobre a violência no cotidiano. Ademais, necessita-se compreender como o discurso de ódio afeta o desenvolvimento da autoimagem e autoestima daqueles que dele são vítimas cotidianamente.

Outra frente de pesquisas necessária e urgente deve tratar de avaliar quais estratégias de intervenção produzem melhores resultados no combate ao discurso de ódio, especialmente no ambiente escolar, haja vista seu objetivo de contribuir com a formação integral, ética e solidária de cidadãos. Assim sendo, deve-se descrever como currículos escolares, escola e professores lidam com o discurso de ódio, que estratégias empregam e que efeitos produzem.

Na mesma direção, faz-se necessário, após identificar que estratégias são utilizadas, testar novos recursos e métodos, propiciando um arcabouço teórico e empírico consistente, sobre o qual a prática pedagógica possa ser alicerçada e pensada criticamente. Desse modo, acredita-se que as escolas possam contribuir, de fato, com relações sociais mais respeitadas e que se pautem no princípio de garantir o bem-estar de cada um dos indivíduos participantes da sociedade, independentemente de sua etnia, gênero, origem, sexualidade ou crenças.

## REFERÊNCIAS

ACAYABA, C.; ARCOVERDE, L. Casos de feminicídio dobram em meio à queda generalizada de crimes violentos no 1º bimestre de 2019 em SP. **G1 São Paulo**. 05 abr. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/04/05/casos-de-femicidio-dobram-em-meio-a-queda-generalizada-de-crimes-violentos-no-1o-bimestre-de-2019-em-sp.ghtml>. Acesso em: 06 abr. 2019.

ARNEBACK, E. Moral imagination in education: A Deweyan proposal for teachers responding to hate speech, **Journal of Moral Education**, v. 3, n. 43, p. 269-281, 2014.

BASIL, D. Z.; RIDGWAY, N. M.; BASIL, M. D. Guilt and givin: a process model of Empathy and Efficacy. **Psychology & Marketing**, v. 25, n. 1, p. 1–23, 2008.

BIAGGIO, A. M. B. **Lawrence Kohlberg**: ética e educação moral. 2. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

BIAGGIO, A. M. B. Universalismo versus relativismo no julgamento moral. **Psicologia Reflexão e Crítica**. v. 12, n.1, p. 5-20, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 25 mar. 2019.

BRASIL. **Lei n. 7.716, de 5 de janeiro de 1989**. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L7716.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7716.htm). Acesso em: 02 abr. 2019.

BRUGGER, W. Proibição ou tutela do discurso do ódio? Uma controvérsia entre a Alemanha e os EUA, Tradução de Peter Naumann. In: SARLET, I. W. (Org.). **Direitos fundamentais, informática e comunicação**: algumas aproximações. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007, p. 108-121.

CAMINO, C.; LUNA, V. Aquisição e Desenvolvimento de Valores Morais. In: CORREIA, M. (Org.), **Psicologia e Escola**: uma parceria necessária. 2. ed. Campinas: Editora Alínea, 2009, p. 101-125.

CARDIA, N. Exposição à violência: seus efeitos sobre valores e crenças em relação a violência, polícia e direitos humanos. **Lusotopie**, n. 10, p. 299-328, 2003.

CARVALHO, K. J. M.; LIONÇO, T. Pânico moral, homofobia e discurso de ódio em um blog na Internet. **Periódicus**, Salvador, v. 1, n.10, p. 163-183, 2019.

CAZELATTO, C. E. C.; CARDIN, V. S. G. Dos impactos do discurso de ódio homofóbico no ambiente informático. **Revista de Direito, Governança e Novas Tecnologias**, v. 3, n. 1, p. 1 – 22, 2017.

CRESCER. 150 milhões de adolescentes sofrem bullying nas escolas, aponta novo relatório do Unicef. **Crescer**. 12 set. 2018. Disponível em: <https://revistacrescer.globo.com/Voce-precisa-saber/noticia/2018/09/150-milhoes-de-adolescentes-sofrem-bullying-nas-escolas-aponta-novo-relatorio-do-unicef.html>. Acesso em: 06 abr. 2019.

CRUZ, L. A. N.; MARTINS, R. A.; TEIXEIRA, P.S. Julgamento sócio-moral entre estudantes que fazem uso de bebidas alcoólicas: aceitabilidade, categorias de justificação e jurisdição de autoridade. **SMAD. Revista eletrônica saúde mental álcool e drogas**, v. 5, n. 2, p. 1-14, 2009.

EISENBERG, N.; MILLER, P.A. Empathy, sympathy, and altruism: empirical and conceptual links. In: EISENBERG, N.; STRAYER, J. (Orgs.), **Empathy and its development**. New York: Cambridge University Press, 1987, p. 292-360.

HOFFMAN, M. **Empathy and moral development**: implications of caring and justice. New York: Cambridge University Press, 2000.

KOHLBERG, L. **Psicología del desarrollo moral**. v. 2. Bilbao: Editorial Disclée de Brower S.A, 1992.

LARSON, C. **A Cognitive Prototype Model of Moral Judgment and Disagreement**. Tese(Doutorado). Philosophy in Educational Psychology. Graduate College of the University of Illinois at Chicago, Chicago, Illinois, 234p, 2012.

LIRA, K. F. S.; BARROS, A. M. Violência contra as mulheres e o patriarcado: um estudo sobre o sertão de Pernambuco. **Revista Ágora**, p. 275-297, 2015.

LOURENÇO, O. M. Domain Theory: critical review. **New ideas in Psychology**. 32, 1-17, 2014.

LUCAS, D. C. **Direitos humanos e interculturalidade**: um diálogo entre igualdades e diferenças. Ijuí: Unijuí, 2010. p. 167-192.

LUCCHESI, B. Aumenta em 51% o número de casos de intolerância religiosa no RJ. **G1 Rio de Janeiro**. 12 dez. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2018/12/12/aumenta-em-51-o-numero-de-casos-de-intolerancia-religiosa-no-rj.ghtml>. Acesso em: 06 abr. 2019.

MARTINS, L. C.; BRANCO, A. U. Desenvolvimento moral: considerações teóricas a partir de uma abordagem sociocultural construtivista. **Psicologia: Teoria e Pesquisa [online]**, v. 17, n. 2, p. 169-176, 2001.

MARTINS, R. A. Concepções sobre Regras Morais e Convencionais em Crianças de Pré-Escola e do Primeiro Grau. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 11, n. 3, p. 203-211, 1995.

MEYER-PFLUG, S. R. **Liberdade de expressão e discurso do ódio**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2009.

MISKOLCI, R. Pânicos morais e controle social: reflexões sobre o casamento gay. **Cadernos Pagu**, n. 28, 2007.

NUCCI, L. Morality and personal sphere of action. In: REED, E. S.; TURIEL, E.; BROWN, T. (eds). **Values and knowledge**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1996, p. 53-74.

NUCCI, L. Morality and personal sphere of action. In: REED, E. S.; TURIEL, E.; BROWN, T. (org.). **Values and knowledge**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1996, p. 53-74.

NUCCI, L. Psicologia moral e educação: para além de crianças "boazinhas". **Educação e Pesquisa**, v. 26, n. 2, p. 71-89, 2000.

NUCCI, L. Psicologia moral e educação: para além de crianças "boazinhas". **Educação e Pesquisa**, v. 26, n. 2, p. 71-89, 2000.

NUCCI, L.; TURIEL, E. The Moral and the Personal: Source of Social Conflict. In: NUCCI, L.P.; SAXE, G. B.; TURIEL, E. (ed). **Culture, Thought and development**. (pp. 115-140). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

NUCCI, L.; CAMINO, C.; SAPIRO, C. M. Social class effects on Northeastern Brazilian children's concepts of areas choices and social regulation. **Child Development**, 67, p. 1223-1242, 1996.

OLIVA, T. D. **O discurso de ódio contra as minorias sexuais e os limites à liberdade de expressão no Brasil**. (Mestrado em Direitos Humanos) - Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

OLIVA, T. D.; ANTONIALLI, D. M. Estratégias de enfrentamento ao discurso de ódio na internet: o caso alemão. **Direitos Culturais**. v.13, n. 30, p. 29-44, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal Dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2019.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1994.

PORTAL G1. Homem armado invade duas mesquitas na Nova Zelândia e deixa 49 mortos. 15 mar. 2019. **Portal G1**. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2019/03/15/homem-armado-invade-duas-mesquitas-na-nova-zelandia-e-deixa-49-mortos.ghtml>. Acesso em: 06 abr. 2019.

ROMANI, B. Eleição faz denúncia de crime na rede explodir; violência contra mulher se destaca. **O Estado de São Paulo**. 05 fev. 2019. Disponível em:

<https://link.estadao.com.br/noticias/cultura-digital,denuncias-na-internet-de-violencia-contra-a-mulher-crescem-1640-em-2018,70002708436>. Acesso em: 20 mar. 2019.

SARMENTO, D. A liberdade de expressão e o problema do “*hate speech*”. In: FARIAS, C. C. (Org.). **Leituras complementares de direito civil: o direito civil-constitucional em concreto**. Salvador, Bahia: Editora JusPODIVM, 2009. p. 76-93.

SARMENTO, D. A liberdade de expressão e o problema do hate speech. **Revista de Direito do Estado**, ano 1, n. 4, 2006.

SCHÄFER, G.; LEIVAS, P. G. C.; SANTOS, R. H. Discurso de ódio: da abordagem conceitual ao discurso parlamentar. **Revista de informação legislativa: RIL**, v. 52, n. 207, p. 143-158, 2015. Disponível em: [http://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/52/207/ril\\_v52\\_n207\\_p143](http://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/52/207/ril_v52_n207_p143). Acesso em: 08 fev. 2019.

SHWEDER, R. **Introduction to Thinking through Cultures: Explorations in Cultural Psychology**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1991.

SILVA, R. L.; NICHEL, A.; MARTINS, A. C. L.; BORCHARDT, C. K. Discursos de ódio em redes sociais: jurisprudência brasileira. **Revista Direito GV**, v. 14, n. 2, p. 445-468, 2011.

SILVA, R. L.; RUE, L. A.; GADENZ, D. Discurso de ódio na *internet* e multiculturalismo: uma questão de conflito entre liberdade de expressão *versus* dignidade da pessoa humana. **Revista Científica Direitos Culturais – RDC**. v. 9, n. 18, p. 129-151, 2014.

SMETANA, J. Context, conflict, and constraint in adolescent-parent authority relationships. In: KILLEN, M.; HART, D. (Eds.), **Morality in everyday life: Developmental perspectives**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995, p. 225-255.

SOBRINHO, V. P. Brasil registra uma morte por homofobia a cada 16 horas, aponta relatório. **Portal de Notícias UOL**. 20 fev. 2019. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2019/02/20/brasil-matou-8-mil-lgbt-desde-1963-governo-dificulta-divulgacao-de-dados.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 06 abr. 2019.

STRAYER, J.; EISENBERG, N. Empathy viewed in context. In EINSEBERG, N.; STRAYER, J. (Orgs.), **Empathy and its development**. New York: Cambridge University Press, 1987, p. 389-398.

SWIEBEL, J.; van der VEUR, D. Hate crimes against lesbian, gay, bisexual and transgender persons and the policy response of international governmental organizations. **Netherlands Quarterly of Human Rights**, v. 27, n. 4, p. 485-524, 2009.

TRIVEDI-BATEMAN, N. **The roles of empathy, shame, and guilt in violence decision making**. Tese (Doutorado). Institute of Criminology, University of Cambridge, 2014.

TURIEL, E. Resistance and subversion in the everyday life. In: NUCCI, L. (org). **Conflict, Contradiction and contrarian elements in moral development and education**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2008a., p. 03-20.

TURIEL, E. **The culture of morality: social development, context, and conflict**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

TURIEL, E. **The development of social knowledge: morality & Convention**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

TURIEL, E. Thought about actions in social domains: morality, social conventions, and social interactions. **Cognitive Development**, v. 23, p. 136–154, 2008b.

TURIEL, E. Toddler's social interactions regarding moral and conventional transgressions. **Child Development**, v. 55, p. 1767-1776, 1984.

TURIEL, E.; SMETANA, J. G. Conocimiento social y accion: La coordinación de los dominios. In: TURIEL, E.; ENESCO, I.; LINAZA, J. (Org.). **El mundo social en la mente infantil**. Madrid: Alianza, 1989, p. 389-407.

VEJA. Brasileiros queimam acampamentos e agridem venezuelanos em Roraima. **VEJA**. 18 ago. 2018. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/brasileiros-queimam-acampamentos-e-agridem-venezuelanos-em-roraima/>. Acesso em: 06 abr. 2019.

VIEIRA, F. Odiário de turma como instrumento curricular para a construção social da moralidade: os juízos sociais de crianças e adultos sobre incidentes negativos da vida em grupo. **Nuances: estudos sobre educação**. v. 14, n. 15, p. 29-54, 2007.

WALDRON, J. **The harm in hate speech**. Cambridge: Harvard University, 2012.



e-ISSN: 2177-8183

WIKSTRÖM, P-O H.; TREIBER, K. What drives persistent offending? The neglected and unexplored role of the social environment. In: SAVAGE, J. **The development of persistent criminality**. Oxford: Oxford University Press, 2009, p. 203-225.



**DIALOGANDO COM AS CRIANÇAS SOBRE MIGRAÇÕES POR MEIO  
DA LITERATURA INFANTIL**

***DIALOGUE WITH CHILDREN ABOUT MIGRATION THROUGH CHILDREN'S  
LITERATURE***

***DIÁLOGO COM NINÕS SOBRE LA MIGRACIÓN A TRAVÉS DE LA  
LITERATURA INFANTIL***

*Gabrielle Luana Rosinski*

*gabiluana@hotmail.com*

Mestranda PPGE UDESC/FAED

Universidade do Estado de Santa Catarina UDESC/FAED

*Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins*

*rosamilitzgeo@gmail.com*

Professora Doutora PPGE UDESC/FAED

Universidade do Estado de Santa Catarina UDESC/FAED

*Carolina Araújo Michielin*

*carolinaa.michielin@gmail.com*

Mestranda PPGE UDESC/FAED

Universidade do Estado de Santa Catarina UDESC/FAED

*Amábili Fraga*

*amabilifragaa@gmail.com*

Mestranda PPGE UDESC/FAED

Universidade do Estado de Santa Catarina UDESC/FAED

**RESUMO**

Nosso objetivo com este trabalho é apresentar uma proposta pedagógica com a temática dos refugiados e migrações no ensino de Geografia por meio da

história de Mersene<sup>1</sup> com uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nos anos iniciais, quando a criança vivencia o seu primeiro contato com a escola, cabe a esta mediar o seu processo de alfabetização. Todavia, muitas vezes esse processo fica limitado ao controle de técnicas de escrita e leitura, mas a alfabetização vai muito além dessa tarefa. É nessa fase que se aprende a ter uma leitura do mundo e seus elementos, bem como compreender seu papel na sociedade. Dentro das muitas possibilidades didáticas, encontramos a literatura infantil, que é um pilar pelo qual as crianças despertam para o mundo imaginário e da fantasia.

Palavras-chave: refugiados. literatura infantil. ensino de geografia. migrações.

### **ABSTRACT**

Our objective with this work is to present a pedagogical proposal with the theme of refugees and migration in the teaching of geography through the history of Mersene, with a class from the early years of elementary school. In the early years, when the child experiences his first contact with the school, it is up to the school to mediate literacy process of the child. However, this process is often limited to the control of writing and reading techniques, but literacy goes far beyond this task. It is at this stage that the child learns to have a reading of the world and its elements, as well as understanding their role in society. Within the many didactic possibilities we find children's literature, which is a pillar where children awaken to the imaginary and fantasy world.

Keywords: refugees, children's literature, geography teaching, migration

### **RESUMEN**

Nuestro objetivo con este trabajo es presentar una propuesta pedagógica con el tema de los refugiados y las migraciones en la enseñanza de la geografía a través de la historia de Mersene, con un grupo desde los primeros años de la escuela primaria. En los primeros años, cuando los niños experimentan su primer contacto con la escuela, corresponde a esta última mediar en su proceso de alfabetización. Sin embargo, este proceso a menudo se limita al control de las técnicas de escritura y lectura, pero la alfabetización va mucho más allá de esta tarea. Es en esta etapa cuando se aprende a tener una lectura del mundo y sus elementos, así como a comprender su papel en la sociedad.

---

<sup>1</sup> Personagem principal do livro "A menina que abraça o vento – a história de uma refugiada congoleza".

Entre las múltiples posibilidades didácticas encontramos la literatura infantil, que es un pilar donde los niños despiertan al mundo imaginario y fantástico.

Palabras clave: refugiados, literatura infantil, enseñanza de la geografía, migraciones.

## INTRODUÇÃO

Buscando a transformação da realidade dos/das estudantes, bem como uma melhoria na qualidade de ensino, o momento histórico que estamos vivenciando requer que se repense as propostas pedagógicas e temáticas que são trabalhadas em sala de aula. É importante pensar em novas possibilidades metodológicas que rompam com modelos tradicionais que focam apenas no acúmulo e transmissão de informação, busquem proporcionar aprendizagem mais significativas e contextualizadas e pensadas a partir dos espaços e tempos do cotidiano dos estudantes e que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e que saibam analisar criticamente o mundo em que vivem.

Os/as estudantes, muitas vezes não veem sentido no aprender, pois as atividades trabalhadas em sala de aula não condizem com seu cotidiano ou contexto. As relações com o contexto histórico e social são fundamentais para que o ensino seja eficaz, atraente, curioso e capaz de instrumentalizar os educandos à compreensão do mundo atual. É preciso romper com uma visão fragmentada, linear, das ações educativas e promover práticas que favoreçam a formação da cidadania. (MARTINS, 2015, p. 65)

Nesse contexto, o papel do/a professor/a de Geografia faz a diferença no espaço de sala de aula, na mediação do processo de ensino aprendizagem, considerando as escolhas metodológicas em sala de aula que devem ser feitas levando em conta a realidade da turma que trabalha. O conteúdo é um caminho para aprendizagem, mas, sozinho, sem uma leitura crítica e um exercício de compreensão, muitas vezes acaba não fazendo sentido para os/as estudantes. Para Marques (2005), “o professor precisa pensar no aluno a partir

do aluno, e não a partir dele próprio, para ajudar a construir o adulto capaz de conquistar, por si só, a beleza e a verdade do seu tempo”. Com isso, acreditamos que trabalhar com literatura infantil nos anos iniciais pode contribuir para despertar o imaginário das crianças e para explorar a oralidade, enriquecer o vocabulário, provocar o imaginário e a fantasia. São narrativas que contribuem para o desenvolvimento intelectual e emocional e servem como experiências simbólicas de como enfrentar as questões reais do dia a dia. (MARTINS, 2015).

Os anos iniciais do Ensino Fundamental têm um papel fundamental na aprendizagem da leitura e escrita para as crianças, além da própria alfabetização geográfica, sendo essa uma etapa de aprendizagem essencial para o domínio dos códigos básicos da sociedade e indispensáveis ao exercício da cidadania. Acreditamos que o ensino de Geografia pode possibilitar aos/às estudantes o acesso a um conhecimento que é fundamental para a compreensão do mundo em que vivem. Segundo Callai (2005, p. 232), é preciso buscar caminhos para se ensinar Geografia nos anos iniciais, e essa busca deve estar “centrada no pressuposto básico de que, para além da leitura da palavra, é fundamental que a criança consiga fazer a leitura do mundo”.

Nesse sentido, o interesse em discutir a literatura infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental para desenvolver as aulas de Geografia deriva do fato de termos a possibilidade de trabalhar com diferentes conceitos e conteúdos da ciência geográfica, fazendo com que as crianças compreendam o mundo e a sua realidade a partir dos contextos abordados em diferentes linguagens que se mostram interativas e dinâmicas.

Dessa forma, o objetivo deste artigo é apresentar uma proposta de como trabalhar os temas refugiados e migrações no ensino de Geografia por meio da história de Mersene com uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental e sua escrita está organizada da seguinte forma: em um primeiro momento,

apresentamos uma discussão teórica sobre a importância da literatura infantil e o ensino de Geografia nos anos iniciais.

Prosseguimos a escrita com a apresentação do livro “A menina que abraça o vento – a história de uma refugiada congoleza”, obra de ficção inspirada na história de meninas da República Democrática do Congo, com autoria de Fernanda Paraguassu. Na terceira seção do artigo, destacamos como foi organizada a prática da oficina com o uso de literatura infantil nas aulas de Geografia, desenvolvida em uma turma do segundo ano dos anos iniciais em uma escola pública de Educação Básica na cidade de Florianópolis/SC.

## **A LITERATURA INFANTIL E O ENSINO DA GEOGRAFIA**

O conceito de alfabetização vem passado por diversas discussões que buscam definir da melhor maneira esse complexo período da vida escolar. Segundo Martins (2015), a alfabetização vai além de um domínio de técnicas de leitura e escrita, mas é também um processo por meio do qual se compreende as capacidades e conhecimentos múltiplos. Sendo assim, entende-se que a alfabetização é um processo que vai além do saber escrever símbolos e identificá-los, sendo de extrema importância que a criança desenvolva também uma leitura do mundo no qual está inserida.

As crianças, enquanto sujeitos sociais, também produzem o espaço e, nesse processo, constroem lugares (LOPES; VASCONCELOS, 2005). Compreender o espaço no qual está inserida é o primeiro passo para a formação de cidadania de uma criança. A ciência geográfica permite se reconhecer no espaço, bem como, conhecer os fenômenos do mundo em que esse sujeito está inserido. Alfabetizar geograficamente nos anos iniciais é uma maneira de proporcionar a formação de um/a cidadão/ã que consegue

compreender as dinâmicas sociais do mundo, bem como, questioná-las, trazendo maior sentido para tudo aquilo que escreve e lê.

[...] ler o mundo não é apenas saber ler um mapa, apesar de essa leitura ser extremamente importante para a Geografia. É ir um pouco mais além, é ler a vida nas entrelinhas do cotidiano de cada um, relacionar Geografia Humana com Geografia Física de forma articulada e plena, completando-as; compreender que as paisagens são consequências da interação do homem com a sociedade. (GONÇALVES; LOPES, 2010, p. 66)

Nos primeiros contatos da criança com o ambiente escolar, é importante que ela se reconheça nesse espaço, bem como, se sinta pertencente a ele. É nesse local que ela tem contato com o mundo letrado relativo à leitura e à escrita e tem contato com diferentes gêneros textuais que contribuem para ampliar o seu universo de referências culturais nas diferentes áreas do conhecimento. A fim de contribuir para seu desenvolvimento, é importante que o/a professor/a busque diversas alternativas pedagógicas para que as crianças possam adentrar no mundo da escrita que se dá pela aprendizagem do ato de ler e escrever. Entre tantas possibilidades metodológicas disponíveis, destacamos a literatura infantil.

Como sabemos, a literatura infantil é importante nesta faixa etária em que as crianças se encontram nos anos iniciais do ensino fundamental, pois despertam o imaginário da criança. É uma fase fundamental para estimular o gosto pela leitura, para explorar a oralidade, enriquecer o vocabulário, provocar o imaginário e a fantasia, fazendo com que elas possam viajar pelo mundo da imaginação. (MARTINS, 2015, p. 69)

É evidente a importância da literatura infantil na sala de aula nos anos iniciais, pois seu uso em sala de aula serve para o desenvolvimento da linguagem oral e o gosto pela leitura, além de contribuir para a compreensão do mundo. Ela contribui para que a criança, através do imaginário, possa construir significações entre si e o mundo. As narrativas dos textos literários abrem diversos caminhos para o desenvolvimento intelectual e emocional das crianças, que se apoiam nas histórias lidas para enfrentar as questões reais do

dia a dia de forma lógica e reflexiva, exercendo, assim, a sua cidadania. Outro ponto positivo do uso da literatura infantil é sua abrangência em diversas áreas do conhecimento, que, em conjunto com atividades de aprendizagem e brincadeiras, pode proporcionar um ensino real, de qualidade e interdisciplinar.

Nesse sentido, compreendemos que o ensino de Geografia nos anos iniciais, por meio do uso da literatura infantil, pode aproximar o aprendizado da leitura e escrita com a compreensão do espaço geográfico e a leitura do mundo da vida. Para Callai, nessa fase da escolarização, é fundamental que a criança consiga fazer a leitura do mundo, compreendendo o espaço que ocupa e o tempo em que vive. Nesse sentido, ela afirma que:

[...]. Eles devem ser propostos, exercitados, para que a criança entenda o seu significado, não em si mesmo, mas em sua dinâmica na vida da sociedade. Dentre os conteúdos de estudos sociais, é relevante estudar as relações sociais que se estabelecem entre as pessoas e os distintos grupos sociais; o espaço diferenciado ocupado por um ou outro grupo ou atividades e as relações que se estabelecem; o tempo, como presente vivo e passado vivido, dimensões necessárias para viver individual e societário. (CALLAI, 2010, p. 65)

Nas aulas de Geografia, é possível trabalhar com diferentes conceitos e temáticas que são importantes para conhecer o mundo e a nossa cultura, a representação do espaço e compreender a dinâmica da sociedade. Assim sendo, a literatura infantil pode ser utilizada como um recurso metodológico que contribui para que as crianças exercitem a imaginação e possam se identificar com os/as personagens e as narrativas para utilizá-las para uma reflexão sobre a realidade em que vivem.

Acreditamos que a formação dos/as estudantes, desde os anos iniciais, deve estar pautada em planejamentos que contribuam para a construção de saberes contextualizados capazes de produzir aprendizagens significativas que ajudem na compreensão do mundo. Nesse sentido, as aulas de Geografia, planejadas com o uso da literatura infantil, podem mobilizar o interesse dos/das

estudantes para conhecer a realidade dos refugiados e as migrações que afetam diferentes povos no mundo.

## **A MENINA QUE ABRAÇA O VENTO: A HISTÓRIA DE UMA REFUGIADA CONGOLESA**

O livro “A menina que abraça o vento – a história de uma refugiada congoleza” (Figura 01), de Fernanda Paraguassu, é uma obra de ficção inspirada na história de meninas da República Democrática do Congo. O livro, com ilustrações de Suryara Bernardi, publicado pela editora Vooinho no ano de 2017, traz a narrativa de uma menina refugiada da República do Congo.

Figura 01 – Mersene



Fonte: Amábili Fraga, 2018.



Neste trabalho, a proposta foi trabalharmos o tema refugiados a partir da história de Mersene<sup>2</sup> com uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O termo refugiados vem fazendo parte da bagagem de cada vez mais pessoas. São mais de 22 milhões de pessoas que saem de seus países fugindo de guerras e perseguições. Refugiados são migrantes forçados que, segundo Fraga, Michielin e Chaves (2017), saem de seus países, por situação de violência, perseguição, conflitos internos ou outras situações que violem os Direitos Humanos, em busca de proteção. No Brasil, em 2017, entrou em vigor a nova lei de migração brasileira. Essa lei traz fundamentos para a permanência dessas pessoas no país, garantindo-lhes condições de igualdade, direito à vida, liberdade, segurança, propriedade, saúde e educação. Sendo assim, torna-se pertinente o debate acerca do tema refugiados em sala de aula, visto que a temática faz parte do cotidiano das crianças.

A narrativa conta a história de “uma linda menina de tranças coloridas, que tem como características ser muito faladeira e apesar de já ter aprendido a falar a língua do Brasil, ainda tem o erre bem puxado”. Com ilustrações coloridas que lembram um desenho feito a lápis, o livro desenvolve a história da menina que nasceu em um país muito longe daqui, lá na República Democrática do Congo. Através de uma narrativa suave, destaca os conflitos vivenciados no país que busca suas riquezas. É também de forma leve que encontramos o conceito de refugiados - “quem chega a outro país porque precisou fugir de brigas horríveis para se proteger é chamado de refugiado ou refugiada” (PARAGUASSU, 2017, p. 8).

Figura 02

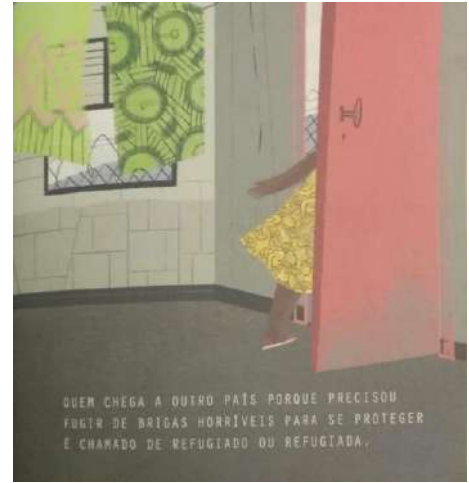
Figura 03

---

<sup>2</sup> Personagem principal do livro “A menina que abraça o vento – a história de uma refugiada congoleza”.



Fonte: Gabrielle Luana Rosinski (2018).



Fonte: Gabrielle Luana Rosinski (2018).

O livro também traz a discussão de como a menina, sua mãe e os irmãos se deslocaram até chegar no Brasil. Ao chegar em nosso país, Mersene passa a frequentar a escola e consegue também ajudar sua mãe a se comunicar através de nossa língua (Figura 04 e Figura 05). A história mostra que, apesar de ter momentos felizes, a personagem também tem momentos tristes, mostrando o que os refugiados vivenciam estando longe de seu país de origem, não podendo retornar antes que os conflitos internos acabem. Apesar de tentar manter a rotina de uma criança brasileira, Mersene sente saudades de seu pai, que não conseguiu sair do país de origem da família (Figura 06). Para amenizar a saudade, ela inventa uma brincadeira que intitula de “a brincadeira de abraçar o vento”. Nessa brincadeira, a menina corre em direção ao vento e abraça a si mesma, buscando suprir minimamente as saudades de seu pai (Figura 07).

Figura 04

Figura 05



Fonte: Gabrielle Luana Rosinski (2018).

Figura 06

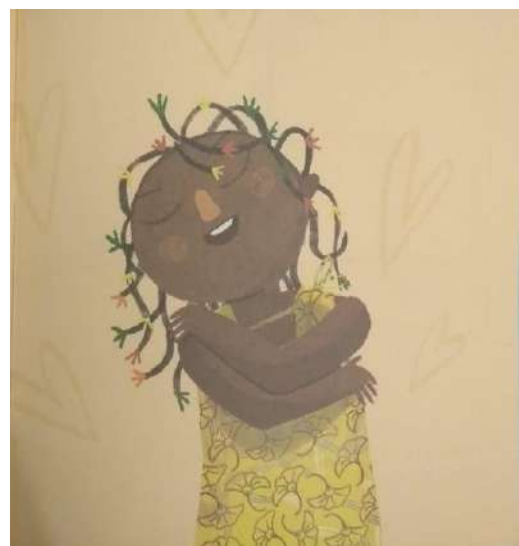


Fonte: Gabrielle Luana Rosinski (2018).

Figura 07



Fonte: Gabrielle Luana Rosinski (2018).



Fonte: Gabrielle Luana Rosinski (2018).

A história foi inspirada em histórias reais de meninas congoleesas refugiadas na cidade do Rio de Janeiro. Na contracapa da obra, encontramos o relato de que a autora observou a capacidade dessas crianças em superar a dor e a saudade e se inspirou em todas as meninas para a construção da

personagem principal. Na parte da venda dos livros, existe um projeto chamado “Um por um”, por meio do qual, para cada livro vendido, parte da renda é revertida para o Programa de Atendimento a Refugiados da Cáritas-RJ.

### **A SAUDADE DE MERSENE EXPRESSA NAS MÃOS DO SEGUNDO ANO**

Com o objetivo de colocar em prática uma proposta para a aula de Geografia com o uso da literatura nos anos iniciais, organizamos uma oficina em uma turma do segundo ano dos anos iniciais em uma escola pública de Educação Básica da cidade de Florianópolis/SC.

Nessa oficina, tivemos como objetivo trabalhar com o conceito de refugiados e migrações com as crianças. A oficina se dividiu em três momentos. No primeiro, iniciamos uma discussão acerca do tema, buscando saber os conhecimentos prévios que as crianças já tinham sobre esses conceitos. Algumas crianças já conseguiram definir claramente o que são refugiados e fizeram ligações com notícias que viram na Internet ou nos jornais. Organizamos a sala em uma roda, nos sentamos no chão (Figura 08) e iniciamos a contação da história. Durante a leitura da história, conseguimos captar olhos atentos aos detalhes e às ilustrações. Logo após, abrimos espaço de fala para os comentários sobre a história. As crianças se mostraram emocionadas com a narrativa, procuraram fazer comentários positivos sobre a beleza da menina e se mostraram solícitos ao tentarem, de alguma maneira, amenizar a situação da mesma.

Figura 08



Fonte: Amábili Fraga (2018).

Em um segundo momento, propusemos que as crianças fizessem a brincadeira inventada pela pequena Mersene. Deveriam, então, pensar em alguém de que sentiam muita saudade, fechar os olhos e abraçar a si mesmo bem forte. Com isso, buscamos sensibilizar as crianças e fazer um exercício de se colocar no lugar da personagem principal da história. Logo após, propusemos um desenho coletivo. Nesse desenho, utilizando tinta guache e um grande papel pardo, as crianças deveriam representar um elemento do qual sentiam muita saudade, assim como a pequena Mersene sentia de seu pai.

Figura 09

Figura 10



Fonte: Amábili Fraga (2018).



Fonte: Amábili Fraga (2018).

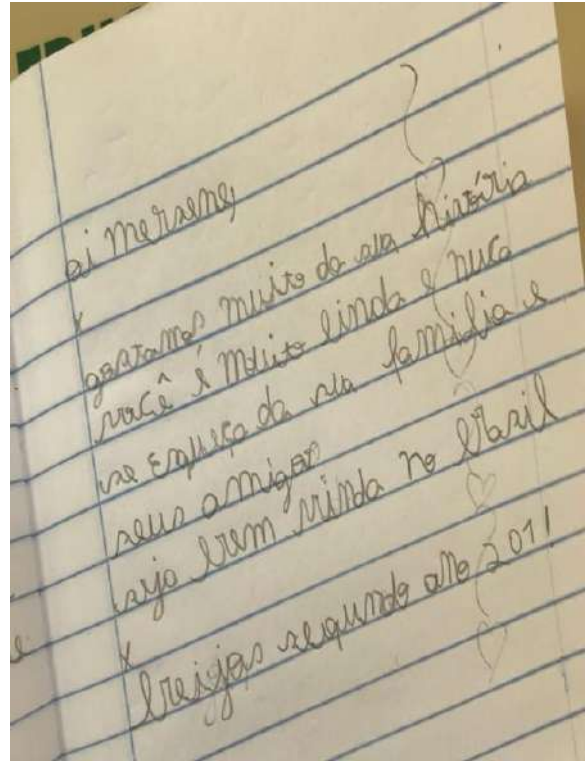
Para finalizar a oficina, construímos coletivamente uma carta à Mersene. Já sentados em suas cadeiras, os/as estudantes foram expondo o que gostariam de desejar à menina. Com nosso auxílio, construímos uma carta coletiva, na qual tentamos, de alguma maneira, relatar os sentimentos que os/as estudantes demonstraram durante a oficina e gostariam que fosse escrito na carta.

Figura 11

Figura 12



Fonte: Amábili Fraga (2018).



Fonte: Amábili Fraga (2018).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este projeto, buscamos demonstrar a importância de trabalhar com a literatura infantil nas aulas de Geografia dos anos iniciais. O uso da literatura infantil pode ser uma proposta metodológica importante para trabalhar conceitos e categorias da Geografia e ajuda as crianças a compreenderem a realidade presente em nossa sociedade.

É um grande desafio propor alternativas metodológicas que contribuam para que os/as estudantes possam apropriar-se de conceitos geográficos importantes na compreensão do seu espaço vivido para que percebam que ele não é estático e, sim, que está em constante transformação. Através da organização de uma oficina com o uso da literatura infantil, foi possível

trabalhar com os temas refugiados e migração, que são temas importantes a serem abordados em da sala de aula nos dias de hoje.

O uso da literatura infantil para desenvolver as aulas de Geografia nos anos iniciais possibilita trabalhar com diferentes conceitos e conteúdos da ciência geográfica e faz com que as crianças, por meio das histórias, despertem o imaginário e a curiosidade, facilitando a interlocução e a aprendizagem do significado de diferentes espaços, paisagens, tempos, lugares e culturas, ampliando os conhecimentos a respeito das questões sociais que são expressões da realidade da nossa sociedade.

Acreditamos que a alfabetização vai além da aquisição da leitura e da escrita, e que a Geografia como ciência tem um papel importante para a compreensão do espaço geográfico ao proporcionar às crianças experiências fantásticas de leitura e compreensão do mundo. A oficina com a história da Mercene possibilitou que os/as estudantes tivessem contato com uma narrativa que mostrou a realidade de uma criança refugiada e os conflitos vividos ao estar em um país distante do seu.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. D. **Ensinar geografia para quem vive num outro mundo**. In: Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia. Nº 5. **Anais**. Belo Horizonte: PUC/MG, 1999.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. In: **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2018.

CALLAI, H. C.; CALLAI, J. L. Grupo, espaço e tempo nas séries iniciais. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; SCHAFFER, N. O.; KAERCHER, N. A. **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.



FRAGA, A.; MICHELIN, C. A.; CHAVES, A. P. N. **Imagens da cidade**: um estudo das espacialidades de refugiados em Florianópolis. Florianópolis, 2017.

GONÇALVES, T. R. P. da S.; LOPES, J. J. M. Alfabetização geográfica nos primeiros anos do ensino fundamental. **Revista Instrumento** – Revista de Estudos e Pesquisas em Educação, Juiz de Fora, v. 10 p. 45-52, jan./dez. 2008.

LOPES, J. J. M.; VASCONCELLOS, T. **Geografia da infância**: reflexões de uma área de pesquisa. Juiz de Fora: FEME, 2005.

MARTINS, R. E. M. W. O uso da literatura infantil no ensino de geografia nos anos iniciais – **Revista Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 64-79, 2015.

PARAGUASSU, F. **A menina que abraça o vento** – a história de uma refugiada congolesa. Ilustrado por Suryara Bernardi. Curitiba: Voinho, 2017. 40p: il.

SILVA, L. C.; Considerações sobre a Geografia nos anos iniciais: lugar e cidadania. In: PORTUGAL, J. F. (Org.). **Educação geográfica**: temas contemporâneos. Salvador: EDUFBA, 2017.

**AVALIAÇÃO ENTRE DUAS FORMAS DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE DE ADOLESCENTES ESCOLARES: QUAL É A MELHOR NA ABORDAGEM DA AÇÃO FARMACOLÓGICA DAS DROGAS?**

**EVALUATION BETWEEN TWO FORMS OF HEALTH EDUCATION IN SCHOOL ADOLESCENTS: WHICH IS THE BEST IN THE APPROACH TO DRUG PHARMACOLOGICAL ACTION?**

**EVALUACIÓN ENTRE DOS FORMAS DE EDUCACIÓN EN SALUD DE ADOLESCENTES ESCOLARES: ¿CUÁL ES EL MEJOR EN EL ENFOQUE DE LA ACCIÓN FARMACOLÓGICA DE LAS DROGAS?**

*Jéssica Valéria Silva de Souza Fonseca*

[jessicavaleriafonseca@hotmail.com](mailto:jessicavaleriafonseca@hotmail.com)

Farmacêutica

Colegiado de Farmácia

Universidade Federal do Vale do São Francisco

*Braz José Nascimento Júnior*

[braz.jose@univasf.edu.br](mailto:braz.jose@univasf.edu.br)

Doutor em Ciências Farmacêuticas

Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural

Universidade Federal do Vale do São Francisco

*Dulcilene Maria Filgueira Dias*

[filgueiradulce@gmail.com](mailto:filgueiradulce@gmail.com)

Enfermeira

Colegiado de Farmácia

Universidade Federal do Vale do São Francisco

*Rosy Kátia Souza Gonçalves*

[katiagoncalves93@gmail.com](mailto:katiagoncalves93@gmail.com)

Mestre em Extensão Rural

Universidade Federal do Vale do São Francisco

*Denes Dantas Vieira*

[denes.vieira@univasf.edu.br](mailto:denes.vieira@univasf.edu.br)

Doutor em Ciências Sociais

Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural

Universidade Federal do Vale do São Francisco

## RESUMO

O farmacêutico é o profissional preparado para conhecer e manipular drogas que vão curar ou amenizar sinais e sintomas no organismo. No entanto, sabe-se que não são apenas os fármacos que atuam na terapêutica de muitas patologias. Fatores não medicamentosos devem ser considerados. Nesse caso, atividades lúdicas como a música podem contribuir na redução do estresse e na melhora das funções cognitivas. O objetivo deste estudo foi fazer uma comparação entre duas abordagens (expositiva e musical) no aprendizado de estudantes adolescentes, sobre o tema ação farmacológica das drogas psicotrópicas. Trata-se de um experimento em educação em saúde iniciado após a aprovação pelo comitê de ética, com CAAE 04583518.3.0000.5196. A pesquisa foi realizada com 56 estudantes do ensino médio em colégio localizado na cidade de Juazeiro da Bahia. Os adolescentes foram divididos em dois grupos. No Grupo I, o assunto foi apresentado como aula expositiva, com a utilização de projetor *datashow*. No Grupo II, o conteúdo foi ministrado com uso de paródias e instrumentos musicais. Antes e após as intervenções, os alunos responderam testes de múltipla escolha sobre drogas. A análise estatística foi realizada através de médias, percentagens e a comparação das variáveis foi feita através do teste qui-quadrado de Pearson, com valor de  $p < 0,05$ . Quando se comparou a religião com as médias dos pré-testes, encontrou-se significância estatística ( $p = 0,00053$ ), ou seja, os evangélicos demonstraram um menor conhecimento sobre drogas em comparação aos sem religião e aos católicos. Apesar da modalidade paródia musical ter apresentado um resultado um pouco melhor que a exposição oral, não houve diferença no teste de significância. Por isso, não se pode concluir, estatisticamente, qual foi a melhor metodologia na abordagem da ação farmacológica das drogas no grupo estudado. Em compensação, o uso das paródias foi mais atrativo, deixando um ambiente descontraído e alegre. Isto já é um resultado favorável: o aprendizado lúdico que a música proporcionou.

**Palavras-chave:** Transtornos relacionados ao uso de substâncias. Educação em Saúde. Ensino Médio. Aprendizagem por Associação.

## ABSTRACT

The Pharmacist is the professional prepared to know and manipulate drugs that will cure or ameliorate signs and symptoms in the body. However, it is known that it is not only the drugs that act in the treatment of many pathologies. Non-medication factors should be considered, in this case, playful activities such as music can contribute to reducing stress and improving cognitive functions. The objective of this study was to make a comparison between two approaches

(expository and musical) in the learning of adolescent students, on the theme pharmacological action of psychotropic drugs. This is an experiment in health education started after approval by the ethics committee, with CAAE 04583518.3.0000.5196. The research was carried out with 56 high school students at a college located in Juazeiro from Bahia. The adolescents were divided into two groups. In Group I, the subject was presented as an expository class using a data show. In Group II, the content was taught using parodies and musical instruments. Before and after the interventions, students answered multiple choice tests on drugs. Statistical analysis was performed using means, percentages, and the variables were compared using Pearson's chi-square test, with a p-value  $<0.05$ . When religion was compared to pre-test averages, statistical significance was found ( $p=0.00053$ ), that is, evangelicals demonstrated less knowledge about drugs compared to non-religionists and Catholics. Although the musical parody modality had a slightly better result than the oral exposure, there was no difference in the significance test. Therefore, it is not possible to conclude, statistically, which was the best methodology to approach the pharmacological action of drugs in the studied group. But in compensation, the use of parodies was more attractive, leaving a relaxed and happy environment, and this is already a favorable result, the playful learning that the music provided.

**Keywords:** Disorders related to substance use. Health education. High school. Association Learning.

## RESUMEN

El farmacéutico es el profesional preparado para conocer y manipular medicamentos. Sin embargo, se sabe que no son solo los medicamentos los que actúan en el tratamiento de patologías. Deben considerarse los factores no relacionados con la medicación, en este caso, las actividades como la música pueden contribuir a reducir el estrés y mejorar la cognición. El objetivo de este estudio fue hacer una comparación entre dos enfoques en el aprendizaje de estudiantes adolescentes, sobre el tema de la acción farmacológica de las drogas psicotrópicas. Este es un experimento en educación para la salud que comenzó después de la aprobación del comité de ética, con CAAE 04583518.3.0000.5196. La investigación se llevó a cabo con 56 estudiantes de escuela pública en Juazeiro de la Bahia. Los adolescentes se dividieron en dos grupos. En el Grupo I, el tema se presentó como una clase expositiva utilizando *data show*. En el Grupo II, el contenido se enseñó utilizando parodias e instrumentos musicales. Antes y después de las intervenciones, los estudiantes respondieron las pruebas sobre drogas. El análisis estadístico se realizó utilizando medias, porcentajes y la comparación de variables se realizó mediante la prueba de chi-cuadrado de Pearson, con un valor de  $p < 0.05$ . Cuando se comparó la religión con las pruebas previas, se encontró significación

estadística ( $p=0.00053$ ), es decir, los evangélicos demostraron menos conocimiento sobre las drogas en comparación con los no religiosos y católicos. Aunque la modalidad de parodia musical tuvo un resultado ligeramente mejor que la exposición oral, no hubo diferencias en la prueba de significación. Por lo tanto, no es posible concluir, estadísticamente, cuál fue la mejor metodología para abordar la acción farmacológica de las drogas en el grupo estudiado. Pero en compensación, el uso de parodias fue más atractivo, dejando un ambiente alegre, y esto es un resultado favorable, el aprendizaje lúdico que proporciona la música.

**Palabras clave:** Trastornos relacionados con el uso de sustancias. Educación para la salud. Escuela secundaria. Asociación de aprendizaje.

## INTRODUÇÃO

A história da presença das bebidas alcoólicas e de outras substâncias psicoativas na cultura brasileira envolve tanto os aspectos culturais da população nativa como os dos colonizadores. A compreensão dessa história é fundamental para que ações adequadas de prevenção, detecção precoce, intervenções breves e tratamento dos usuários sejam implementadas (BRASIL, 2014).

Nesse sentido, com a finalidade de prevenir o uso de substâncias psicoativas em adolescentes, grupo populacional mais vulnerável, o Ministério da Saúde implantou, em 2007, o Programa de Saúde na Escola (PSE), que tem, entre outras diretrizes, a prevenção ao uso de drogas em estudantes de escolas públicas de todo o país (BRASIL, 2007; BRASIL, 2015). Ainda sobre drogas nas escolas, Elicker *et al.* (2015) afirmam que:

A escola é vista como um agente transformador. Quando ela é incapaz de desenvolver esse papel associado à falta de boa estrutura familiar e à facilidade de acesso ao álcool, tabaco e outras drogas prejudiciais à saúde produz uma sintonia de fatores que predis põem o estudante ao uso dessas substâncias. Cada adulto, familiar, profissional da saúde ou da educação, representante da comunidade, tem importante papel na orientação do adolescente oferecendo-lhe a oportunidade da informação, contribuindo para que se torne habilitado e capaz de cuidar de sua vida com qualidade (ELICKER *et al.*, 2015, p. 399-410).

Dados epidemiológicos colocam o abuso de drogas como uma das principais questões em saúde pública na atualidade. O álcool e o tabaco são as drogas que mais contribuem para a mortalidade da população e para os anos de vida perdidos por incapacidade (BABOR *et al.*, 2010).

Essa mortalidade e a morbidade por drogas são maiores na adolescência, pois nessa etapa o indivíduo não aceita conselhos, achando que é adulto e que tem controle sobre si mesmo. É o momento em que se afasta da família e adere ao seu grupo de iguais. Se esse grupo for usuário de drogas, isso fará com que ele também venha a usar. Ao entrar em contato com as drogas, expõe-se a vulnerabilidades e riscos. O encontro do adolescente com a droga é um fenômeno muito mais frequente do que se pensa e muito complexo para ser abordado (SANTOS; COSTA, 2013).

Também, na adolescência, o uso da música é muito frequente e os jovens quase sempre estão com fones de ouvido, para escutarem as suas canções preferidas. Nesse sentido, a música é descrita como tendo um papel envolvente na vida das pessoas, podendo causar aproximação e atração entre indivíduos, melhorando, assim, sua socialização. Ela envolve diferentes entonações, ritmos, andamentos e contornos melódicos, sendo considerada uma arte que se utiliza da linguagem para a comunicação e expressão (WEIGSDING; BARBOSA, 2013; CUERVO, 2009).

Desse modo, a neurociência busca compreender o efeito que a música pode acarretar no cérebro do ser humano, impondo também consequências no corpo e na saúde mental. O processamento musical estimula o cérebro a utilizar diversas áreas cerebrais na percepção de ritmos, timbres, alturas, entre outros. Ou seja, a música tem capacidade de envolver ações cerebrais complexas, as quais permitem o alcance da sensação à cognição, da memória à linguagem, das emoções à motricidade (MIRANDA, 2013).

Por isso, as atividades lúdicas com o uso da música, através de paródias com instrumentos musicais, podem ter ações benéficas na cognição. Nesse sentido, a utilização de paródias pode gerar rapidez na absorção do conteúdo

educacional, devido às rimas e às melodias conhecidas que facilitam a memorização (MACHADO, 2015). O uso de instrumentos musicais é bastante enriquecedor e influencia, até mesmo, a capacidade motora de quem o toca. Sobre paródias musicais, Paim e Santi (2018) afirmam:

A paródia cabe em qualquer realidade, pois o professor pode levar para a sala de aula letras de músicas populares, da localidade em que se inserem os alunos ou período em que estão, e criar a paródia em conjunto com eles, tornando o processo de aprendizagem não apenas dinâmico e interessante, mas também prazeroso. A metodologia de ensino a partir do uso de paródias é uma estratégia muito utilizada por professores e tem grande aceitação em escolas (PAIM; SANTI, 2018, p. 107-115).

Em contraste com os benefícios lúdicos que a paródia musical pode proporcionar na educação, tem-se a forma tradicional de ensino, baseada na exposição oral, metodologia que sobrevive às modernidades didáticas e continua prevalecendo na sala de aula, sendo descrita como uma maneira de ensinar. Nela, o educador assume uma postura de mero transmissor de conhecimento, o que transforma o processo de ensino-aprendizagem em uma forma passiva, um monólogo sem a interação com o seu público-alvo. Sobre isso, Lopes (2000) afirma que

A aula expositiva se contrapõe a uma série de modernas técnicas de ensino e questiona se de fato, essa técnica de ensino é capaz de produzir uma aprendizagem significativa por parte dos alunos e ainda, por que, a despeito das críticas a ela feitas, a aula expositiva, nunca foi de fato, abandonada? (LOPES, 2000, p. 35-36).

O objetivo deste artigo é comparar a eficácia de duas abordagens pedagógicas (exposição oral e paródias musicais) no aprendizado da ação farmacológica de drogas psicotrópicas em um grupo de estudantes do ensino médio da rede pública de Juazeiro, Bahia.

## **METODOLOGIA**

### **Tipo de estudo**

Trata-se de uma pesquisa quantitativa e analítica na área de educação em saúde, realizada na forma de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de graduação em Farmácia. O projeto foi submetido ao CEP-UNIVASF, sendo aprovado no dia 22 de março de 2019 (CAAE n.º 04583518.3.0000.5196; número do parecer: 3.217.169). Também foi obedecida a Resolução n.º 510/2016, que regulamenta pesquisas com seres humanos (BRASIL, 2016).

### **Locais de recrutamento e de realização da pesquisa**

O estudo foi realizado nas salas de aula do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, localizado na Avenida Lomanto Júnior, João XXIII, CEP: 48900-010, Juazeiro-Bahia. O município de Juazeiro fica a 452 km da capital do estado, a cidade de Salvador. Essa unidade de ensino é uma escola estadual que atende alunos adolescentes do ensino médio. A análise dos resultados foi realizada na sala do orientador do projeto, que fica na UNIVASF, Campus Sede, Petrolina, Pernambuco.

### **Critérios de elegibilidade**

Inclusão: ser aluno do segundo ano do ensino médio da escola e concordar em participar da pesquisa, assinando o Termo de Assentimento (TA) e entregando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelo responsável.

Exclusão: não se enquadrar na população alvo; negar-se a participar da pesquisa ou estar em condições que interfiram nas atividades laborais e cognitivas (alcoolizado, drogado, de licença médica por transtornos psíquicos).

### **Método utilizado**



Na abordagem através de paródias musicais, foram utilizados violão, *cajón*, pandeiro, microfone e caixa de som. Na exposição oral, foram usados *datashow*, *notebook* e caixa de som.

Participaram do experimento didático 56 estudantes do segundo ano do ensino médio, divididos em dois grupos, com 28 alunos cada. O tema abordado foram as ações farmacológicas das drogas psicotrópicas e as duas intervenções duraram cerca de 60 minutos cada. No Grupo I, o assunto foi apresentado na forma de aula expositiva. No Grupo II, o conteúdo foi ministrado por intermédio da música educativa, com paródias musicais e instrumentos.

Antes e após a aplicação das duas metodologias didáticas, os alunos responderam um teste elaborado exclusivamente para este estudo, com dez perguntas de múltipla escolha e quatro alternativas sobre conhecimentos em drogas, como: álcool, tabaco, maconha, cocaína, crack e drogas inalantes. Esse teste serviu de guia na elaboração da aula expositiva e na criação das paródias musicais.

### **O teste aplicado**

Utilizou-se um teste que serviu no preparo das atividades e como forma de sondagem no aprendizado imediato nas intervenções didáticas. O teste foi o seguinte:

1. O álcool é classificado como droga: A. O álcool não é droga; B. Sedativa; C. Perturbadora; D. Estimulante.

2. As drogas são classificadas, de acordo com os seus efeitos no sistema nervoso, em: A. Drogas Perturbadoras, Drogas Depressoras e Drogas Aceleradoras; B. Drogas Depressoras, Drogas Estimulantes e Drogas Moduladoras; C. Drogas Depressoras, Drogas Estimulantes e Drogas Perturbadoras; D. Drogas Moduladoras, Drogas Estimulantes e Drogas Perturbadoras.

3. As drogas depressoras causam efeitos no organismo, como menor capacidade de raciocínio e de concentração. Marque a alternativa que não corresponde aos efeitos das drogas depressoras: A. Aumento da sonolência; B. Reflexos mais lentos e diminuição da sensação de dor; C. Falar rápido e pressão e frequência cardíaca altas; D. Relaxamento exagerado.

4. As drogas estimulantes causam os seguintes efeitos, exceto: A. Aumento da sonolência; B. Sensação intensa de euforia e poder; C. Estado de excitação, muita atividade e energia; D. Essas drogas levam o indivíduo a ficar descontrolado e a perder a noção da realidade.

5. As drogas perturbadoras são aquelas que causam distorção das atividades cerebrais, podendo causar perturbações quanto ao espaço e tempo e distorções nos sentidos. Sobre essas drogas, marque a alternativa errada: A. Modificam a percepção da realidade e induzem a alucinações; B. São exemplos de drogas perturbadoras: LSD, ecstasy e maconha; C. Noção exagerada de grandiosidade, delírios relacionados com roubos e perseguições; D. Aumento da sonolência e fala muito rápida.

6. A dependência de drogas é uma doença crônica, que comumente atinge indivíduos que fazem uso constante de determinadas drogas. O dependente acaba não conseguindo se controlar, e isso afeta sua vida psicológica, profissional, intelectual, familiar e física, gerando consequências graves em sua vida social. Sobre dependência, marque a alternativa falsa: A. Dependência é o mesmo que vício; B. Dependência Física é a necessidade de uma droga e sua ausência pode levar à crise de abstinência; C. Dependência química é um conjunto de fenômenos comportamentais, cognitivos e fisiológicos que se desenvolvem após o uso repetido de determinada substância; D. A tolerância à droga leva o usuário a aumentar progressivamente a quantidade da droga para que ela produza os efeitos desejados, por serem agradáveis.

7. Sobre o efeito da maconha no sistema nervoso, é correto afirmar que: A. A erva causa déficits em tarefas psicomotoras, dificuldade de aprendizagem

em função de prejuízo de memória de curto prazo, além do aumento de distrações e inabilidade de rejeitar informações irrelevantes; B. A maconha não vicia, por isso não prejudica o sistema nervoso a longo prazo; C. A droga pode causar tuberculose. D. A erva aumenta as percepções visuais e auditivas, facilita a concentração, e por isso cria condições para a criatividade.

8. As drogas inalantes são substâncias introduzidas no organismo através da aspiração pela boca ou nariz. Sobre esses tipos de drogas, marque a resposta errada: A. Cheirinho da loló e cola de sapateiro são drogas inalantes; B. Os inalantes atingem o cérebro em pouco tempo, levando a perturbações visuais e auditivas, excitação, sensação de euforia e alucinações; C. A inalação repetida poderá diminuir a passagem de oxigênio para o cérebro, levando à destruição das células nervosas, causando perda de reflexos, esquecimentos e dificuldade de concentração; D. Os inalantes não causam depressão no sistema nervoso e seus sintomas são bem diferentes aqueles decorrentes do álcool.

9. A cocaína e o crack são drogas consumidas principalmente por crianças, adolescentes e jovens. Sobre essas drogas, marque a alternativa errada: A. Essas drogas são produzidas a partir de folhas de coca. A cocaína é um pó branco, que é cheirado, e o crack é em forma de pedra, que é fumado; B. O crack tem efeitos diferentes da cocaína. O risco de morte fica menor com o crack; C. A cocaína tem efeito anestésico no sistema nervoso e ação estimulante. Seu uso em excesso provoca tremores e convulsões. Ao final, pode ser dito que esses efeitos estimulantes causam um colapso no sistema nervoso central; D. O uso de crack pode resultar em uma variedade de manifestações neurológicas, inclusive acidente vascular cerebral (derrames cerebrais), dor de cabeça, tonturas, inflamações dos vasos cerebrais, atrofia cerebral e convulsões.

10. O cigarro é uma droga lícita (permitida) no Brasil, e por causa dela há milhões de pessoas enfrentando quadros clínicos irreversíveis e morrendo aos poucos em todo o país. Sobre essa droga, marque a alternativa errada: A.

A dependência química do cigarro está relacionada, principalmente, à presença da nicotina; B. A nicotina causa aumento nas concentrações de noradrenalina, adrenalina e endorfinas. Essas substâncias contribuem para o efeito agradável dessa droga no sistema nervoso central, levando à dependência; C. Quando o indivíduo deixa de fumar, pode desenvolver a síndrome de abstinência, que é caracterizada por desconforto gastrointestinal, aumento do apetite, ganho de peso, dificuldade de concentração, ansiedade, depressão e insônia; D. Os fumantes têm maior resistência física, mais fôlego e melhor desempenho nos esportes e na vida sexual que os não fumantes.

GABARITO: 1-B; 2-C; 3-C; 4-A; 5-D; 6-A; 7-A; 8-D; 9-B; 10-D.

### **Análise dos dados**

A análise estatística foi realizada através de médias, frequências e a comparação das variáveis (sexo, idade, religião) através do teste qui-quadrado de Pearson, com intervalo de confiança de 95% e valor de  $p < 0,05$ . Para o cálculo estatístico, foi utilizado o programa Statistica® e, para a confecção do banco de dados, o programa Excel® para Windows®.

### **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Participaram da pesquisa 56 estudantes do ensino médio, divididos em dois grupos com 28 alunos. As idades dos participantes variaram de 16 a 19 anos. A maioria, 30 (55,35%) estudantes, tinha 16 anos, seguida de 14 (25%) estudantes com 18 anos e nove (16,07%) estudantes com 17 anos.

Com relação ao sexo, 30 (53,57%) eram do sexo feminino e 26 (46,43%) eram do sexo masculino. Com relação à raça, a maioria, 40 (71,42%), se autodeclarou pardo ou negro, sendo 50% e 21,42%, respectivamente (Tabela 1). O Brasil é considerado o país com a maior proporção de negros fora da África. Esse contingente se concentra, sobretudo, nas regiões Norte e Nordeste do país. Em alguns estados dessas regiões, a exemplo da Bahia e do

Maranhão, os negros chegam a representar cerca de 80% da população (QUEIROZ, 2004).

Com relação à renda familiar, 32 (57,14%) afirmaram receber até um salário mínimo; 21 (37,5%) afirmaram possuir renda familiar de 1 a 3 salários mínimos e apenas três (5,35%) tinham renda familiar de três salários mínimos ou mais. A partir dos resultados, pode-se afirmar que a maior parte dos estudantes possui renda familiar baixa. Para Checchi (2006), a renda familiar também é fator preponderante no rendimento escolar. Por isso, famílias pobres, que não possuem condições de financiamento adequadas, investiram menos nos seus filhos, os quais, por sua vez, terão baixo aproveitamento futuro, perpetuando sua condição de pobreza.

Com relação à religião, 25 (44,64%) afirmaram ser evangélicos, 17 (30,35%) disseram ser católicos e 10 (17,85) disseram não ter nenhuma religião (Tabela 1). Esses resultados não estão de acordo com a prevalência das religiões no Brasil, que coloca o catolicismo como a religião de maior número de adeptos, seguida do protestantismo. Os pesquisadores Alves *et al.*(2017), em análise descritiva de pesquisa, mostraram que os evangélicos estão em processo de expansão e os católicos de retração no Brasil. Segundo o Censo de 2010, os católicos ainda são a maioria, mas vêm perdendo fiéis ao longo dos anos, de forma que poderão deixar de ser a maioria religiosa em 2030.

Tabela 1 – Dados Gerais. Avaliação entre duas formas de educação em saúde de adolescentes escolares: Qual é a melhor na abordagem da ação farmacológica das drogas?

Dados gerais	Número	%
Idade (anos)		
16	31	55,35
17	9	16,07
18	14	25,00
19	1	1,78
Sexo		

Masculino	26	46,42
Feminino	30	53,57
<b>Renda Familiar</b>		
Até 1 salário mínimo	32	57,14
Entre 1 a 3 salários mínimos	21	37,50
Mais de 3 salários mínimos	3	5,35
<b>Raça</b>		
Branco	12	21,42
Pardo	28	50,00
Não declarado	2	3,57
Negro	12	21,42
Indígena	2	3,57
<b>Religião</b>		
Nenhuma	10	17,85
Evangélica	25	44,64
Ateu	1	1,78
Católico	17	30,35
Espírita	1	1,78
Candomblé	1	1,78
Agnóstico	1	1,78

Fonte: os autores.

Tabela 2 – Etapas de elaboração das paródias musicais. Avaliação entre duas formas de educação em saúde de adolescentes escolares: Qual é a melhor na abordagem da ação farmacológica das drogas?

1. Definição	Paródia musical consiste em inserir uma nova letra na melodia de uma canção original já conhecida e pode ter um toque de humor. No entanto, não deve ser obrigatoriamente engraçada.
2. Estudo do tema	A paródia musical com finalidade educacional não terá qualidade se o conteúdo não for abordado com profundidade. Por isso, a primeira etapa de construção desse gênero musical é estudar bem o assunto, ler livros e artigos sobre o tema que se objetiva trabalhar.
3. Escolha da música	A escolha da música é importante, pois as “paradas de sucesso” e os ritmos regionais exercem grandes influências nas pessoas e as suas melodias geralmente são marcantes. Uma música com melodia alegre e ritmada pode ajudar na interação com o público-alvo.
	Vários temas podem ser usados na criação de paródias

4. Base para temas	musicais. Neste artigo, criamos duas paródias musicais baseadas nas perguntas dos testes e nos objetivos do projeto.
5. Construção da paródia	Após a escolha das músicas, anotamos todas as ideias que surgiram; buscamos frases que se encaixassem perfeitamente nas estrofes das músicas originais; tentamos compor com criatividade e lógica para que a nova letra tivesse sentido para os estudantes; elaboramos com atenção o refrão, já que ele é a parte mais marcante da música. Por fim, as paródias foram cantadas várias vezes, para que pudéssemos fazer os ajustes e as adequações.
6. Recomendações	A maior preocupação na criação de uma paródia musical deve ser a escolha de frases que possuam a mesma quantidade de sílabas (métrica) dos versos da composição original, preocupando-se com as sílabas tônicas fortes e semelhantes. Quando for cantar uma paródia musical, projete na parede ou distribua as letras impressas para seus alunos. Criatividade, participação e boa vontade são indispensáveis.

Fonte: os autores.

Paródia 1: Droga: "Tô" fora	Música: Lepo-Lepo; Intérprete: Márcio Victor (Psirico); Composição: Felipe Scandurras e Magno Santana.
Ah! Já não tem mais como esquecer Não é complicado as drogas classificar	Ah, eu já não sei o que fazer Duro, pé-rapado e com o salário atrasado
Ah! É muito fácil aprender Ela vai estimular, deprimir e perturbar	Ah, eu não tenho mais pra onde correr Já fui despejado, o banco levou o meu carro
As Estimulantes te deixam alerta E as Depressoras desacordados "Me ouça", estou dizendo a verdade Já Perturbadoras, então, traz delíriusuário	Agora vou conversar com ela Será que ela vai me querer? Agora vou saber a verdade Se é dinheiro, ou é amor, ou cumplicidade
Você pode ter vícios, de coisas boas Já a dependência ela é perigosa	Eu não tenho carro, não tenho teto E se ficar comigo é porque gosta
Por isso eu sei, sei, sei, sei, sei, sei... que eu "tô" fora! Não quero nem saber, ê êêêê... dessa droga.	Do meu rárárárárará olepolepo É tão gostoso quando eu rárárárárará o lepolepo.

Fonte: os autores.

Paródia 2: Droga	Música: Loka; Intérpretes: Simone, Simaria e Anitta; Composição: Kayky Ventura, Rafinha RSQ, Simaria e Simone.
Eu vou falar das drogas, ouviu? Roubada maior que já existiu. Quem entra nela para conhecer; Acaba morrendo de tanto sofrer.	Cadê você, que ninguém viu? Desapareceu, do nada sumiu Tá por aí tentando esquecer O cara safado que te fez sofrer

Erva Maconha dificulta aprender.  
Comandos do corpo não vão obedecer.  
Cigarro é outro, causa dependência;  
Falta de ar e também impotência.

Deixa essa droga de lado.  
O bagulho está ficando estragado.  
Cigarro, Álcool, já ficou ultrapassado;  
A onda agora é não ficar drogado.

Cocaína e Crack são estimulantes;  
O Crack mata mais, são humilhantes.

E cola é inalante;  
Loló dá depressão é sufocante.  
Jovem saudável que não joga;  
Aproveita a vida sem a droga.

Ame a vida, largue a droga, droga, droga.  
Quem é descolado fica esperto, droga, droga.

Cadê você? Onde se escondeu?  
Por que sofre se ele não te mereceu?  
Insiste em ficar em cima desse muro  
Espera a mudança em quem não tem futuro

Deixa esse cara de lado  
Você apenas escolheu o cara errado  
Sofre no presente por causa do seu passado  
Do que adianta chorar pelo leite derramado?

Põe aquela roupa e o batom  
Entra no carro, amiga, aumenta o som

E bota uma moda boa  
Vamos curtir a noite de patroa  
Azarar os boys, beijar na boca  
Aproveitar a noite, ficar louca

Esquece ele e fica louca, louca, louca  
Agora chora no colo da patroa, louca, louca.

Fonte: os autores.

Quando se comparou a religião dos entrevistados com as médias dos pré-testes, encontrou-se significância estatística ( $p=0,00053$ ). Os evangélicos demonstraram um menor conhecimento em relação aos sem religião e aos católicos. Com esses resultados, pode-se supor que os preceitos religiosos protestantes, baseados na proibição, talvez tenham limitado a busca pelo conhecimento sobre drogas no grupo estudado. Em estudo realizado por Silva *et al.* (2006), os evangélicos protestantes eram os que consumiam menos drogas em comparação aos católicos e aos sem religião, e isso poderia ser a razão do menor interesse sobre o assunto. Segundo Sanches *et al.* (2010), em um estudo que teve por objetivo averiguar o conhecimento de adolescentes sobre drogas lícitas e ilícitas, a religião e a disponibilidade de informações a respeito das drogas e seus perigos se mostraram como fatores protetores.

Pode-se observar que a turma da exposição oral tinha um conhecimento prévio maior, observado no pré-teste, mas que os dois grupos tiveram notas semelhantes no pós-teste imediato (Tabelas 3 e 4).



Tabela 3 – Resultados pré-testes. Avaliação entre duas formas de educação em saúde de adolescentes escolares: Qual é a melhor na abordagem da ação farmacológica das drogas?

Questão	Acertos	Erros	% de Acertos
Paródia musical			
01	02	26	7,14
02	10	18	35,71
03	11	17	39,28
04	10	18	35,71
05	12	16	42,85
06	16	12	57,14
07	12	16	42,85
08	15	13	53,57
09	08	20	28,57
10	07	21	25,00
Questão	Acertos	Erros	% de Acertos
Exposição oral			
01	01	27	3,57
02	15	13	53,57
03	15	13	53,57
04	18	10	64,28
05	19	09	67,85
06	12	16	42,85
07	20	08	71,42
08	15	13	53,57
09	17	11	60,71
10	19	09	67,85

Fonte: os autores.

Nas questões 6 e 8, na modalidade paródia musical, houve diminuição na quantidade de acertos no pós-teste. Na modalidade exposição oral, ocorreu diminuição de acertos no pós-teste das questões 8, 9 e 10. Na questão 3, não houve alteração nas notas dos testes, nas duas formas de abordagem. Esses resultados podem ser atribuídos à “cola” ou falta de atenção. Por outro lado,

nas outras perguntas, houve melhoria das notas nos pós-testes. A questão 1 foi a que os alunos mais erraram no pré-teste. Na turma da paródia musical, por exemplo, dois (7,14%) alunos acertaram a questão 1 no pré-teste e 4 (14,28%) acertaram no pós-teste. Na turma da exposição oral, apenas um (3,57%) estudante acertou a questão 1 no pré-teste e 5 (17,85%) alunos acertaram a questão no pós-teste. Essa questão abordava o álcool (Tabelas 3 e 4).

Realmente, o álcool tem função dupla e um tanto confusa de ação no sistema nervoso. Primeiro essa droga age aumentando o prazer e a euforia; depois, num segundo estágio, diminui os reflexos, gerando embriaguez e sonolência. Nesse sentido, Veronezi e Ribeiro (2014) afirmam que

O álcool é uma droga depressora do sistema nervoso central SNC, possui propriedade sedativa sendo que o seu efeito pode afetar várias partes do encéfalo, não apenas as responsáveis pela memória, mas também a coordenação dos movimentos, respiração e alterando níveis de neurotransmissores, que são mensageiros químicos que conduzem sinais ao corpo. Existem dois tipos de receptores destes neurotransmissores, o GABA-alfa e o GABA beta, dos quais, apenas o GABA-alfa é estimulado pelo álcool, sendo este um neurotransmissor inibitório do cérebro (VERONEZI; RIBEIRO, 2014, p. 1-21).

Tabela 4 – Resultados pós-testes. Avaliação entre duas formas de educação em saúde de adolescentes escolares: Qual é a melhor na abordagem da ação farmacológica das drogas?

Questão	Acertos	Erros	% de Acertos
Paródia musical			
01	04	24	14,28
02	16	12	57,14
03	11	17	39,28
04	16	12	57,14
05	15	13	53,57
06	06	22	21,42
07	18	10	64,28
08	13	15	46,42
09	18	10	64,28
10	9	19	32,14

Questão	Acertos	Erros	% de Acertos
Exposição oral			
01	05	23	17,85
02	22	06	78,57
03	15	13	53,57
04	20	08	71,42
05	24	04	85,71
06	19	09	67,85
07	21	07	75,00
08	14	14	50,00
09	16	12	57,14
10	16	12	57,14

Fonte: os autores.

As questões 6 e 7 foram as com maior conhecimento prévio nos grupos paródia musical e exposição oral, respectivamente. A sexta questão abordava a dependência de drogas. Na questão 7, a temática da maconha foi avaliada. Essa erva é um dos assuntos mais discutidos no mundo. A polêmica é: legalizar ou proibir? No Brasil, por exemplo, a discussão sobre a legalização da maconha tem sido cada vez mais presente na sociedade.

De acordo com Sousa (2013), no Brasil, durante os anos 1950, o uso de maconha passou a ser largamente discutido pelos meios de comunicação de massa e, nesse período, a droga passou a ser associada à delinquência e à doença mental. Desde essa época, a discussão tem se expandido, e nota-se que tem alcançado os adolescentes. Esse conhecimento pode estar atrelado à introdução de debates nas escolas ou ao alcance da mídia.

Na paródia musical, a média dos pré-testes foi 3,67 e a dos pós-testes foi 4,5, significando uma melhoria de 23% no resultado após a apresentação musical. Na exposição oral, a média dos pré-testes foi 5,34 e a média dos pós-testes foi 6,14, significando uma melhoria de 15% no resultado após a aula expositiva. No entanto, apesar de os resultados terem sido melhores na paródia musical, não foi encontrada significância estatística ( $p < 0,05$ ). Ou seja,

não ficou evidente, através da análise estatística, que a paródia musical contribuiu mais no aprendizado. No entanto, em nosso relato de experiência, a modalidade lúdica tornou a aula mais leve, participativa e descontraída, de tal forma que um aluno do colégio interagiu conosco, tocando uma pandeirola durante a apresentação. Ademais, todos cantaram, dançaram, sorriram, olharam uns para os outros e bateram palmas (Figura 1); muito diferente da aula expositiva, na qual houve silêncio e seriedade, deixando, de certa forma, um ambiente mais tenso, tanto para os estudantes quanto para quem apresentava, gerando desinteresse, menor atenção e dedicação. Para Nadaline e Final (2013),

O educador deve orientar as aulas para que todos os alunos, através do lúdico, se sintam valorizados e interessados em aprender; promovendo assim a importância do aprendiz para a construção do conhecimento, levando-o a se perceber não apenas como paciente, mas como sujeito imprescindível e responsável no processo do ensino e da aprendizagem (NADALINE; FINAL, 2013, p. 1-16).

O uso da música em sala de aula é útil para o professor que deseja inovar a didática e a comunicação com os alunos, promovendo aulas dinâmicas e participativas. Sobre isso, Pereira (2011) afirma que

Os livros atuais devem incluir cada vez mais a música como um recurso didático-pedagógico a ser trabalhado em sala de aula, fazendo com que sejam discutidas e problematizadas questões contemporâneas com o intuito de "dinamizar as ações educacionais e melhorar as interações professor, aluno e objeto de conhecimento". Podendo este processo ser alcançado através da análise de letras de músicas em sala de aula (PEREIRA, 2011, p. 88-99).

Nesse sentido, a paródia musical recria uma letra de uma música conhecida, problematizando aspectos que fazem parte do contexto educacional e que contribuirão num aprendizado significativo para o público-alvo. Pensando nisso, Túrmina e Rodrigues (2016) afirmam que:

A paródia musical é uma forma lúdica que contribui no êxito do processo de ensino-aprendizagem, na assimilação dos conteúdos, uma vez que a aula

será mais dinâmica, o que por consequência irá despertar o interesse dos alunos em permanecer em sala de aula, bem como irão sentir-se motivados em participar e assimilar o conteúdo com maior facilidade, além de estreitar os laços entre alunos, professor e o conhecimento. Além disso, a música é assimilada com facilidade pelas pessoas, já que faz parte do cotidiano, é um recurso didático-pedagógico simples, dinâmico, contextualizado, que auxilia a popularização da ciência (TÚRMINA; RODRIGUES, 2016, p. 1-24).

Figura 1 – Modalidades didáticas usadas na pesquisa, representadas em A (paródia musical) e em B (exposição oral).



Fonte: os autores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da modalidade paródia musical ter apresentado um resultado um pouco melhor que a exposição oral, não houve diferença no teste de significância. Por isso, não se pode concluir, estatisticamente, qual foi a melhor metodologia na abordagem da ação farmacológica das drogas no grupo

estudado. Em compensação, o uso das paródias foi mais atrativo, deixando um ambiente descontraído e alegre. Isto já é um resultado favorável: o aprendizado lúdico que a música proporcionou.

Esses resultados foram obtidos no Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, na cidade de Juazeiro da Bahia, em 2019, com um número pequeno de adolescentes (56 estudantes). Isso não é um resultado definitivo. É possível que se obtenham outros desfechos se a metodologia for aplicada em variados cenários educativos e com diferentes públicos. A questão da melhor metodologia a ser aplicada em atividades de educação em saúde não é tão simples assim para ser concluída em uma pesquisa e está longe de ser respondida friamente. Talvez a junção das duas metodologias (paródia musical + exposição oral) seja uma boa opção em alguns casos. Nós que somos apaixonados por música talvez tenhamos um pouco de frustração por não confirmarmos a nossa hipótese de pesquisa. No entanto, continuaremos aprofundando, buscando aplicar a nossa metodologia, na tentativa de respostas mais conclusivas no futuro.

## REFERÊNCIAS

ALVES, José Eustáquio; CAVENAGHI, Suzana; BARROS, Luiz Felipe; CARVALHO, Angelita A. de. Distribuição espacial da transição religiosa no Brasil. *Tempo Social, Revista de sociologia da USP*, v. 29, n. 2, p. 215-242. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ts/v29n2/1809-4554-ts-29-02-0010.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2021.

BABOR, Tomas et. al. **La política de drogas y el bien público**. Washington, D.C.: Organización Panamericana de Salud, 2010. Disponível em: [http://www.cicad.oas.org/fortalecimiento\\_institucional/planesNacionales/docs/La%20politica%20de%20drogas%20y%20el%20bien%20publico.pdf](http://www.cicad.oas.org/fortalecimiento_institucional/planesNacionales/docs/La%20politica%20de%20drogas%20y%20el%20bien%20publico.pdf). Acesso em: 24 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 6.286, de 5 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Saúde na Escola – PSE, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6286.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6286.htm). Acesso em: 24 jul. 2021.

BRASIL. Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas. **O uso de substâncias psicoativas no Brasil: módulo 1**. Brasília, 2014. Disponível em: [https://www.supera.org.br/@/material/mtd/pdf/SUP/SUP\\_Mod1.pdf](https://www.supera.org.br/@/material/mtd/pdf/SUP/SUP_Mod1.pdf). Acesso em: 24 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Caderno do gestor do PSE** / Ministério da Saúde, Ministério da Educação. Brasília: Ministério da Saúde, 2015. 68 p.: il. ISBN 978-85-334-2233-9. Disponível em: [http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/caderno\\_gestor\\_pse.pdf](http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/caderno_gestor_pse.pdf). Acesso em: 24 jul. 2021.

BRASIL. **Resolução n.º 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2021.

CHECCHI, D. **The economics of education: Human capital, family background and inequality**. Cambridge University Press, 2006.

CUERVO, L. **Articulações entre Música, Educação e Neurociências: ideias para o Ensino Superior**. In: 7 SIMCAM–Simpósio de Cognição e Artes Musicais. Brasília: UNB, 2011. **Anais do 7 SIMCAM**. Brasília: UNB, 2011. Disponível em: [https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/62620/Ensino2011\\_Resumo\\_18921.pdf?sequence=1](https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/62620/Ensino2011_Resumo_18921.pdf?sequence=1). Acesso em: 24 de jul. de 2021.

ELICKER, Eliane et al. Uso de álcool, tabaco e outras drogas por adolescentes escolares de Porto Velho-RO, Brasil. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 399-410, set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ress/v24n3/2237-9622-ress-24-03-00399.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2021.

LOPES, Antonia Osima. **Aula expositiva: superando o tradicional**. In: VEIGA, Ilma Passos de Azevedo (Org.). **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas: Papirus, 2000. 11ª edição.

MACHADO, Luiz André Rompa. **A paródia como objeto de aprendizagem**. 2015. 37f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Mídias na Educação), Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/134394/000986817.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2021.

MIRANDA, Matheus Braga de. **A música e as emoções: os benefícios da Educação Musical amparados na Neurociência**. 2013. 35f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Artística– Habilitação em

Música) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2013. Disponível em:

<http://www.domain.adm.br/dem/licenciatura/monografia/matheusmiranda.pdf>.

Acesso em: 24 jul. 2021.

NADALINE, Mariete; FINAL, Rossana Aparecida. O Lúdico como facilitador nas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. **Cadernos PDE**, p. 1-16, 2013. Disponível em:

[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2013/2013\\_utfpr\\_port\\_artigo\\_mariete\\_nadaline.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_utfpr_port_artigo_mariete_nadaline.pdf). Acesso em:

24jul.2021.

PAIM, Marcelo Reginato; SANTI, Natália Rampelotto. O uso de paródias como ferramenta didática para o ensino de Ciências/Biologia. **Revista Eletrônica Sala de Aula em Foco**, v. 7, n. 2, p. 107-115, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/brazn/Downloads/774-3954-1-PB.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2021.

PEREIRA, S. S. Reflexões sobre a prática de ensino e os recursos adotados nas aulas de geografia: a utilização de músicas em sala de aula por professores do município de Campina Grande, PB. **Geosaberes: Revista de Estudos Geoducacionais**, v. 2, n. 4, p. 88-99, 2011. Disponível em: <http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/108/94>. Acesso em: 24 jul. 2021.

QUEIROZ, Delceles Mascarenhas. O negro e a Universidade brasileira. **Historia Actual Online**, n. 3, p. 7, 2004. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ZMQOKasTOaAJ:https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/829437.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 24 jul. 2021.

SANCHEZ, Zila van der Meer; OLIVEIRA, Lúcio Garcia de; RIBEIRO, Luciana Abeid; NAPPO, Solange Aparecida. O papel da informação como medida preventiva ao uso de drogas entre jovens em situação de risco. **CiencSaude Colet.**, v. 15, n. 3, p. 699-708, maio, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csc/v15n3/v15n3a12.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2021.

SANTOS, Marailza de Brito; COSTA, Carmem Lúcia Nunes do Amaral. O uso de drogas na adolescência. **Caderno de Graduação – Ciências Humanas e Sociais – UNIT**, v. 1, n. 3, p. 143-150, 2013. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/cadernohumanas/article/view/952/516>. Acesso em: 24 jul. 2021.

SILVA, Leonardo V.E. Rueda; MALBERGIER, André; STEMPLIUK, Vlademir de Andrade; ANDRADE, Arthur Guerra de. Fatores associados ao consumo de álcool e drogas entre estudantes universitários. **Rev Saúde Pública**, v. 40, n. 2,



p. 280-8, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rsp/v40n2/28533.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2021.

SOUSA, Yuri Sá Oliveira. **Maconha e representações sociais: a construção discursiva da cannabis em contextos midiáticos**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco. 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/10279/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Yuri%20Sousa.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2021.

TÚRMINA, Sandra Ghedin; RODRIGUES, Maurício Ghedin. Análise da efetividade da paródia enquanto estratégia didática no processo de ensino-aprendizagem da Biologia a partir da percepção discente. **Cadernos PDE**, p. 1-24, 2016. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2016\\_artigo\\_bio\\_unioeste\\_sandraghedinturmina.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_bio_unioeste_sandraghedinturmina.pdf). Acesso em: 24 jul. 2021.

VERONEZI, Maria de Lourdes; RIBEIRO, Lucineia de Fátima Chasko. Os efeitos biológicos da ingestão de bebidas alcoólicas. **Cadernos PDE**, v. 1. p. 1-21, 2014. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2014/2014\\_unioeste\\_bio\\_artigo\\_maria\\_de\\_lourdes\\_veronezi.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unioeste_bio_artigo_maria_de_lourdes_veronezi.pdf). Acesso em: 24 jul. 2021.

WEIGSDING, Jessica Adriane; BARBOSA, Carmem Patrícia. A influência da música no comportamento humano. **Arquivos do MUDI**, v. 18, n. 2, p. 47-62, 2014. Disponível em: [http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ArqMudi/article/view/25137/pdf\\_59](http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ArqMudi/article/view/25137/pdf_59). Acesso em: 24 jul. 2021.

**AVALIAÇÃO DO EXTRATO AQUOSO DA CINZA NA PROSPECÇÃO DE  
ALGUNS METABÓLITOS SECUNDÁRIOS E COMO PROPOSTA  
METODOLÓGICA EM EXPERIMENTOS NO ENSINO DE QUÍMICA**

**EVALUATION OF AQUEOUS EXTRACT OF ASH IN THE PROSPECTION OF  
SOME SECONDARY METABOLITES AND AS A METHODOLOGICAL  
PROPOSAL IN EXPERIMENTS IN THE TEACHING OF CHEMISTRY**

**EVALUACIÓN DEL EXTRACTO ACUOSO DE CENIZA EN LA PROSPECCIÓN  
DE ALGUNOS METABOLITOS SECUNDARIOS Y COMO PROPUESTA  
METODOLÓGICA EN EXPERIMENTOS DE ENSEÑANZA QUÍMICA**

*Roberto Luis Nhamússua*  
rluisnha@gmail.com

Mestre em Educação - Universidade Pedagógica-Moçambique  
Docente da Universidade Save – Massinga, Moçambique.

*Daniel Agostinho*  
agostinho.daniel@hotmail.fr  
Doutor em Química

Professor da Universidade Pedagógica de Moçambique

## **RESUMO**

A falta de reagentes no ensino e na pesquisa constitui uma grande preocupação dentro da comunidade científica. A pesquisa teve como objetivos desenvolver métodos alternativos de uso do extrato aquoso da cinza e comparar a sua eficácia na perspectiva de substituição parcial dos métodos convencionais na prospecção de algumas classes de metabólitos secundários e na realização de experimentos aplicáveis ao ensino de química. Deste modo, preparou-se uma série de concentrações de extratos aquosos da cinza, obtidos por maceração. Neste processo usou-se o pHmetro de marca *PHYWE Cobra 4 Mobile Link* para medir a concentração dos íons. Após isso, preparou-se os extratos das amostras dos vegetais selecionados para a identificação de metabólitos, usando métodos

padronizados na literatura. Para avaliar a eficácia dos experimentos escolares, fez-se o levantamento de todos os experimentos de química previstos nos programas de ensino secundário das classes, 9<sup>a</sup>, 11<sup>a</sup> e 12<sup>a</sup> e a posterior foram avaliados no laboratório de química da Universidade Pedagógica de Maputo, através de reações químicas em substituição do reagente previsto, com o extrato aquoso da cinza. A reação do extrato aquoso da cinza deu resultados positivos para flavanoides (coloração amarela) em amostras de *Allium cepa* e *Passiflora edulis* e antraquinonas (coloração violeta-*A. vera* e vermelha-*T. peruviana*) em *Aloe vera* e *Thevetia peruviana* em pH 11, respectivamente. Para antocianinas os resultados também foram positivos em extratos aquosos de *Brassica oleracea*, *Nerium oleander* e *Bougainvillea glabra* em pH que varia de 6,5-8 (violeta); 9-10 (azul); 11-12 (verde) e 13-14 (amarelo). Todos os experimentos escolares ensaiados, foram positivos ao substituir os reagentes alcalinos convencionais de NaOH, KOH, NH<sub>4</sub>OH e Ca (OH)<sub>2</sub> por extrato aquoso da cinza das folhas de *Musa sp* nas reações químicas escolares, sendo assim, a cinza pode ser um recurso alternativo para o ensino de química e prospecção fitoquímica.

**Palavras-chave:** Extrato aquoso da cinza. pesquisa de metabólitos. ensino de química. experimentos escolares.

## ABSTRACT

The lack of reagents in teaching and research is a major concern within the scientific community. The aim of the research was to develop alternative methods for the use of the aqueous extract of ash and to compare its efficacy in the perspective of partial substitution of the conventional methods in the prospection of some classes of secondary metabolites and in the realization of experiments applicable to the teaching of chemistry. In this way, a series of concentrations of aqueous extracts of the ash obtained by maceration were prepared. In this process the *PHYWE Cobra 4 Mobile Link* brand pH meter was used to measure the concentration of ions. After that, extracts from selected plant samples were prepared for the identification of secondary metabolites, using standardized methods in the literature to evaluate the efficacy of the school experiments, all the chemical experiments planned in the secondary programs of the classes, 9th, 11th and 12th. So, the subsequent classes were evaluated in the chemistry laboratory of the Pedagogical University of Maputo, through chemical reactions in substitution of the expected reagent, with the aqueous extract of the ash. The reaction of the gray ash extract gave positive results for flavanoids (yellow staining) in samples of

*Allium cepa* and *Passiflora edulis* and anthraquinones (violet-A and red-*T. peruviana*) in *Aloe vera* and *Thevetia peruviana* at pH 11, respectively for anthocyanins the results were also positive in aqueous extracts of *Brassica oleracea*, *Nerium oleander* and *Bougainvillea glabra* at pH ranging from 6.5-8 (violet); 9-10 (blue); 11-12 (green) and 13-14 (yellow). All of the school experiments tested were positive by replacing the conventional alkaline reagents of NaOH, KOH, NH<sub>4</sub>OH and Ca (OH)<sub>2</sub> by aqueous extract of the gray leaves of *Musa sp* in the school chemical reactions, so ash could be an alternative resource for chemistry teaching and phytochemical prospecting.

**Keywords:** Aqueous ash extract. metabolite research. chemistry teaching. school experiments.

## RESUMEN

La falta de reactivos en la docencia y la investigación es una gran preocupación dentro de la comunidad científica. La investigación tuvo como objetivo desarrollar métodos alternativos de uso del extracto acuoso de ceniza y comparar su efectividad en la perspectiva de reemplazo parcial de métodos convencionales en la prospección de algunas clases de metabolitos secundarios y en la realización de experimentos aplicables a la enseñanza de la química. Así, se prepararon una serie de concentraciones de extractos de ceniza acuosos obtenidos por maceración. En este proceso, se utilizó el medidor de pH *PHYWE Cobra 4 Mobile Link* para medir la concentración de iones. Posteriormente, se prepararon extractos de muestras vegetales seleccionadas para la identificación de metabolitos, utilizando métodos estandarizados en la literatura. Para evaluar la efectividad de los experimentos escolares, todos los experimentos de química previstos en los programas de educación secundaria de los grados 9<sup>o</sup> 11<sup>o</sup> y 12<sup>o</sup> y posteriores fueron evaluados en el laboratorio de química de la Universidad Pedagógica de Maputo, mediante reacciones de sustancias químicas en sustitución del reactivo previsto, con el extracto acuoso de la ceniza. La reacción del extracto acuoso de ceniza arrojó resultados positivos para flavonoides (color amarillo) en muestras de *Allium cepa* y *Passiflora edulis* y antraquinonas (color violeta-A. *Vera* y rojo-*T. Peruviana*) en *Aloe vera* y *Thevetia peruviana* a pH 11, respectivamente. En el caso de las antocianinas, los resultados también fueron positivos en extractos acuosos de *Brassica oleracea*, *Nerium oleander* y *Bougainvillea glabra* a pH entre 6,5 y 8 (violeta); 9-10 (azul); 11-12 (verde) y 13-14 (amarillo). Todos los experimentos escolares evaluados fueron positivos al

reemplazar los reactivos alcalinos convencionales de NaOH, KOH, NH<sub>4</sub>OH y Ca(OH)<sub>2</sub> por extracto acuoso de *Musa sp* de cenizas en reacciones químicas escolares, por lo que la ceniza puede ser un recurso alternativo para la enseñanza de química y fitoquímica prospección.

**Palabras clave:** Extracto acuoso de ceniza. investigación de metabolitos. enseñanza de la química. experimentos escolares

## INTRODUÇÃO

A experimentação no ensino tem um papel fundamental na construção de conceitos científicos e motivação dos alunos por ser um recurso pedagógico importante que pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem (FERREIRA; HARTWIG; OLIVEIRA, 2010).

No caso particular da química, a experimentação auxilia os alunos na compreensão de fenômenos e conceitos químicos, na demonstração dos conteúdos, desperta a curiosidade ou o interesse pelo estudo da química, portanto ajuda a desenvolver nos alunos, a capacidade de perceber os fenômenos químicos presentes no seu dia-a-dia. O discurso sobre sua relevância foi e, continua sendo consenso entre professores e pesquisadores. Os professores de química muitas vezes mostram-se insatisfeitos com as condições estruturais de suas escolas, justificando a não realização de atividades experimentais devido a falta de materiais e de reagentes, pois, acarretam custos elevados e as escolas não se dispõem de recursos financeiros para sua aquisição. No caso concreto de Moçambique, há maior tendência de expandir o ensino secundário construindo escolas em todos cantos do país. Essa expansão não é acompanhada suficientemente em termos de meios de ensino como por exemplo, laboratórios equipados para que os alunos sejam preparados para responder os desafios do país na atualidade e no futuro (CONSELHO DE MINISTROS, 2009). As mesmas

dificuldades de falta de reagentes e de produtos químicos são compartilhadas pelos pesquisadores das instituições públicas e particulares que não avançam com as pesquisas. Nessa perspectiva, a pesquisa teve como objetivos desenvolver métodos alternativos de uso do extrato aquoso da cinza e comparar a sua eficiência com os métodos convencionais na prospecção de alguns metabólitos secundários e propor metodologias aplicáveis ao ensino de química.

Os metabólitos secundários fazem parte de um grupo de compostos fenólicos como os flavanoides, as antocianinas, as antraquinonas e outros que estão presentes nos vegetais que exercem funções específicas tais como proteção contra pragas, pigmentação das folhas, flores para favorecer a polinização e, no homem agem como antioxidantes (BESSA; TERRONES; SANTOS, 2016).

Método alternativo pode ser definido como aquele que é usado para substituir e reduzir o uso de método convencional (REDE NACIONAL DE MÉTODOS ALTERNATIVOS, 2019). Mas de acordo a literatura, esse conceito deve ser compreendido em um contexto mais amplo, incluindo os esforços que são realizados pela comunidade científica mundial (MORALES, 2018). Nesta linha de pensamento e no contexto real deste trabalho, considera-se “método alternativo” o uso do extrato aquoso da cinza para substituir a falta de hidróxidos como os de potássio, sódio, cálcio e amônio.

A proposta de substituição de hidróxidos convencionais nesta pesquisa, deve-se pelo fato da cinza apresentar na sua composição química, os óxidos como os de  $K_2O$ ,  $Na_2O$  e  $CaO$ , que ao se dissolverem em água formam também hidróxidos. Além disso, a cinza e a água constituem recursos de baixo custo e de fácil aquisição. Contudo, não significa substituir na sua totalidade os reagentes convencionais.

A cinza é um resíduo inorgânico que permanece após a queima completa do material vegetal, constituído principalmente por óxidos metálicos, como por exemplo:  $\text{FeO}$ ,  $\text{Fe}_2\text{O}_3$ ,  $\text{TiO}$ ,  $\text{TiO}_2$ ,  $\text{Na}_2\text{O}$ ,  $\text{CrO}_2$ ,  $\text{Cr}_2\text{O}_3$ ,  $\text{K}_2\text{O}$ ,  $\text{CaO}$  e outros (CORREIA, 2013). Os óxidos de sódio, potássio e cálcio produzem solução alcalina quando dissolvidos em água (KANNING, 2013). A capacidade de dissolução dos óxidos metálicos presentes nos resíduos da cinza em água, facilita a sua extração e o extrato aquoso da cinza tem propriedades alcalinas (VENQUIARUTO; DEL PINO; DALLAGO; SPIZA, 2010). A alcalinidade deste extrato, permite a prospecção de metabólitos secundários tal como acontece com os reagentes alcalinos convencionais, como por exemplo no método de Borntträger (GLICOSÍDEOS ANTRACÊNICOS, 2019).

A composição química das cinzas pode variar dependendo do material vegetal, fertilizante usado, clima e outros fatores, por isso, trabalhando com o mesmo material colhido em regiões diferentes, pode apresentar composição química diferente (KANNING, 2013). Na perspectiva da variação da composição química em função do material vegetal, foram realizados ensaios preliminares envolvendo as cinzas de *Musa sp*, *Anacardium occidentale*, *Citrus sp*, *Trichilia emetica* e *Cordilha africana*. Dentre os materiais vegetais investigados, o extrato da cinza preparado das folhas da *Musa sp* foi o que apresentou maior concentração de óxidos hidrossolúveis. Por essas razões e juntamente com os resultados encontrados em Kanning (2013) que, relatam a presença de maior porcentagem de  $\text{K}_2\text{O}$  e  $\text{Na}_2\text{O}$  nas cinzas das folhas de bananeira, permitiram a indicação e obtenção do extrato aquoso da cinza das folhas de *Musa sp*, objecto dessa pesquisa.

Os flavanoides, as antocianinas, as antranquinonas e outros produtos naturais fazem parte de um grupo de compostos fenólicos designados metabólitos

secundários (ANGELO; JORGE, 2007). O presente trabalho avaliou os extratos aquosos da cinza das folhas de *Musa sp* envolvendo *Allium cepa*, *Passiflora edulis*, *Brassica oleracea*, *Nerium oleander*, *Bougainvillea glabra*, *Aloe vera* e *Thevetia peruviana* como fontes ricas em flavanoides, antocianinas e antraquinonas.

No âmbito do ensino, foram experimentadas as reações químicas previstas nos programas do ensino secundário com o recurso alternativo de extrato aquoso da cinza, cuja realização precisaria de reagentes convencionais alcalinos nomeadamente hidróxido de potássio, hidróxido de sódio, hidróxido de amónio e hidróxido de cálcio. O presente estudo, constituiu um desafio metodológico para o melhoramento do processo de ensino-aprendizagem em química ao nível do ensino secundário e na pesquisa fitoquímica.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### Preparação da cinza

Foram utilizadas folhas secas de *Musa sp* coletadas na zona baixa da cidade de Maputo e do município de Massinga, Moçambique. As folhas foram queimadas sobre uma chapa metálica para evitar que a cinza produzida se misturasse com areia e outros resíduos.

### Preparação dos extratos aquosos da cinza

A cinza foi levada ao laboratório de química da Faculdade de Ciências Naturais e Matemática da Universidade Pedagógica de Maputo onde foi, peneirada usando uma peneira com porosidade de 0,6mm. Após a peneiração, foi pesada numa balança de capacidade máxima de 220g de marca *Sartorius* e misturaram-se às quantidades pesadas em um béquer com 100mL de água



destilada e conservadas a temperatura ambiente para extração. Após 24h, os extratos foram filtrados e usando o pHmetro de marca *PHYWE Cobra 4 Mobile Link*, leu-se os valores de pH. Na Tabela 1, estão apresentados os valores de pH obtidos em função das massas de cinzas pesadas. Destes, foram extraídos para as análises as faixas de pH apresentados na Tabela 2. O ensaio foi repetido três vezes.

Tabela 1: Valores de pH dos extratos de cinza em função da massa macerada em 100mL de água

Massa (g)	0,2	01	02	03	04	05	10	15	20	25	30	35
pH	8,3	9,2	9,4	9,9	10,3	10,1	11,1	11,8	12,0	12,0	12,2	12,5

Fonte: (Autores da pesquisa, 2019)

Tabela 2: Extratos aquosos de cinza usados para as análises

Massa da cinza	0,2g	01g	05g	10g	25g	35g
pH	8,3	9,2	10,1	11,1	12,0	12,5

Fonte: (Autores da pesquisa, 2019)

## Extração e análise fitoquímica de metabólitos secundários

### Flavonoides

Os flavanoides foram extraídos nos materiais vegetais frescos da cebola branca (*Allium cepa*) e cascas secas de maracujá amarelo (*Passiflora edulis*).

O método usado na extração dos flavanoides a partir de *A. cepa*, foi realizado de acordo com as metodologias descrita nos trabalhos de Silva, et al (2010); Souza, et al, (2009) com algumas modificações para adequar a

especificidade da pesquisa. A solução extrativa aquosa de *A. cepa* foi preparada introduzindo 20g deste material previamente moído em 50mL de água destilada e conservada em geleira. Após 24h de maceração aquosa, filtrou-se a mistura obtendo o extrato aquoso de *A. cepa* o qual foi conservado em geleira até o momento das análises. O extrato aquoso da casca de *P. edulis* foi obtido segundo a metodologia padronizada na literatura (CAZARIN, 2014), com algumas modificações com objetivo de adequar a realidade da pesquisa. As cascas de maracujá amarelo após a sua separação da polpa e sementes, foram lavadas com água destilada, cortadas em pedaços muito finos e postas a secar na estufa a 40°C (BESSA, et al 2013; NASCIMENTO; GAMA, 2015), durante catorze (14) dias. Seguidamente, foram moídas com o auxílio de um almofariz e, tomou-se 20g para um béquer onde foram adicionados 50mL de água destilada e aqueceu-se em banho-maria durante 30min. Após esse período, arrefeceu-se à temperatura ambiente e de seguida o extrato filtrado foi analisado.

### **Antocianinas**

Os extratos aquosos das antocianinas foram obtido do repolho roxo (*B. oleracea*), nas flores de buganvília (*B. glabra*) e nas flores de espirradeira (*N. oleander*) usando os mesmos procedimentos adiante descritos para os três materiais. Colocou-se 15g de cada material vegetal previamente higienizado com água destilada e cortado em pedaços pequenos num béquer e adicionou-se 100mL de água destilada. Fez-se a extração por fervura durante 15min e filtrou-se em uma proveta graduada completando o volume com água destilada até perfazer 150mL, (MARQUES et al. 2011; COSTA et al. 1995) e conservou-se sob refrigeração.

### **Antraquinonas**

O extrato para identificação das antraquinonas foi preparado a partir do látex da *T. peruviana* (chapéu-de-napoleão) e do gel de *A. vera*. A coleta do látex foi feita com ajuda da água destilada para direcioná-lo para o tubo coletor.

### **Avaliação dos extratos aquosos da cinza como reagente para identificação de metabólitos secundários**

Todos os extratos acima obtidos, foram submetidos à varias reações específicas em perspectiva de avaliação da proposta metodológica, para a possível substituição dos reagentes convencionais, na identificação qualitativa dos metabólitos secundários e no ensino de química ao nível secundário. Para o efeito, a prospecção dos metabólitos secundários, foi realizada com base nas reações dos extratos aquosos de *A. cepa*, *P. edulis*, *B. oleracea*, *N. oleander*, *B. glabra*, *T. peruviana* e *A. vera* e da solução aquosa da cinza baseadas na mudança da coloração, em diferentes ambientes de pH 8, 9, 10, 11, 12 e 12,5. Para a comparação dos resultados das reações dos extratos aquosos dos metabólitos em estudo, também foram testados os reagentes convencionais de KOH, NaOH,  $\text{Ca}(\text{OH})_2$  e  $\text{NH}_4\text{OH}$  de pH 11, tradicionalmente usados como referência na identificação desses metabólitos. Na análise fitoquímica dos extratos dos vegetais acima citados, foram identificados os seguintes metabólitos: os flavanoides, as antocianinas e as antraquinonas, tanto na reação com o extrato aquoso da cinza na proporção de 2:1mL respectivamente, assim como, com os reagentes convencionais.

## **Experimentos escolares avaliados no laboratório com uso da solução aquosa da cinza como proposta metodológica para aulas experimentais de química do nível secundário**

No âmbito do ensino de química, o uso da solução aquosa da cinza como proposta metodológica alternativa aos reagentes convencionais para aulas experimentais de química, constitui uma grande contribuição para o desenvolvimento das capacidades e habilidades cognitivas dos alunos na compreensão dos fenômenos químicos da natureza.

No laboratório, foram testados alguns experimentos previstos nos programas de química do ensino secundário inseridos nos conteúdos de, compostos inorgânicos e orgânicos nas seguintes classes: 9<sup>a</sup>, 11<sup>a</sup> e 12<sup>a</sup>.

Na 9<sup>a</sup> classe foram identificados e testados os seguintes experimentos: Reação de neutralização; ação das bases sobre os indicadores e propriedades químicas das bases. Na 11<sup>a</sup> classe foi apenas testado um experimento da condutibilidade elétrica das soluções básicas com o recurso do aparelho da marca *PHYWE Cobra 4 Mobile Link* e na 12<sup>a</sup> classe os experimentos foram a identificação de proteínas e do enxofre. De todos os experimentos acima apresentados excetuando a identificação de proteínas que faz parte de compostos orgânicos, os restantes pertencem ao conteúdo dos compostos inorgânicos. A validação dos resultados dos experimentos apresentados na reação com a solução aquosa da cinza, foi possível usando indicadores de ácido-base como solução azul metileno, papel indicador e fenolftaleína e reagentes convencionais para comparação na perspectiva de propor a sua utilização no ensino de química.

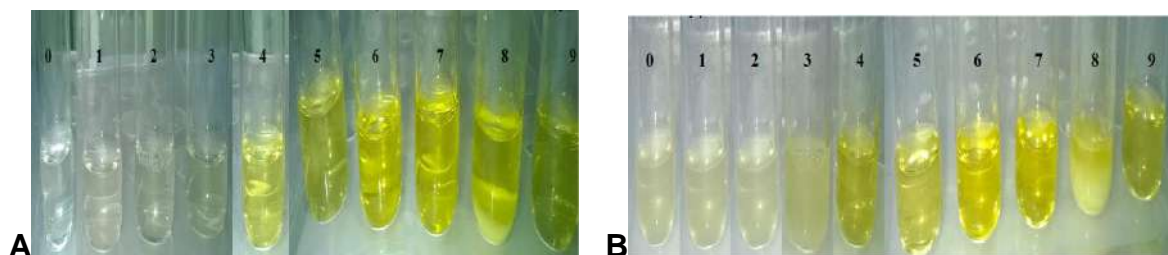
A aplicação desta proposta de experimentos em salas de aulas nas escolas, ficou reservada para a futura pesquisa, no sentido de avaliar a sua

eficácia e procedimentos metodológicos ao nível dos alunos e dos professores em salas das aulas de química.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo os dados da Tabela 1, a medida que a massa do resíduo da cinza é incrementada, os valores de pH também tenderam aumentar devido o aumento da concentração dos íons hidroxila no extrato.

O extrato aquoso da cinza pode ser usado como alternativa na prospecção de flavanoides, pois, observou-se a mudança de coloração dos extratos com a formação da cor amarelada, sendo esta cor a indicativa da presença de flavanoides nos extratos (SANTOS, et al 2014). Contudo, para a sua detecção deve se considerar o pH mínimo de 11, vide os tubos 4 das imagens da Figura 1.



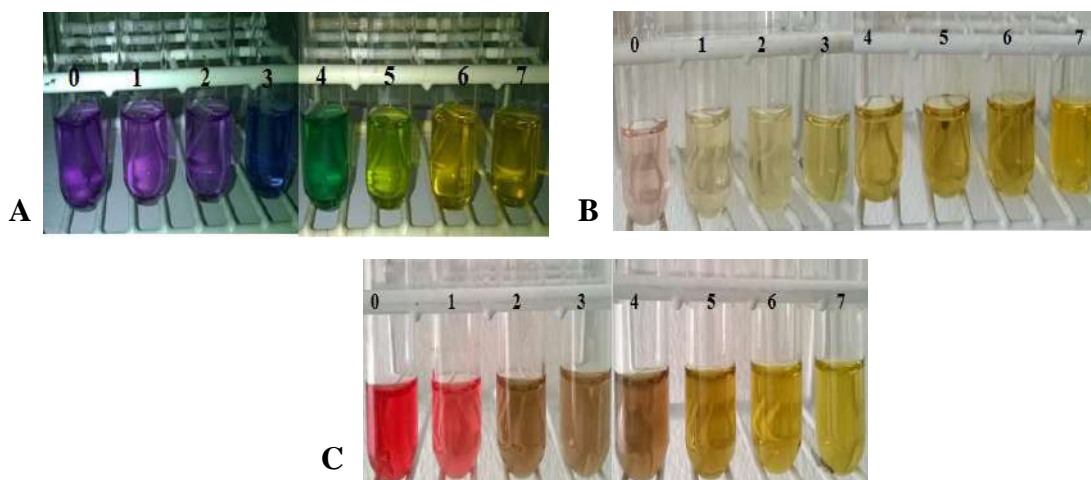
**Figura 1:** Ensaio para detecção de flavanoides na *A. cepa* imagem A; casca de *P. edulis* imagem B

É reportado nos estudos de Bernardes (2005); Souza et al (2014) que a formação da coloração amarela em meio básico é indicativo da presença de flavanoide no material. Várias pesquisas foram realizadas com objetivo de propor métodos adequados para a identificação dos flavanoides onde os investigadores Pedroso; Silva; Furlan, (2009); Viana; Santana; Moura (2012) afirmam também que a formação da cor amarela perante as soluções alcalinas (hidróxidos de sódio, potássio, amónio e cálcio), indicam a presença de flavanoides. Estudos realizados

por Souza et al. (2014); Araújo; Faria; Safadi (2015) relatam também a formação da cor amarela como indicativo de presença de flavanoides na reação com hidróxidos alcalinos, exceto na presença de chalconas que pode dar a cor vermelha-amarelada. As soluções aquosas contendo flavanoides tomam a coloração que pode variar do amarelo brilhante a pálido em meio alcalino, dependendo do tipo e classe de flavanoide presente, vide a Figura 1 imagem B.

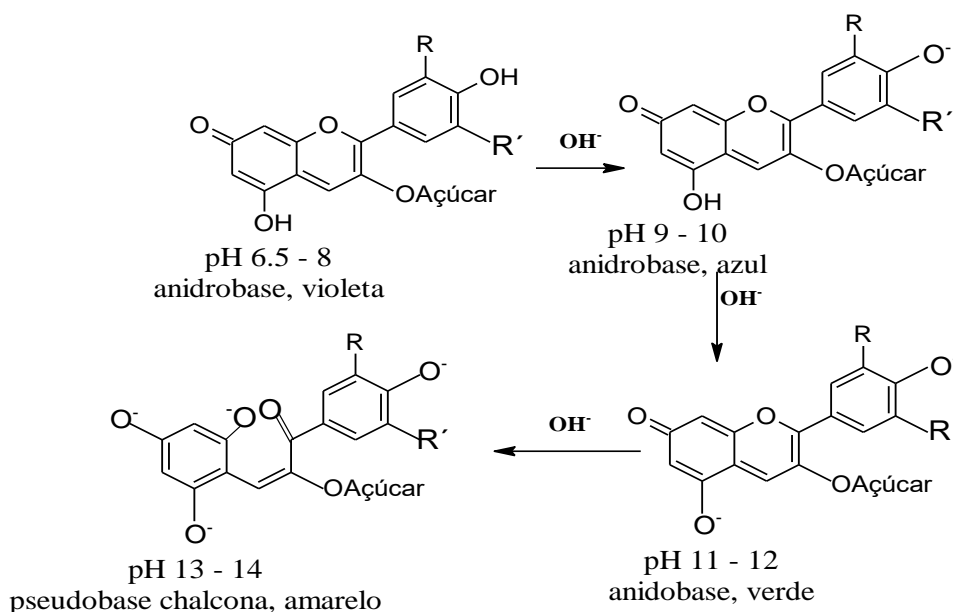
No estudo do extrato aquoso da cinza, os resultados com as antocianinas, podem ser vistos na Figura 2 onde, as imagens A, B e C reportam os resultados de extratos aquosos de repolho roxo, de buganvília e de espirradeira, de modo respectivo, com o extrato da cinza.

Em solução alcalina do extrato da cinza, os extratos aquosos de espirradeira e buganvília, obteve-se uma coloração amarelo-esverdeado onde, depois de 30 min, o tom verde foi desaparecendo observando maior intensidade de coloração amarela (como pode ser visto na Figura 2, tubos 6 e 7 das imagens B e C). Os materiais usados são fonte rica de antocianinas, de acordo com Brilhante (2013) e a formação da cor azul, verde e amarelo em pH acima de 12 indica a presença de antocianinas, (MARQUES, et al. 2013; GOMES, et al. 2013).



**Figura 2:** Ensaio de detecção de antocianinas na *B. oleracea* – imagem A; *N. oleander* – imagem B e *B. glabra* – imagem C

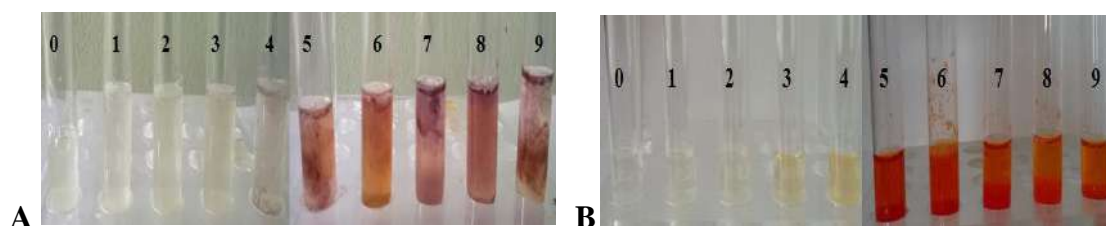
Baseando-se em trabalhos anteriores, Março; Poppi (2008); Marques et al (2011) juntamente com estudos recentes, as antocianinas em função da faixa do pH do meio exibem coloração diferente. Resultados publicados em trabalhos de Março e Poppi (2008), reporta que a mudança da coloração é devido ao fato de as antocianinas em soluções aquosas formam diferentes estruturas em função do pH do meio (TERCI; ROSSI, 2002). A Figura 3 apresenta as mudanças estruturais das antocianinas em meio aquoso em função do pH.



**Figura 3:** Mudanças estruturais tomadas por antocianinas em diferentes faixas de pH alcalino (MARÇO; POPPI, 2008)

Os resultados obtidos para avaliação das antraquinonas usando o extrato aquoso da cinza, são semelhantes aos descritos na literatura (GLICOSÍDEOS

ANTRACÊNICOS, 2019). A Figura 4 ilustra os resultados de detecção das antraquinonas na *A. vera* – imagem A e *T. peruviana* – imagem B onde, a formação da cor violeta no gel de *A. vera* e vermelha na *T. peruviana*, indicam reação positiva na detecção de antraquinonas a partir dos valores de pH 12 para os tubos 5, 6, 7, 8 e 9 respectivamente. Nos tubos 1 a 5 foi depositado o extrato aquoso da cinza. Os tubos 1, 2, 3 e 4 correspondentes ao pH 8,3, 9,2, 10,1 e 11,1 em A e B Figura 4, mostraram resultados negativos, provavelmente pela baixa concentração do pH. Para efeitos de comparação, foi adicionado nos tubos 6, 7, 8 e 9 de modo respectivo para as amostras A e B, os padrões de KOH, NaOH, Ca(OH)<sub>2</sub> e NH<sub>4</sub>OH em pH 12. Nos tubos 0, não foi adicionado nenhum reagente para permitir o controle e desenvolvimento da coloração no decurso da reação em diferentes concentrações de pH.



**Figura 4:** Ensaio de detecção de antraquinonas na *A. vera* – imagem A; *T. peruviana* – imagem B

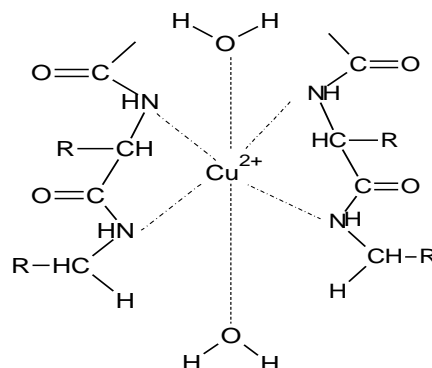
De acordo com os resultados obtidos no LABORATÓRIO DE FARMACOGNÓZIA da Universidade Federal do Paraná considera-se teste positivo quando a solução apresenta coloração rosa ou vermelha que indica a presença de antraquinonas reduzidos, também partilhados por SOUZA et al, 2009.

Na presente pesquisa, constatou-se que a concentração dos ions hidroxilos e do princípio activo, a classe e o tipo do principio ativo presente no



material, contribuem bastante na variação da tonalidade das colorações dos flavanoides, antocianinas e antraquinonas.

Nos experimentos escolares ensaiados no laboratório, foi possível a identificação de proteínas na clara de ovo, a partir do valor mínimo de pH 10 do extrato aquoso da cinza. Na reação de biureto, a proteína reage com  $\text{CuSO}_4$  em meio alcalino. Neste caso, os ensaios baseiram-se na substituição do KOH com extrato aquoso da cinza. Dessa reação, formou-se a coloração violeta indicativa da presença de proteínas, devido a formação do composto de coordenação formado a partir da interação entre a proteína e o íon  $\text{Cu}^{2+}$  no meio alcalino de extrato da cinza Figura 5.



**Figura 5:** Interação entre as ligações peptídicas da proteína e o íon cúprico no meio alcalino (ALMEIDA et al. 2013)

Para o ensaio de enxofre nas proteínas, a reação entre a solução proteica da clara de ovo e acetato de chumbo no meio alcalino de extrato aquoso da cinza em pH mínimo de 10, o resultado foi positivo pela presença da coloração escura de  $\text{PbS}$ , (VOGEL, 1981). Esses resultados mostram que a substituição de reagentes convencionais por extrato de cinza, pode ser uma alternativa viável nos

experimentos de compostos orgânicos naturais na 12<sup>a</sup> classe, no ensino secundário em Moçambique.

Quanto à reação de neutralização administrada no ensino de química na 9<sup>a</sup> e 11<sup>a</sup> classes, propôs-se de igual modo a substituição dos reagentes NaOH e KOH, com o extrato aquoso da cinza e obteve-se resultados satisfatórios que foram monitorados com o auxílio de papel indicador universal antes da mistura da solução ácida (pH 2) e do extrato da cinza (pH 12) na proporção de 1:1. Depois da reação verificou-se que a solução apresentava o pH próximo de 7. Esse resultado valida a possibilidade de usar o extrato da cinza nos experimentos escolares no ensino de química. A Figura 6 apresenta as colorações tomadas pelo papel indicador universal nos diferentes meios de pH, antes e depois da reação de neutralização. Esses resultados, são comparados com as cores padronizadas na embalagem (imagem II da Figura 6).



**Figura 6:** As colorações tomadas pelo papel indicador. A – solução ácida antes da reação; B – extrato aquoso da cinza antes da reação; C – solução depois da reação e II – escala de pH

Dos experimentos escolares ensaiados no laboratório, na temática sobre os indicadores no ensino de química na 9<sup>a</sup> classe, o extrato da cinza mostrou a mesma sensibilidade aos indicadores fenolftaleína, papel indicador universal e

indicador natural (repolho roxo) em relação aos reagentes convencionais, o que valida a proposta apresentada nesta pesquisa.

O último experimento ensaiado e proposto no âmbito de ensino de química, foi a condutibilidade elétrica da solução aquosa da cinza e os resultados mostraram uma correlação linear em função do aumento dos valores de pH como mostra a Tabela 3. Esse aumento, explica-se pelo fato da concentração de íons presentes em eletrólito interagirem fortemente entre os íons de cargas opostas (FERNANDES, 2013). Esta matéria, pode ser lecionada no ensino secundário de uma maneira alternativa com o recurso a extração aquosa da cinza com o potencial eletroquímico, em administração de conteúdo sobre soluções básicas na química inorgânica.

**Tabela 3:** Valores de condutibilidade elétrica do extrato aquoso de cinza de folhas de *Musa sp*

Nr.	Valores de pH (extrato da cinza)	Cond. Elétrica ( $\mu\text{s}/\text{cm}$ )
1	8,3	472,6
2	9,2	605,3
3	10,1	3700,7
4	11,1	10325,2
5	12,0	20880,4

Fonte: (Autores da pesquisa, 2019)

## CONCLUSÃO

O extrato aquoso da cinza mostrou-se eficiente como um reagente alternativo que pode ser usado na prospecção de metabólitos secundários tais como flavanoides, antocianinas e antraquinonas, na carência de reagentes convencionais como KOH, NaOH, NH<sub>4</sub>OH e Ca (OH)<sub>2</sub>;

De igual modo, o extrato aquoso da cinza pode ser usado como uma proposta metodológica alternativa no ensino de química em experimentos de caráter qualitativo nas classes 9<sup>a</sup>, 11<sup>a</sup> e 12<sup>a</sup>, nas matérias previstas nos programas de ensino de química e outros afins.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA de, Vanessa Vivian; CANESI, Eamilson António; SUZUKI, Rúbia Michele; PALIOTO, Graciana Freitas. Análise qualitativa de proteínas por meio de reação de complexação do íon cúprico. Química Nova na Escola, v. 35, nº 01, p. 34-40, 2013. Disponível em: <[http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc35\\_1/06-EEQ-79-11.pdf](http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc35_1/06-EEQ-79-11.pdf)>. Acesso em: 14 jul. 2020.

ANGELO, Priscila Milene; JORGE, Neuza. Compostos fenólicos em alimentos – Uma breve revisão. Revista do Instituto Adolfo Lutz, , v.01, nº 66, p. 01-9, 2007. Disponível em: <RIALA 1095.pmd (bvs.br)>. Acesso em 02 Jul. 2019.

ARAÚJO, Laís Lima Nabuco; FARIA de, Maria Juíva Marques; SAFADI, Giuliana Muniz Vila Verde. Prospecção fitoquímica da espécie *Justicia pectoralis* Jacq. Var. *stenophylla* Leonard pertencente à família *acanthaceae*. Revista Eletrônica de Ciências Humanas, Saúde e Tecnologia, v. 03, nº 02, 2015. Disponível em:

<<https://revista.fasem.edu.br/index.php/fasem/issue/view/8>>. Acesso em 13 Set. 2020.

BERNARDES, Wagner Antônio. Estudo fitoquímico, Ensaio farmacognóstico e avaliação da atividade tripanocida extratos de *Aspidosperma macrocarpon* Mart. (Apocynaceae). 2005, p.84. Dissertação (Mestrado e ciências) - Universidade de Franca. Disponível em: < <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp105842.pdf>>. Acesso em: 14 Abr. 2020.

BESSA, N G. F; BORGES de, J. C. M.; BESERRA, F. P.; CARVALHO, R. H. A.; PEREIRA, M. A. B.; FAGUNDES, R.; CAMPOS, S. L.; RIBEIRO, L. U.; QUIRINO, M. S.; CHAGAS JUNIOR, A. F.; ALVES, A. Prospecção fitoquímica preliminar de plantas nativas do cerrado de uso popular medicinal pela comunidade rural do assentamento vale verde – Tocantins, Revista Brasileira de Plantas Mediciniais, v. 15, nº 04, p.692-707, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbpm/v15n4s1/10.pdf>>. Acesso em 03 Mai. 2020.

BRILHANTE, S. T. E.; NETO, F. B. de O.; ALCÂNTARA, L. A.; BERTINI, L. M. Determinação do teor de antocianinas e sua influência na variação da coloração dos extratos de flores do oeste de Potiguar, IX Congresso de Iniciação Científica do IFRN-Tecnologia e Inovação para o Semiárido, p. 0636-0644, 2013. Disponível em: < <http://www2.ifrn.edu.br/ocs/index.php/congic/ix/paper/viewFile/1362/144>>. Acesso em 16 Jun. 2020.

CAZARIN, Cinthia Baú Betim; SILVA da, Juliana Kelly; COLOMEU, Talita Cristina; ZOLLNER, Ricardo de Lima; JUNIOR, Mário Roberto Maróstica. Capacidade antioxidante e composição química da casca de maracujá *Passiflora edulis*, Ciência Rural, v.44, nº 09, p.1699-1704, 2014. Disponível em: <

<https://www.scielo.br/pdf/cr/v44n9/0103-8478-cr-44-09-01699.pdf>>. Acesso em 02 Mai. 2019.

CONSELHO DE MINISTROS; República de Moçambique: Estratégia de ensino secundário geral 2009-2015. Disponível em: <<http://www.mec.gov.mz/Legislacao/Documents/Estrategia%20do%20Ensino%20Secundario%20Geral%202009%20-%2020015.pdf>>. Acesso em: 12 Març. 2019.

CORREIA, Allan Henrique Polezel Ramalho; SOARES, Dinner Firmino; CALLEJON, Juliana Andrade; AMARO, Kaiky Cesar. Potencial da cinza para produção de sabão. Trabalho de conclusão do curso. Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium. São Paulo, 2013. Disponível em <<https://docplayer.com.br/26075238-Unisalesiano-centro-universitario-catolico-salesiano-auxilium-curso-de-bacharelado-em-quimica.html>>. Acesso em 12 de Dez. 2018.

COSTA da, Alexandre Sylvio Vieira; PESSANHA, Gilberto Gastim; CARVALHO de, Mario Geraldo; FILHO, Raimundo Braz, Identificação de substâncias secundárias presentes em leguminosas utilizadas como adubo verde. Revista Ceres, v. 42, nº 244, p.584-598, 1995. Disponível em <[https://www.researchgate.net/publication/341831828\\_Identificacao\\_de\\_substancias\\_secundarias\\_presentes\\_em\\_leguminosas\\_utilizadas\\_como\\_adubo\\_verde/link/5ed68ff792851c9c5e74823b/download](https://www.researchgate.net/publication/341831828_Identificacao_de_substancias_secundarias_presentes_em_leguminosas_utilizadas_como_adubo_verde/link/5ed68ff792851c9c5e74823b/download)>. Acesso em 12 Dez 2018.

FERNANDES, Alexandre. A medida de pH e condutividade, SANEPAR. 2013, Disponível em: <[http://www.gehaka.com.br/downloads/apresentacao\\_sanepar.pdf](http://www.gehaka.com.br/downloads/apresentacao_sanepar.pdf)>. Acesso em: Abr. 12 Dez. 2018.

FERREIRA, Luiz Henrique; HARTWIG, Dácio Rodney e OLIVEIRA de, Ricardo Castro. Ensino experimental de química: uma abordagem investigativa contextualizada, *Química Nova na Escola*, v. 32, nº 2, p. 101 – 106, 2010.

Disponível em <[http://webeduc.mec.gov.br/portaldoprofessor/quimica/sbq/QNEsc32\\_2/08-PE-5207.pdf](http://webeduc.mec.gov.br/portaldoprofessor/quimica/sbq/QNEsc32_2/08-PE-5207.pdf)>. Acesso em 20 Jun. 2019.

GLICOSÍDEOS ANTRACÊNICOS – antranquinonas. Disponível em: <[GLICOSÍDEOS ANTRACÊNICOS - ANTRAQUINONAS - PDF Download grátis \(docplayer.com.br\)](http://docplayer.com.br)>. Acesso em: 11 Mar. 2019.

GOMES, N.; SOUSA, R.; NASCIMENTO, J.; CARVALHO, N.; COELHO, A. Identificação e Extração de Antocianinas. 53º Congresso Brasileiro de Química, realizado no Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<http://www.abq.org.br/cbq/2013/trabalhos/2/2324-16459.html>>. Acesso em: 11 Març 2019.

KANNING, Rodrigo César. Utilização da Cinza de Folhas de Bananeira como adição em Argamassas de Cimento Portland. 2013. 192 p. Tese (Doutorado em Engenharia e ciências dos Materiais) Programa de Pós-graduação em Engenharia e Ciências dos Materiais – PIPE. Sector de Tecnologia, Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/30448/R%20-%20T%20-%20RODRIGO%20CEZAR%20KANNING.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 23 Mai. 2019.

LABORATÓRIO DE FARMACOGNÓSIA, Departamento de farmácia, Universidade Federal do Paraná. Drogas com antraquinonas. Disponível em:

<[https://docs.ufpr.br/~cid/farmacognosia\\_/Apostila/antraquinonas.pdf](https://docs.ufpr.br/~cid/farmacognosia_/Apostila/antraquinonas.pdf)>. Acesso em: 03 Mar. 2020.

MARÇO, Paulo Henrique; POPPI, Ronei Jesus. Procedimentos analíticos para identificação de antocianinas presentes em extratos naturais. *Química Nova*, v. 31, nº 05, p. 1218-1223, 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/qn/v31n5/a51v31n5.pdf>>. Acesso em: 12 Set. 2020.

MARQUES, Jéssica Alves; BIAZOTO, Kamila; BIASI de, Luís Henrique; DOMINGUINI, Lucas. Estudo do comportamento de antocianinas como indicadores naturais. 1º seminário de pesquisa, extensão e inovação do IF-SC, Campus Criciúma, *Revista Técnico Científica do IFSC*, v. 01, nº 42. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/rtc/article/view/294/208>>. Acesso em 12 dez. 2020.

MORALES, M. Marcelo. Métodos alternativos à utilização de animais em pesquisa científica: mito ou realidade? Disponível em: <[http://www.ceuasobral.ufc.br/CEUA/docs/Metodos\\_alternativos\\_a\\_utilizacao\\_de\\_animais\\_em\\_pesquisa\\_cientifica.pdf](http://www.ceuasobral.ufc.br/CEUA/docs/Metodos_alternativos_a_utilizacao_de_animais_em_pesquisa_cientifica.pdf)>. Acesso em: 12 Dez. 2018.

NASCIMENTO do, Maria Cleonice Bezerra Souza; GAMA Camila Queiroz dos Santos. Estudo fitoquímico do maracujá-amarelo (*Passiflora edulis* Sims forma *flavicarpa* O. Deg.-Passifloraceae) e perfil cromatográfico de sucos de maracujá. *Perspectivas da Ciência e Tecnologia*, v. 07, nº 01, p.16-27, 2015. Disponível em: <<https://revistascientificas.ifrj.edu.br/revista/index.php/revistapct/article/view/517/325>>. Acesso em 12 Jul. 2020.

PEDROSO, Renata; SILVA, Celi de Paula, FURLAN, Cássia Maria. Comparação dos principais constituintes químicos de duas espécies de arnica: cravorana (*Porophyllum ruderale* [Jacq.] Cass) e varão-de-ouro (*Solidago* sp.). *Revista Brasileira de Ciências da Saúde*, v. II, nº 22, p. 22-49, 2009. Disponível em



<[https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista\\_ciencias\\_saude/article/view/515/359](https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_ciencias_saude/article/view/515/359)>.

Acesso em 12 Mai. 2019.

REDE NACIONAL DE MÉTODOS ALTERNATIVOS, Governo Federal Pátria Educadora. Disponível em: <[http://renama.org.br/?page\\_id=109](http://renama.org.br/?page_id=109)>. Acesso em: 12 Maio 2019.

SANTOS, Fábio da Silva; CARDOSO, Jakeline Rodrigues; MENDES, Jossane Vigilatto; PINTO, Mariana Viana. Estudo farmacognóstico da *Rosa labiata* L., Revista Faculdade Monte Belos, v. 07, nº 01, p. 136-150, 2014. Disponível em: <<http://revista.fmb.edu.br/index.php/fmb/article/view/112/107>>. Acesso em: 13 Mai. 2020.

SILVA, Marília Lordêlo Cardoso; COSTA, Renata Silva; SANTANA, Andeia dos Santos; KOBLITZ, Maria Gabriel Belo. Compostos fenólicos, carotenóides e atividade antioxidante em produtos vegetais. Semina: Ciências Agrárias, v.31, nº 03, p. 669–681, 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/semagrarias/article/viewFile/6510/5926>>. Acesso em: 16 Set. 2019

SOUZA de, Bruna Aparecida; SILVA da, Lidiane Cristina; CHICARINO, Evelyn Durço; BESSA Elisabeth Cristina de Almeida. Phytochemical and molluscicidal activity of *Mikania glomerata* sprengel (Asteraceae) in different lifestages of *Subulina octona* (mollusca, subulinidade). Brazilian Archives of Biology and Technology, v. 57, nº 02, p. 261-268, 2014. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/babt/a/JqZfwwqVc5LtTq3PZKcRfky/?format=pdf&lang=en>> . Acesso 16 Set. 2019.

SOUZA de, Michele Moraes; RECart, Vânia Machado; ROCHA da, Meritaine; CIPOLATTI, Eliane Pereira; BADIALE-FURLONG, Eliana, Estudo das condições

de extração de compostos fenólicos de cebola (*Allium cepa* L.), Revista do Instituto Adolfo Lutz, v. 68, nº 02, p. 192-200, 2009. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/4447/Estudo%20das%20condi%3%a7%3%b5es%20de%20extra%3%a7%3%a3o%20de%20compostos%20fen%3%b3licos%20de%20cebola%20%28Allium%20cepa%20L.%29.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 16 Set. 2019.

TERCI, Daniela Brotto Lopes; ROSSI, Adriana Vitorino. Indicadores naturais de pH: usar papel ou solução? Química Nova, v. 25, n. 4, p. 684-688, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/qn/v25n4/10546.pdf>>. Acesso em: 16 Set. 2020.

VENQUIARUTO, Luciana Dornelles; DEL PINO, José Claudio; DALLAGO, Rogério Marcos; SPIZA, Josiane. Saberes populares fazendo-se saberes escolares: um estudo envolvendo extrato aquoso de cinzas. Revista Perspectiva, v.34, n. 127, p. 91-98, 2010. Disponível em: [https://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/127\\_125.pdf](https://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/127_125.pdf). Acesso em: 12 Set. 2020.

VIANA, Filipe Cardoso; SANTANA de, Ana Carolina Moraes; MOURA de, Rute Mendonça Xaxier. Identificação fitoquímica de flavanoides e taninos em folhas de pitanga (*Eugenia uniflora* L.) utilizadas tradicionalmente na região sul da Bahia. Interfaces entre a Pharmacia e as Ciências da Saúde, v. 01, p. 29-37, 2012. Disponível em <<https://docplayer.com.br/52302861-Identificacao-fitoquimica-de-flavonoides-e-taninos-em-folhas-de-pitanga-eugenia-uniflora-l-utilizadas-tradicionalmente-na-regiao-sul-da-bahia.html>>. Acesso em 16 Set. 2019.

VOGEL, Artur Israel. Química analítica qualitativa, 5ª. ed., mestre Jou, São Paulo, 1981.

**INTERPRETANDO E CONSTRUINDO REPRESENTAÇÕES GRÁFICAS COM  
ESTUDANTES DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

***INTERPRETING AND BUILDING GRAPHIC REPRESENTATIONS WITH  
FUNDAMENTAL EDUCATION STUDENTS***

***INTERPRETAR Y CONSTRUIR REPRESENTACIONES GRÁFICAS CON  
ESTUDIANTES DE 5o AÑO DE EDUCACIÓN PRIMARIA***

*Lucineide Maria de Souza*

lucineidemsouzaa@gmail.com

Mestra em Ensino de Ciências e Matemática, UFAL  
Pedagoga da Universidade Federal de Alagoas

*Amaurida Silva Barros*

amauri.barros@im.ufal.br

Doutor em Matemática, UNICAMP

Professor da Universidade Federal de Alagoas

*Givaldo Oliveira dos Santos*

givaldoead@gmail.com

Doutor em Engenharia Elétrica, UNICAMP

Professor do Instituto Federal de Alagoas

**RESUMO**

No presente artigo, apresenta-se um relato de experiência das contribuições de uma Sequência Didática (SD) baseada na perspectiva do ciclo de investigação científica. A pesquisa utilizou a abordagem de pesquisa-ação-participante com caráter qualitativo. A SD foi vivenciada a partir de uma pesquisa de opinião, em que se buscou desenvolver a aprendizagem sobre leitura, interpretação e construção de gráfico de barra e linha. Os participantes foram estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Maceió-AL. Os resultados obtidos evidenciaram que, após a SD, os estudantes passaram a produzir representações gráficas mais completas, mostrando que o ensino da Estatística na Educação Básica não pode se limitar ao contexto apenas da leitura. Para promover o letramento estatístico, é preciso ensinar conceitos e procedimentos estatísticos, permitindo que os

estudiantes tenham oportunidades de problematizar, planejar e executar a pesquisa, promovendo assim o desenvolvimento do pensamento estatístico.

**Palavras-chave:** Pesquisa de opinião. Gráficos. Escala.

## ABSTRACT

In this article, an experience report of the contributions of a Didactic Sequence (SD) based on the perspective of the scientific research cycle is presented. The research used the qualitative participatory action-research approach. DS was experienced from an opinion poll, in which it sought to develop learning about reading, interpretation and construction of bar and line graphs. The participants were students from the 5th year of elementary school at a public school in the city of Maceió-AL. The results obtained showed that, after DS, students started to produce more complete graphic representations, showing that the teaching of Statistics in Basic Education cannot be limited to the context of reading only. To promote statistical literacy, it is necessary to teach statistical concepts and procedures, allowing students to have opportunities to problematize, plan and execute research, thus promoting the development of statistical thinking.

**Keywords:** Opinion survey. Graphics. Scale.

## RESUMEN

Este artículo presenta un relato de experiencia de los aportes de una Secuencia Didáctica (SD) desde la perspectiva del ciclo de investigación científica. La investigación utilizó el enfoque investigación-acción-participante con carácter cualitativo. El DS se experimentó a partir de una encuesta de opinión, que buscaba desarrollar el aprendizaje sobre la lectura, interpretación y construcción de gráficos de barras y líneas. Los participantes fueron alumnos de 5º de primaria de un colegio público de la ciudad de Maceió-AL. Los resultados obtenidos mostraron que, después del DS, los estudiantes comenzaron a producir representaciones gráficas más completas, mostrando que la enseñanza de la Estadística en Educación Básica no puede limitarse al contexto de la lectura únicamente. Para promover la alfabetización estadística, es necesario enseñar conceptos y procedimientos estadísticos, permitiendo que los estudiantes tengan oportunidades para discutir, planificar y realizar investigaciones, promoviendo así el desarrollo del pensamiento estadístico.

**Palabras clave:** Encuesta de opinión. Gráficos. Escala.

## INTRODUÇÃO

A Educação Estatística busca compreender como os sujeitos ensinam e aprendem Estatística (BATANERO, 2001). A importância do ensino da Estatística, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, é imprescindível para a formação cidadã e científica (CAZORLA, 2017), visto que gráficos, tabelas e informações estatísticas fazem parte do nosso cotidiano. Por terem o poder de sintetizar informações, cada vez mais se utilizam gráficos para ilustrar, comunicar e modelar informações.

A Educação Estatística tem sido objeto de estudo de várias pesquisas, como as de Batanero (2001), de Gal (2002), de Guimarães (2002), de Cazorla (2010; 2017), de Vieira (2016), de Rumsey (2002), de Cavalcanti (2008) entre outras. Nestas pesquisas, muito se tem discutido sobre o desenvolvimento de um processo de ensino que permita a formação de estudantes letrados estatisticamente, bem como sobre atitudes e as concepções de professores dos anos iniciais acerca do ensino da Estatística, bem como diferentes propostas para ensinar Estatística de forma a privilegiar as situações-problema da vida cotidiana e das ciências, como também a pesquisa com temas de interesse dos estudantes.

Nessa perspectiva, tendo em vista o caráter interdisciplinar da Estatística, tanto os antigos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) quanto a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orientam que os diferentes campos do conhecimento podem e precisam ser trabalhados de forma conectada, de modo que os estudantes estabeleçam relações entre os conteúdos (BRASIL, 1997; BRASIL, 2017).

A presente pesquisa se constitui como recorte da dissertação intitulada “Interpretando e construindo representações gráficas com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental”, que discutiu sobre as contribuições de uma Sequência Didática (SD) baseada na perspectiva do ciclo da investigação científica de Cazorla (2010) para a aprendizagem sobre leitura, interpretação e construção de gráficos de barras e de linhas. Como aporte teórico, utilizaram-se os seguintes autores: Cazorla (2010), Gal (2002), Rumsey (2002) e Batanero (2001), entre outros.

O estudo respalda-se, metodologicamente, nos princípios da pesquisa qualitativa, caracterizando-se como uma pesquisa-ação. Desenvolveu-se em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, com 33 estudantes, na faixa etária entre 10 e 13 anos, durante os meses finais do ano letivo de 2019, no turno da manhã, em uma escola pública do município de Maceió-AL.

Para Cazorla (2010), o ensino da estatística nos anos iniciais não pode ser limitado ao contexto da leitura, mas abranger também o desenvolvimento do espírito científico e a compreensão de conceitos e procedimentos estatísticos e matemáticos. Os conhecimentos estatísticos, se adquiridos nos anos iniciais, formam uma base necessária para o futuro aprofundamento estatístico (CAZORLA, 2017).

Organizou-se este relato de experiência da seguinte forma: introdução, procedimentos metodológicos, análise e discussão dos dados e, por fim, as considerações finais.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

O presente estudo teve como objetivo principal investigar as contribuições de uma Sequência Didática (SD) para o desenvolvimento da leitura, da interpretação, da construção de gráficos de barras e de linhas e

do conceito de escala por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, visando a superar as dificuldades apresentadas por eles em compreender estatística.

Desta forma, na pesquisa, foi vivenciada uma Sequência Didática baseada nas fases da perspectiva do ciclo da investigação científica, que possui três etapas: Problematização da pesquisa; Planejamento da pesquisa; e Execução da pesquisa (CAZORLA, 2010).

Os estudantes desenvolveram uma “Pesquisa de Opinião” em sala de aula, cujo objetivo foi descrever, de forma resumida, o perfil da turma. Participaram do estudo 33 estudantes do 5º ano A, de uma escola pública de um município de Alagoas, com idades entre 10 e 13 anos. A escolha do local e dos sujeitos da pesquisa teve como critério ser uma instituição pública de ensino do município de Maceió-AL, que tivesse o 5º ano do Ensino Fundamental. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP – da Universidade Federal de Alagoas, conforme parecer nº 3.816.769. A decisão por escolher uma turma de 5º ano teve como critério o fato de que esses estudantes estão concluindo uma etapa do Ensino Fundamental e por estarem encerrando um ciclo de Educação Básica, assim, acredita-se que já tiveram a oportunidade de desenvolverem conteúdos relativos à estatística durante esses anos.

Adotou-se a pesquisa-ação para a condução da investigação, sendo que esta escolha deu porque é um tipo de investigação social com base empírica, em que os pesquisadores e os participantes estão envolvidos de forma cooperativa e participativa. É um processo investigativo de intervenção que entrelaça a prática investigativa, a educativa e a reflexiva (FIORENTINI; LORENZATO, 2006). Dessa forma, pressupõe que haverá uma participação planejada do pesquisador na situação problema a ser

investigada e tem como elementos fundamentais o diagnóstico, a ação e a reflexão.

A técnica e o instrumento de pesquisa adequados às especificidades do elemento estudado foram a sequência didática, as respostas as estratégias elaboradas pelos estudantes no decorrer dos seis encontros realizados. Para avaliar a efetividade da sequência didática desenvolvida, fez-se da avaliação algo contínuo. Vale destacar que também houve avaliação inicial e avaliação final, de forma que não ocorreu nenhum tipo de intervenção da pesquisadora, pois avaliar, nesse sentido, torna-se um ato investigativo (HOFFMANN, 2011).

A coleta de dados ocorreu a partir dos registros das atividades produzidas pelos estudantes e de um diário de campo, sendo este um instrumento que permitiu fazer anotações e observações dos encontros realizados e que foi utilizado para um processo constante de avaliação, de reflexão e de ação sobre a condução da sequência didática. Também foram feitos registros através de fotos e áudios.

A análise dos dados seguiu a análise de conteúdo de Bardin (2011) e aconteceu por meio da organização e da sistematização de tudo que foi coletado, via diário de campo, das atividades realizadas e dos áudios obtidos durante a vivência da Sequência Didática (SD). Nesta etapa, fez-se um estudo geral dos dados coletados e uma descrição criteriosa do que foi vivenciado em campo, com o intuito de analisar, de refletir, de compreender e de avaliar o que os estudantes construíram a partir do desenvolvimento da SD. Foi feita uma análise entre a avaliação diagnóstica e a avaliação final para verificar se houve avanços relativos aos objetivos propostos no início da pesquisa.



A pesquisa foi desenvolvida em seis encontros, ocorridos entre os meses de novembro e dezembro de 2019. A seguir, são descritos os encontros.

No primeiro encontro, foi feita uma avaliação individual com os estudantes, com o intuito de conhecer o que eles compreendiam sobre interpretação e construção de gráficos de barra e de linha. A análise desta atividade direcionou a SD desenvolvida, tendo em vista que sabíamos algumas estratégias e dificuldades dos estudantes no conteúdo proposto e era preciso intervir de forma a favorecer a aprendizagem dos discentes.

No segundo encontro, houve discussão, leitura e interpretação, em grupo, sobre a pesquisa de opinião representada em gráficos. Para iniciar a sistematização didática, optou-se por realizar, em dupla, a leitura, a interpretação e a avaliação de diferentes tipos de gráficos, os quais foram retirados de livros didáticos do 4º e 5º anos de Ciências, de Geografia, de Matemática e de jornais e revistas. Foram escolhidos gráficos com temáticas que pudessem ser atrativas para os estudantes e lhes foi solicitado que identificassem o tipo e que fizessem a leitura das informações contidas neles.

Depois, foi proposto pela pesquisadora a seguinte temática para a pesquisa: "Perfil da turma". Posteriormente, houve a definição de algumas perguntas da pesquisa e a elaboração do instrumento de coleta de dados.

No terceiro encontro, em grupo, ocorreram a coleta, a análise, a sistematização dos dados e a elaboração de uma representação gráfica para representá-los.

No quarto encontro, deu-se continuidade às atividades do terceiro encontro.

No quinto encontro, os estudantes construíram um gráfico de linhas a partir das suas faltas durante o ano letivo. Cada aluno recebeu um resumo com as suas ausências por trimestre letivo e, a partir deste dado, fez um gráfico de linha. A atividade foi em grupo e depois socializada para toda a classe, sendo dividida em quatro aspectos: contextualização e estabelecimento da pergunta de pesquisa; fonte dos dados; coleta de dados e tratamento; análise; interpretação; e comunicação dos dados.

Por fim, no sexto encontro, foi realizada a aplicação de uma avaliação individual, a fim de que cada estudante respondesse seis questões sobre o conteúdo vivenciado durante a SD.

Os encontros tiveram os seguintes objetivos:

- Discutir sobre exemplo de pesquisa de opinião nos moldes da pesquisa científica: estabelecer perguntas de pesquisa e de instrumento de coleta de dados.
- Trabalhar diferentes formas de organização dos dados e suas interpretações: tabelas e gráficos.
- Apresentar e discutir a diferença entre população e amostra, censo e amostragem.
- Estimular a compreensão do conceito de escala.
- Refletir sobre elementos essenciais na construção de um gráfico: título, escala, descritores, legenda.

Buscou-se, no desenvolvimento da SD, propiciar a participação ativa dos estudantes por intermédio do Ciclo da Investigação Científica. A sequência didática aplicada teve como fases: a problematização e a contextualização da situação problema; e o planejamento da pesquisa e sua execução. Na última etapa, tivemos a coleta, o tratamento, a análise, a interpretação e a comunicação dos resultados (CAZORLA, 2010).

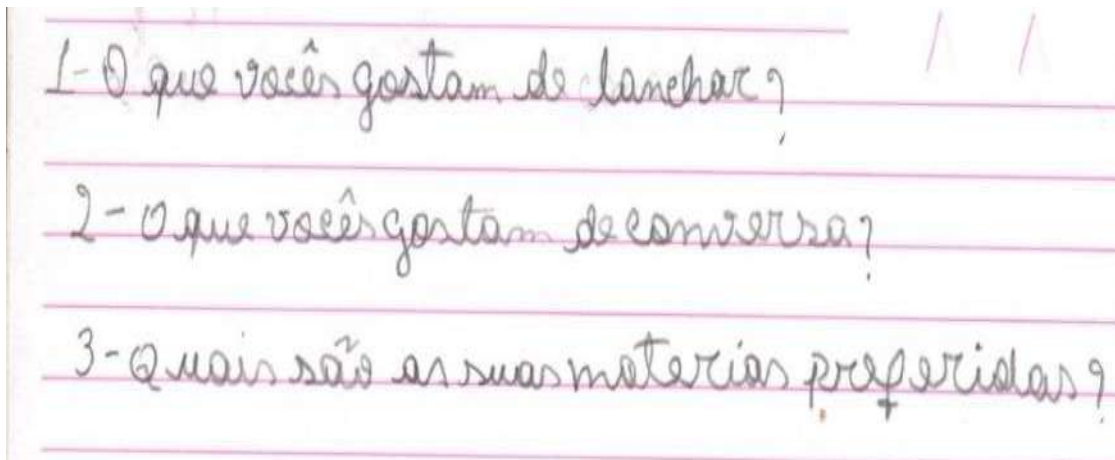
## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, apresentaremos alguns resultados e as discussões acerca do desenvolvimento da SD. A análise inicial demonstrou que os alunos perceberam que uma pesquisa é guiada por perguntas e que estas devem ser respondidas, ou seja, os dados não são aleatórios, mas contextualizados. O momento de escolha das perguntas foi muito importante e surgiram diversos temas: a matéria preferida; o gosto por estudar; o animal preferido; o comprometimento com os estudos; opinião para temáticas como racismo etc.

Pôde-se perceber como a estatística se tornou interessante para os estudantes, pois eles demonstraram muito envolvimento com a pesquisa de opinião desenvolvida, e se comprovou o que afirma Rumsey (2002, *Journal of Statistics Education* Volume 10, Number 3): “os alunos são muito mais motivados por perguntas de pesquisa. A estatística possui as ferramentas que os ajudam a responder às perguntas. Uma vez que eles percebem isso, eles apreciam muito mais as estatísticas”.

Os estudantes produziram perguntas, em vez de apenas respondê-las, e, desta forma, mostraram-se motivados, pois perceberam que esta era uma maneira de conhecerem as opiniões dos colegas sobre diversos temas (RUMSEY, 2002).

Figura 1 - Perguntas da Pesquisa elaborada pelos estudantes.



Fonte: Autora, 2020.

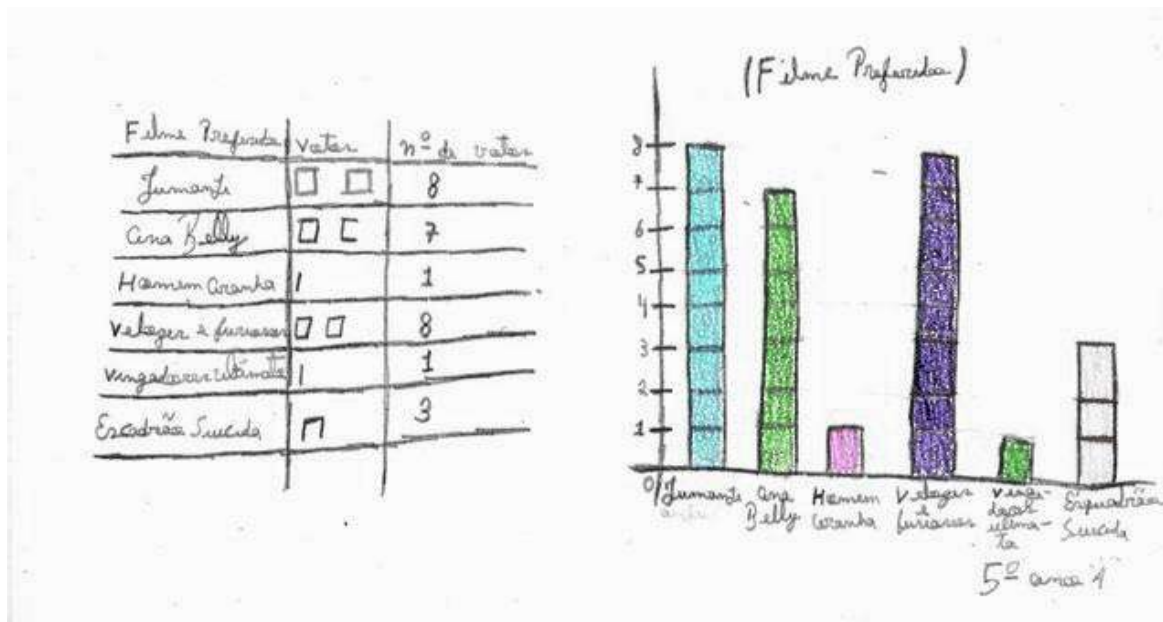
Também os discentes tiveram a oportunidade de produzir os seus próprios dados, de escolher o instrumento de coleta, de encontrar os resultados e de se defrontar com conceitos estatísticos básicos (RUMSEY, 2002).

A construção de um gráfico envolve, entre outros aspectos, a escolha da escala a ser utilizada. Neste aspecto, percebeu-se que muitos estudantes apresentaram dificuldades para construir a escala adequada. Assim, a escala foi um marcador de dificuldade e essa dificuldade também foi encontrada em pesquisas relacionadas aos anos iniciais, como em Selva (2001), com alunos do 3º e do 5º ano, e em Wu (2004). Infelizmente, pesquisas como a de Moraes (2011), com alunos de 9º ano, e a de Francisco (2016), com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), mostram que, se as dificuldades relacionadas com o ensino da estatística não forem superadas, os estudantes chegarão aos anos posteriores sem compreender conceitos e procedimentos estatísticos básicos. Um dos motivos para esse cenário deficiente, em relação ao ensino e aprendizagem de

Estatística,provém dos conteúdos relativos a esta área do conhecimento serem pouco explorados pelos professores em sala de aula. Um outro aspecto que impacta de forma fundamental nesse cenário é o conhecimento insuficiente dos professores no tocante ao processo de ensino de gráficos estatísticos.

Colocar título, legendas, escala, eixos e espaçamento correto entre as barras foram dificuldades apresentadas com muita frequência e sempre era necessário retomar esses elementos fundamentais na construção de um gráfico(CURCIO, 1987). Nas representações abaixo, os estudantes tiveram que refletir sobre esses aspectos. As tarefas mostradas na figura 2 foram vivenciadas na SD.Com esse tipo de tarefa, os alunos puderam trabalhar diferentes formas de organização dos dados e de suas interpretações: tabelas e gráficos; e estimular a compreensão sobre o conceito de escala.

Figura 2 - Representação em tabela e gráfico de barra para descrever os resultados da pesquisa.



Fonte: Autora, 2020.

Informações estatísticas são comumente encontradas na televisão, na internet, em revistas, em propagandas, no livro didático e em várias outras situações da vida cotidiana. Para Gal (2002), os alunos são principalmente consumidores e, às vezes, produtores de informação estatística. Nesse contexto, Cazorla (2002) define como “usuários de estatística” as pessoas que consomem informações veiculadas por este tipo de representação.

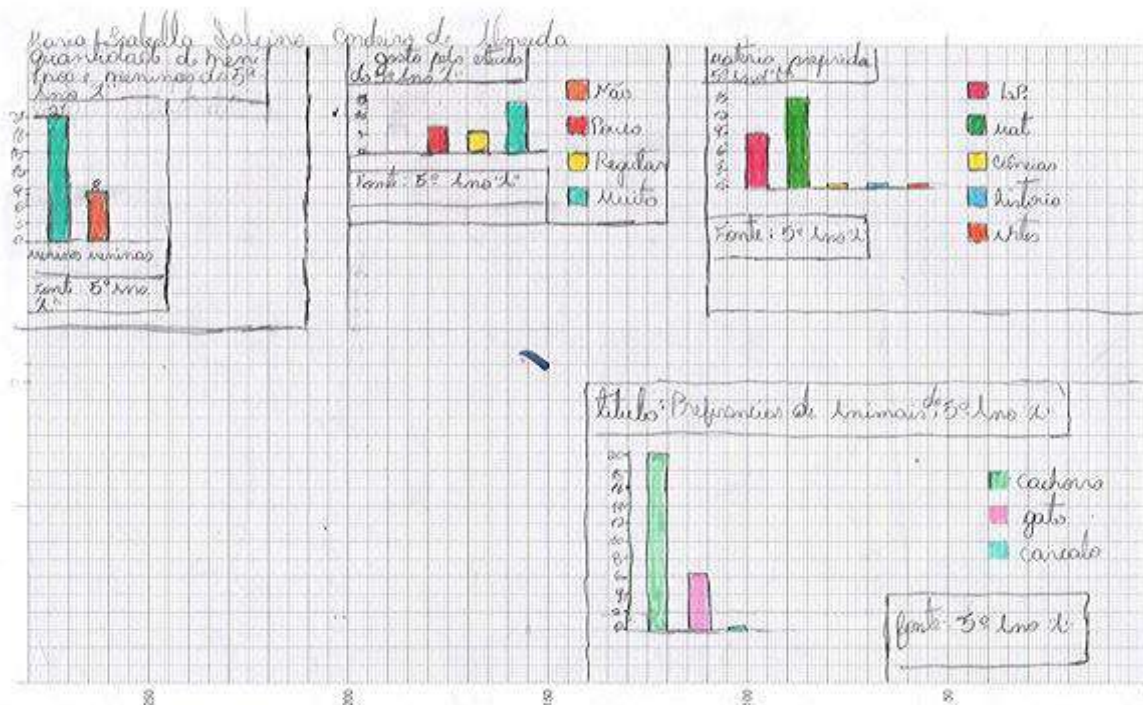
Para saber lidar com as diversas informações estatísticas, precisa-se desenvolver com os estudantes as três competências da Educação Estatística: letramento; raciocínio; e pensamento estatístico.

Rumsey (2002) compreende a competência estatística como algo que promove e desenvolve habilidades em conscientização, produção, entendimento, interpretação e comunicação de dados. Ser estatisticamente competente significa saber ler e avaliar criticamente informações veiculadas por meio de conteúdos estatísticos (GAL, 2002).

Gal (2002) ainda propõe um modelo de letramento estatístico que envolve dois componentes inter-relacionados: o cognitivo e o afetivo. Para o componente cognitivo, ele estabelece cinco elementos que são responsáveis pela competência em compreender, interpretar e avaliar criticamente as informações estatísticas, são eles: letramento; conhecimento matemático; conhecimento estatístico; conhecimento de contexto; e competência para elaborar questões. O componente afetivo é composto por crenças, atitudes e postura crítica.

A figura 3 traz gráficos, produzidos pelos estudantes, relativos às temáticas: quantitativo de meninos e meninas da sala; gosto pela leitura; matéria preferida; e animal preferido. Os gráficos foram produzidos em papel milimetrado para facilitar a construção dos gráficos.

Figura 3 - Representação em gráfico de barra para descrever os diversos resultados da pesquisa.



Fonte: Autora, 2020.

Ao construírem tais representações, como as das figuras 2 e 3, os alunos refletiram sobre os elementos essenciais à construção de um gráfico.

Na figura 3, tem-se um gráfico que representa a primeira pergunta da pesquisa a ser respondida pelos discentes, a qual foi sobre o quantitativo de meninos e de meninas. Ao construir e representar o gráfico sobre esta pergunta, o seguinte diálogo entre a professora pesquisadora e o estudante exemplifica a mobilização de diversos conhecimentos e experiências prévias, sobre gráficos e tabelas ou sobre estruturas aditivas e multiplicativas:

- Estudante: “Professora, quero fazer uma escala para esse gráfico de 5 em 5, então ficou: cinco, dez, quinze, vinte, e, um, não é? Eu ia dividir a escala de 3 em 3, mas fiz com 5 mesmo.”
- Professora: “Sim. Agora falta colocar o título do gráfico.”
- Estudante: “Vou colocar o título e a fonte também.”

Compreende-se que construção e apropriação de conceitos estatísticos é um processo que precisa ser desenvolvido por via de situações com as quais os estudantes serão confrontados e a partir das quais darão sentido ao conceito (VERGNAUD, 2014).

Ao analisar e refletir sobre a avaliação inicial realizada com os alunos, notou-se que eles não tiveram dificuldades em responder questões pontuais, as quais traziam gráficos de barras em que era necessário localizar o ponto máximo, a categoria a partir de uma frequência, o fator de frequência de uma categoria no eixo y e o ponto mínimo. Resultados como estes também foram encontrados na pesquisa de Guimarães (2002, p. 124), e tendo em vista que esse tipo de atividade é frequente nos livros didáticos, explica-se o porquê de os alunos estarem mais familiarizados com essas questões.



Outro aspecto avaliado foi como os estudantes lidavam com a questão variacional (crescimento, decrescimento e estabilidade) em um gráfico de barra. Percebeu-se que eles apresentaram muitas dificuldades para resolver este tipo de questão, resultado também encontrado em Guimarães, Gitirana, Melo e Cavalcanti(2007). Para responder este tipo de questão, o estudante precisa compreender o campo conceitual das estruturas aditivas, já que estas estão relacionadas às situações que envolvem adição e subtração e englobam composição e decomposição (VERGNAUD, 2014).

Janvier (1978) mostra que o sistema de representação de dados, por meio de gráficos e tabelas, exige diferentes tipos de análise: pontual e global. Também é exigida dos estudantes a compreensão de muitas habilidades matemáticas, seja para a leitura ou para a construção.

Apresenta-se, no quadro 1, o percentual comparado de acertos referente a alguns aspectos de análise pontual e global.

Quadro 1- Síntese da análise e discussão de dados da tarefa com a análise percentual de acertos.

Tipo de tarefa	Avaliação diagnóstica(%)	Avaliação após a SD(%)
Localizar um ponto extremo (máximo)	93	100
Localizar uma frequência a partir de uma categoria	93	96
Localizar ponto extremo (mínimo)	93	96
Localizar uma categoria a partir de uma frequência	93	96
Quantificar variação	33,4	78

Fonte: Autora, 2020.

Nas questões que envolviam a passagem de um tipo de representação para outra, ou seja, de um gráfico de barra para uma tabela, os estudantes

não tiveram dificuldades. Para Vergnaud (2014), as atividades que possibilitam passar de uma representação através de gráficos para uma tabela, e vice-versa, são importantes porque trabalham o conceito de classificação e desenvolvem o conhecimento lógico-matemático. Os livros didáticos de Matemática – Plano Nacional do Livro Didático(PNLD) 2004 – priorizam o uso de tabelas em relação aos gráficos e os conteúdos matemáticos mais utilizados nas tabelas são o Sistema de Numeração Decimal (SND) e a soma (GUIMARÃES; GITIRANA; MELO; CAVALCANTI, 2007); isso pode explicar uma maior familiaridade dos alunos com atividades que envolvam interpretação de tabelas.

Assim como construir um gráfico é diferente de interpretar, a mesma afirmação se pode fazer em relação à escala e à tabela, ou seja, construir uma escala ou uma tabela é diferente de interpretar, independentemente do tipo de variável (GUIMARÃES, 2002).

Os resultados encontrados na pesquisa evidenciam que os estudantes precisam se familiarizar com a construção de gráficos de barra no ambiente papel e lápis, tendo em vista que os livros didáticos priorizam atividades de interpretação em detrimento às de construção. Analisando as construções dos discentes sobre representações gráficas com escala unitária e não unitária, na avaliação diagnóstica e após a SD, obtivemos os resultados trazidos nos quadros 2 e 3.

Quadro 2 - Análise percentual de acertos nas construções de representações gráficas com escala unitária pelos estudantes.

Tipo de tarefa	Avaliação diagnóstica (%)	Avaliação após a SD (%)
Utilizar barra para cada descritor	63	93

Nomear as barras/categorias	44	74
Construir barras com mesma largura	22	100
Estabelecer espaçamento entre as barras adequado	41	55
Construíram gráfico com escala	56	93
Selecionar unidade constante para escala	30	70
Utilizar legenda	15	45
Utilizar título para o gráfico	0	77

Fonte: Autora, 2020.

Geralmente, quando se trabalha com muitos dados, os recursos tecnológicos são facilitadores para a construção de gráficos estatísticos, mas é fundamental que o estudante compreenda os conceitos envolvidos na construção deste tipo de representação. O aluno pode gerar um gráfico com escala no computador, mas isso não implica que ele tenha a compreensão do que seja uma escala. A utilização dos recursos tecnológicos, como calculadoras e computadores, é importante, contudo não adianta usá-los sem compreender o conceito. O ambiente papel e lápis é muito importante para desenvolver a aprendizagem sobre conceitos e procedimentos estatísticos, inclusive a escala. O quadro abaixo traz um panorama sobre o percentual de acertos dos estudantes em aspectos relativos à construção de gráfico de barra com escala não unitária.

Quadro 2 - Análise percentual de acertos nas construções de representações gráficas com escala não unitária pelos estudantes.

Tipo de tarefa	Avaliação diagnóstica (%)	Avaliação após a SD (%)
Utilizar barra para cada descritor	78	100
Nomear as barras/categorias	52	85
Construir barras com mesma		

largura	70	100
Estabelecer espaçamento entre as barras adequado	52	74
Utilizar escala	72	100
Selecionar unidade constante para escala	48	85
Utilizar legenda	11	77
Utilizar título para o gráfico	0	30

Fonte: Autora, 2020.

Os estudantes também construíram um gráfico de linha no ambiente papel e lápis a partir de pesquisa sobre as faltas trimestrais no ano letivo. Cada aluno recebeu um resumo com suas ausências por trimestre letivo e, por meio desse dado, fez um gráfico de linha. A atividade foi em grupo e depois socializada para toda a classe. Com esta tarefa, os discentes discutiram sobre suas faltas no ano letivo e sobre a construção do gráfico de linha, que demonstraria esta informação ao longo do ano.

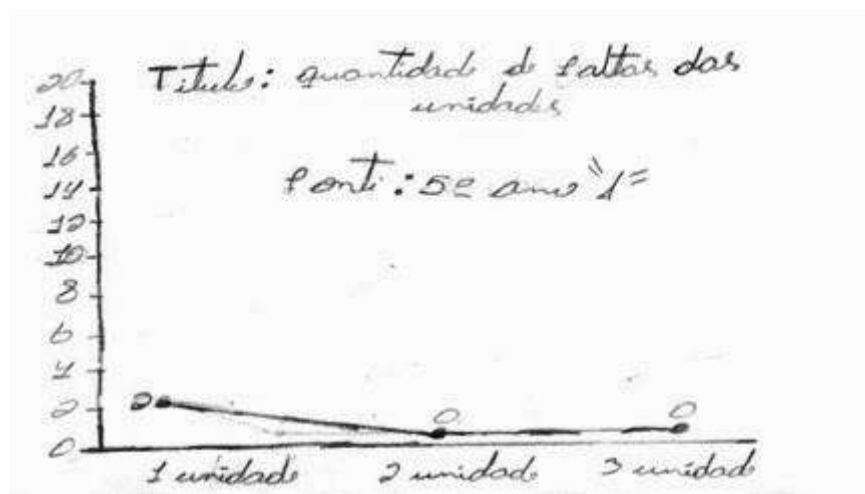
A construção de um gráfico envolve, entre outros aspectos, a escolha da escala a ser utilizada, de modo que este foi mais um momento para refletir sobre a compreensão dos intervalos na escala. Assim, este conhecimento, que é empregado nos gráficos de linha e de barras, foi utilizado pelos alunos.

Os discentes comentaram que já tinham visto muitos gráficos de linhas, em especial nos livros de geografia, de matemática e na televisão. O gráfico de linha é muito utilizado quando queremos demonstrar a variação de algo no decorrer de um determinado tempo.

Para a construção da atividade com gráfico de linha, os estudantes foram instigados a pensar em responder às seguintes questões: Quantas faltas você teve no 1º trimestre?; e qual a diferença entre as faltas do 1º e

do 2º semestres?; ou do 2º e do 3º?. Os alunos foram levados a perceber e aquantificar a variação existente ao longo do tempo. Em alguns gráficos, puderam perceber o crescimento, o decrescimento ou a estabilidade dos valores. Na figura 4, por exemplo, o estudante construiu um gráfico de linha e pôde perceber a tendência de estabilidade ao analisar sua própria frequência no ano letivo.

Figura 4- Representação de gráfico de linha para descrever as faltas no período letivo.



Fonte: Autora, 2020.

No geral, os estudantes demonstraram dificuldades em compreender os valores contínuos apresentados na escala, pois para isso é necessário compreender a proporcionalidade entre os pontos da escala, de modo que é preciso entender as divisões estabelecidas, e alguns discentes ainda não se apropriaram deste conhecimento. Isto ocorre porque muitos alunos têm dificuldade em compreender a continuidade da reta numérica. A construção

de gráficos de linha, como o da figura 4, ajuda os estudantes a refletir sobre esse tipo de conhecimento.

Não temos a pretensão de que os estudantes aprendam a partir de uma SD sobre um conceito complexo, como escala em um gráfico de linha, mas os conhecimentos demonstrados por alguns estudantes evidenciam que, por já terem tido contato com esse tipo de gráfico e os conceitos nele envolvidos, já conseguem descrever um dado utilizando gráfico de linha, conforme a figura acima demonstra.

Com base nas respostas dadas pelos estudantes, na avaliação ao final da SD, evidenciou-se que o ensino da Estatística, seguindo o modelo de pesquisa científica, contribui para o entendimento dos conceitos básicos de Estatística e para a conscientização dos dados (RUMSEY, 2002). Após a SD, os alunos começaram a refletir mais sobre a importância de se utilizar os elementos que compõem um gráfico, como a escala, o título, a legenda etc. As construções gráficas feitas após a SD foram mais completas em relação ao que aponta Curcio (1987).

Os resultados obtidos na pesquisa corroboram com os estudos de Evangelista (2015) e Guimarães (2002), que mostram que as dificuldades na construção de gráficos têm estreita relação com a compreensão de conceitos matemáticos e estatísticos, tal como escala, eixo e descritores.

Ao final da SD, percebeu-se que muitos estudantes ainda apresentavam dificuldades em estabelecer os eixos e em colocar títulos nos gráficos, elementos fundamentais para Curcio (1987), no entanto, refletiam sobre esses aspectos e muitos já conseguiam construir uma escala que mantivesse a proporcionalidade e a divisão uniforme das escalas. Outro aspecto observado foi que a maioria dos gráficos elaborados pelos alunos, ao final da SD, apresentavam legendas, e descritores e não apresentavam

barras unidas. Acredita-se que o ambiente papel e lápis é muito importante para desenvolver a aprendizagem sobre conceitos e procedimentos estatísticos, inclusive, a escala.

Formar discentes letrados estatisticamente, em um mundo onde existe uma enxurrada de informações que utilizam representações gráficas, é fundamental e exige que a formação inicial ou continuada traga a reflexão sobre “como” e “por que” ensinar Estatística no Ensino Fundamental.

## **CONCLUSÕES**

Em uma sociedade cada vez mais informatizada, a Educação Estatística apresenta grande relevância social, tendo em vista que o pensamento estatístico é fundamental para a cidadania plena.

Para que tenhamos pessoas letradas estatisticamente é necessário que, desde os anos iniciais, a Educação Estatística faça parte da educação formal, uma vez que os estudantes são expostos a conceitos estatísticos fora da escola, por via das notícias veiculadas nas mídias, na internet e em outros meios de comunicação.

A proposta de investigar as contribuições de uma intervenção pedagógica por meio de uma Sequência Didática, utilizando a perspectiva do ciclo da investigação científica para a construção do Letramento Estatístico, torna-se fundamental. É essencial destacar o papel da escola como instituição responsável por apresentar formalmente os conceitos e os procedimentos estatísticos e instrumentalizar o estudante para ser competente estatisticamente.

O letramento estatístico nos anos iniciais da Educação Básica não pode ser limitado ao contexto de leitura. O uso do ambiente papel e lápis é

fundamental para que o aluno registre os dados pesquisados, construa gráficos e tabelas e possa refletir sobre os conceitos e os procedimentos estatísticos.

Durante a pesquisa, percebeu-se que o interesse e a participação ativa dos discentes foi crucial e se conseguiu relacionar o componente cognitivo e afetivo baseado no modelo de letramento estatístico de Gal (2002). Os estudantes puderam fazer o levantamento de dados norteados por perguntas de pesquisa por meio de uma “Pesquisa de Opinião”. A SD permitiu que os estudantes vivenciassem as fases de Problematização, de Planejamento e de Execução da Pesquisa. Isto permitiu que os alunos refletissem, de forma crítica, sobre as fases da pesquisa e também desenvolvessem o pensamento estatístico. Por outro lado, é fundamental destacar a importância desta SD para a formação continuada do docente. O desenvolvimento desta SD com os estudantes foi significativo porque levou em consideração a importância do papel da Estatística na formação para a cidadania e no desenvolvimento do pensamento científico dos estudantes. Outro aspecto fundamental é mostrar que é possível ensinar estatística fazendo estatística. Não limitar o ensino da estatística apenas às questões livrescas e permeadas de cálculos sem sentido para o estudante foi imprescindível para que pudesse despertar o interesse dos discentes e perceber que nós, professores, precisamos aprender a ensinar estatística.

Espera-se que a Educação Estatística contribua para o Letramento Estatístico, conseguindo articular as situações da vida real em elementos visuais e numéricos. A Estatística não envolve apenas dados, mas dados em um contexto e, desta forma, seu ensino precisa se dar de forma atrativa, problematizada e contextualizada.

A Sequência Didática (SD) desenvolvida na pesquisa se mostrou capaz de promover o pensamento estatístico, na perspectiva do letramento



estatístico, contribuindo para uma formação científica e cidadã. Foi possível introduzir uma formação conceitual e procedimental de elementos estatísticos, trabalhar a análise dos dados de forma global e contribuir para que os conceitos envolvidos possam ser consolidados nos anos posteriores. Os gráficos fazem parte do cotidiano e os estudantes terão que se deparar com esse tipo de representação em sua vida escolar e fora dela.

Percebe-se que os livros didáticos precisam articular as representações gráficas às práticas e às necessidades sociais, incentivando os alunos à pesquisa e à familiarização com a linguagem gráfica, visto que é essencial para a promoção do letramento estatístico.

Para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma efetiva, o professor precisa conhecer o conteúdo a ser ensinado e saber ensiná-lo. A escola é a principal responsável por desenvolver a formação do “usuário de Estatística”.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 jan. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Ed. Almedina. 2011.

BATANERO, C. **Didáctica de la Estadística**. Granada: Grupo de Investigación em Educación Estadística, 2001. Disponível em: [didacticaestadistica.pdf](http://didacticaestadistica.pdf) (ugr.es). Acesso em: 14 de jan. 2019.

CAVALCANTI, Milka; NATRIELLI, Renata; GUIMARÃES, Gilda. **Gráficos na mídia impressa**. Disponível em: 4038-Texto do artigo-18667-1-10-20100912.pdf. Acesso em 10 de jan. 2019.

CAZORLA, Irene; MAGINA, Sandra; GITIRANA, Verônica, GUIMARÃES, Gilda. **Estatística para os anos iniciais do ensino fundamental** [livro eletrônico] / organizado, 1. ed. - Brasília: Sociedade Brasileira de Educação Matemática - SBEM, 2017. Biblioteca do Educador - Coleção SBEM.

CAZORLA, Irene; SANTANA, Eurivalda. **Do Tratamento da Informação ao Letramento Estatístico**. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

CAZORLA, Irene (2002). **A relação entre a habilidade viso-pictórica e o domínio de conceitos estatísticos na leitura de gráficos**. Orientadora: Márcia Regina F. de Brito. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo - SP.

CURCIO, F. (1987). Comprehension of Mathematical Relationships Expressed in Graphs. **Journal for Research in Mathematics Education**, 18(5), 382-393.

EVANGELISTA, B.; GUIMARÃES, G. Escalas representadas em gráficos: um estudo de intervenção com alunos do 5º ano. **Revista Portuguesa de Educação**, v.28, p.117 - 138, 2015.

FIorentini, D.; LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**, Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

FRANCISCO, Waldir Ramos. **Interpretação de dados estatísticos: um estudo com alunos do ensino médio na educação de jovens e adultos**. Orientadora: Iranete Maria da Silva Lima. Dissertação de mestrado, UFPE, 2016.

GAL, I. **Adult's Statistical literacy: Meanings, Components, Responsibilities**. *International Statistical Review*, n. 70, 2002.

GUIMARÃES, G. L. **Interpretando e construindo gráficos de barras**. Orientadores: Antonio Roazzi. Verônica Gitirana Gomes. Tese de Doutorado. 2002. Universidade Federal de Pernambuco, Recife - PE.

GUIMARÃES, G. L.; GITIRANA, V.; MELO, M. C. M.; CAVALCANTI, M. 2007. **Livros didáticos de matemática nas séries iniciais: análise das atividades sobre gráficos e tabelas**. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/305116212\\_Livro\\_didatico\\_analise\\_sobre\\_representacao\\_em\\_graficos\\_e\\_tabelas](https://www.researchgate.net/publication/305116212_Livro_didatico_analise_sobre_representacao_em_graficos_e_tabelas). Acesso em: 15 ago. 2019.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. , 41. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

JANVIER, C. 1978. **The interpretation of complex cartesian graphs representing situations – studies and teaching experiments**. Orientador: D. Phil. Tese de Doutorado. University of Nottingham .

MORAIS, P. 2011. **Construção, leitura e interpretação de gráficos estatísticos por alunos do 9.º ano de escolaridade**. Orientador: José Antônio Fernandes,.Dissertação de mestrado. Universidade do Minho.

VIEIRA, Márcia Lopes. **Ensino de Estatística: atitudes e concepções de professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. Curitiba, Ed. Appris, 2016.

VERGNAUD, G. **A criança, a matemática e a realidade: problemas do ensino de matemática na escola elementar**. Curitiba: Ed. UFPR, 2014.

WU, Y.2004. **Singapore secondary school students' understanding of statistical graphs**.Disponível em:<https://iaseweb.org/documents/papers/icme10/Yingkang.pdf>.Acesso em: 07 abr.2020.

RUMSEY, Deborah J.2002. Alfabetização Estatística como meta para cursos introdutórios de estatística. **Revista de Educação Estatística**, Volume 10, número 3. Disponível em: <http://jse.amstat.org/v10n3/rumsey2.html>. Acesso em: 1º ago.2019.

SELVA, Ana Coelho Vieira; MONTEIRO, Carlos Eduardo Ferreira. **Investigando a atividade de interpretação de gráficos entre professores do ensino fundamental**, 2001. Disponível em:<http://www.ufrj.br/emanped/paginas/home.php?id=24>. Acesso em: 08 dez. 2019.

**ENSINO DE CIÊNCIAS E A DEFECTOLOGIA DE VYGOTSKY: A  
TIFLOLOGIA EM UM ESTUDO DE CASO**

**SCIENCE TEACHING AND VYGOTSKY DEFECTOLOGY: TIFLOLOGY IN A  
CASE STUDY**

**ENSEÑANZA DE CIENCIAS Y DEFECTOLOGÍA VYGOTSKY: TIFLOLOGÍA  
EN UN ESTUDIO DE CASO**

*Aline da Silva*  
alinesilva.89@gmail.com  
Mestra em Educação em Ciências  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

*Jose Claudio Fonseca Moreira*  
00006866@ufrgs.br  
Doutor em Ciências (Bioquímica)  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**RESUMO**

O processo de ensino-aprendizagem de Ciências é impregnado de padrões de referências e experiências visuais, contudo, a deficiência visual exige que vias de aprendizagem alternativas sejam criadas a fim de possibilitar aos estudantes cegos incluídos a formação da consciência da intervenção humana, ecologicamente equilibrada sobre o ambiente a partir da aquisição dos conhecimentos científicos. A tiflogia, aqui empregada como recurso semântico para expressão do ensino de deficientes visuais, representa a intenção desta pesquisa centrada em diagnosticar as limitações impostas aos cegos no acesso aos conhecimentos da Ciência, averiguar como a formação e prática docente correspondem às necessidades dos estudantes e entender a influência da abordagem metodológica das aulas na significação dos conteúdos para os discentes cegos. Compo um caminho metodológico de exploração qualitativa, este estudo de caso etnográfico com descrição da observação participante buscou o ponto de convergência entre os estudos teóricos da defectologia de Vygotsky (1997) e o ensino de Ciências Naturais para uma discente cega incluída nos anos finais do ensino fundamental. Consideramos que as fragilidades e potencialidades apontadas nesta pesquisa, para acesso a conhecimentos científicos pelos estudantes cegos, têm relação com o planejamento didático-pedagógico adaptado, a gestão de recursos pedagógicos e metodologias de ensino, incluindo tecnologias assistivas.

175

**Palavras-chave:** Ensino de Ciências. Deficiência Visual. Defectologia.

## ABSTRACT

The science teaching and learning process is impregnated with visual reference patterns and experiences, however visual impairment requires that alternative learning routes be created to enable blind students included to form an awareness of ecologically balanced human intervention from the acquisition of scientific knowledge. Typhology, used here as a semantic resource to express the teaching of the visually impaired, represents the intention of this study centered on diagnosing the limitations imposed on the blind in accessing science knowledge, investigating how teacher training and practice correspond to students needs and understanding the influence of the methodology of the classes in the meaning of the contents for the included blind students. Composing a methodological path of qualitative exploration, this ethnographic case study with description of participant observation, sought the point of convergence between the theoretical studies of Defectology of the Vygotsky (1997) and the teaching of Sciences for a visually impaired student included in thea class of middle school. We consider that the weaknesses and potentialities pointed out in this study for access to scientific knowledge by blind students are related to adapted didactic-pedagogical planning, the management of pedagogical resources and teaching methodologies, including assistive technologies.

**Keywords:** Science teaching. Visual impairment. Defectology.

## RESUMEN

El proceso de enseñanza-aprendizaje de lasciencias está impregnado de patrones de referencia y experienciasvisuales, sin embargo, ladiscapacidad visual requiere que se creenvías de aprendizaje alternativas para permitir que losestudiantesciegosincluidosformenconciencia de laintervención humana, ecológicamente equilibrados sobre elmedio ambiente a partir de laadquisición de conocimientos científicos. conocimiento. La tiflogía, aquí utilizada como recurso semántico para laexpresión de laenseñanza de las personas condiscapacidad visual, representa laintención de esta investigación centrada en diagnosticar laslimitacionesimpuestas a losciegosenelacceso al conocimiento científico, averiguando cómolaformación y lapráctica docente se correspondenconlanecesidades de losestudiantes y comprensión de lainfluencia del enfoque metodológico de lasclases sobre el significado de loscontenidos para losestudiantesciegosComponiendouncamino metodológico

de exploraçãocualitativa, este estudo de caso etnográfico com uma descrição de laobservação participante buscóelpunto de convergencia entre loestudios teóricos de ladefectología de Vygotsky (1997) y laenseñanza de CienciasNaturales a unestudianteciegoincluidoen los últimos años de laescuela primaria. Consideramos que las debilidades y potencialidades señaladasen esta investigación, para elacceso al conocimiento científico por parte de estudiantesciegos, están relacionadas conlaplanificacióndidáctico-pedagógica adaptada, lagestión de recursos pedagógicos y metodologías de enseñanza, incluidaslastecnologíasasistenciales.

**Palabras clave:**Enseñanza de lasciencias. Discapacidad visual. Defectología.

## INTRODUÇÃO

Em outubro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) divulgou um estudo denominado “Relatório Mundial da Visão”, onde aponta que pelo menos 2,2 bilhões de pessoas em todo o mundo vivem com alguma deficiência visual, incluindo a cegueira (OMS, 2019).

Conforme publicação do Conselho Brasileiro de Oftalmologia (CBO),

[...]são consideradas cegas não apenas as pessoas que apresentam incapacidade total para ver, mas também todas aquelas nas quais o prejuízo da visão se encontra em níveis incapacitantes para o exercício de tarefas rotineiras, apesar de possuírem certos graus de visão residual (OTTAIANO; ÁVILA; UMBELINO; TALEB, 2019, p.10),

O processo de ensino-aprendizagem é impregnado de padrões de referências e experiências preponderantemente visuais, que se tornam premissas para a apropriação e construção do conhecimento, o que coloca os discentes desprovidos do sentido da visão em situação de desvantagem, se adaptações e flexibilizações não forem realizadas.

Neste estudo, o termo “cegueira” é aplicado para perda absoluta da visão e para condições nas quais o sujeito faça uso de ferramentas de substituição da visão, de modo predominante, sendo que no processo

pedagógico necessita de leitores e/ou outras tecnologias assistivas, instrução em Braille ou, ainda, o acompanhamento de monitor educacional especializado, por exemplo.

Considerando as dificuldades intrínsecas de se viver sem a visão do ambiente que o rodeia, o aguçamento dos outros sentidos determina ampla percepção mesmo daquilo que está longe do alcance das mãos, mas que afeta a qualidade de vida e a interação pedagógica entre professor-aluno cego e conteúdo-aluno cego.

Na perspectiva inclusiva, o currículo escolar deve reconhecer e valorizar a diversidade humana, mediante ao pleno acesso, participação e aprendizagem em igualdade de oportunidades, a fim de promover o desenvolvimento integral do indivíduo cego incluído em classe regular (BRASIL, 2018).

O Ensino de Ciências Naturais, nessa conjuntura, é um desafio para o docente, que deve preocupar-se em planejar e possibilitar aos estudantes incluídos uma compreensão, sensibilização e ação que resulte na formação da consciência da intervenção humana, ecologicamente equilibrada sobre o ambiente (CAVALCANTI NETO; AMARAL, 2011, p. 130).

O substantivo “Tiflogia”, empregado no título, representa a intenção desta pesquisa acerca da instrução dos cegos, compondo um caminho de exploração qualitativa com a descrição de um estudo de caso etnográfico, sob a influência dos estudos da defectologia de Vygotsky no ensino de Ciências Naturais, para uma discente deficiente visual- cegueira-incluída nos anos finais do ensino fundamental.

Este estudo está centrado em diagnosticar as limitações impostas aos cegos no acesso aos conhecimentos científicos, averiguar como a formação e prática docente correspondem as necessidades especiais dos alunos cegos e no entendimento da influência da abordagem metodológica das aulas na significação dos conteúdos para os alunos cegos.

Os registros da pesquisa empírica foram descritos nos Diários de Campo I, II e III, destas informações coletadas etnograficamente foram extraídos excertos para análise qualitativa ao ser contrapostas com os fundamentos da defectologia de Lev Semenovich Vygotsky.

### **Defectologia de vygotsky: contexto histórico e resgate conceitual**

Atuais e necessários para o entendimento do desenvolvimento de pessoas com deficiência, os fundamentos da defectologia de Vygotsky são um dos pilares da análise dos eventos descritos no Diário de Campo, método de coleta de dados deste estudo.

Nascido em 17 de novembro de 1896 na União Soviética, Vygotsky foi um autor renomado que contribuiu para o campo dos estudos da relação de desenvolvimento e aprendizagem e da função da educação no desenvolvimento psicológico, porém é pouco explorado na área da Educação Especial e Inclusiva, visto que o termo por ele utilizado “defectologia” denota preconceito e depreciação na atualidade.

O conceito de defectologia é mais facilmente compreendido diante do contexto histórico da Rússia/União Soviética do início do século XX, onde nasce a terminologia. Visto que Vygotsky valeu-se do termo para se referir “[...] à criança cujo desenvolvimento se há complicado com o defeito” (VYGOTSKY, 1987, p. 2-3), ao estudo do desenvolvimento e potencialidades de aprendizagem da criança com deficiência (de natureza física ou intelectual), designadas na época como “defeituosas”, não propriamente de seus defeitos.



Nuernberg (2008, p. 308), no artigo “*Contribuições de Vigotski<sup>1</sup> para a Educação de Pessoas com Deficiência Visual*” explica o motivo da dedicação de Vygotsky a esta área:

O período pós-revolução de 1917 trouxe consigo a situação de milhares de crianças em condição de vulnerabilidade, muitas delas com deficiência. Na tarefa de responder adequadamente a essa demanda social, o governo soviético envolveu Vigotski na elaboração de propostas educacionais coerentes com o contexto político e social vigente. Nesse sentido, para atender às necessidades educacionais das crianças com deficiência, Vigotski criou, em 1925, um laboratório de psicologia. Este originou, em 1929, o Instituto Experimental de Defectologia, onde foi desenvolvida parte das pesquisas que pautaram os textos ora citados (NUERNBERG, 2008, p. 308).

A produção de Vygotsky na área da defectologia é teórica, caracteriza-se pela análise qualitativa do desenvolvimento da pessoa com deficiência e reconhece na cultura o fator limitante para a deficiência, não no viés biológico.

Nos estudos da psicologia da pessoa cega, Vygotsky (1997) designa três épocas que identificam o desenvolvimento da pessoa com cegueira: a mística; a biológica ou ingênua e a contemporânea, científica ou sociopsicológica, nesta ordem.

A visão mística da cegueira (VYGOTSKI, 1997), primeira época, compreende a Idade Antiga, a Idade Média e grande parte da Idade Moderna e remete à visão do cego como um infeliz desvalido, um inválido e indefeso, alvo de superstições, crendices e lendas.

Especialmente, na Idade Média, o cristianismo caritativo atribui sensibilidade espiritual superior aos cegos, baseada na passagem referida como “os últimos serão os primeiros”<sup>2</sup>, acolhendo-os em seus templos para mendicância, creditando a solução para a cegueira às forças místicas.

---

<sup>1</sup> O autor justifica o uso da grafia “Vigotski”, mais usual na literatura brasileira, podendo ser também transliterado como “Vigotski”, “Vygotski” ou “Vygotsky”. Nas referências e citações, será preservada a escrita dos autores.

<sup>2</sup> BÍBLIA. Livro de Mateus 20, 16. Disponível em: <<https://www.bibliacatolica.com.br/biblia-ave-maria/sao-mateus/20/>> Acesso em: 19 de junho de 2020.

A segunda época, denominada biológica/ingênua (VYGOTSKI, 1997), evidencia a concepção da substituição dos órgãos dos sentidos, como numa compensação orgânica, onde a ausência ou disfunção de um órgão sensorial seria compensada pelo aguçamento de outros órgãos.

Na fase contemporânea, científica ou sociopsicológica (VYGOTSKI, 1997), foi criada a educação e o ensino dos cegos, o sistema braile. Nesta época predomina o pensamento da cegueira como um problema social e psicológico, que afasta o cego do contato social e do trabalho, mas exige estímulo para superação dos limites orgânicos por compensação na linguagem, por exemplo.

Os fundamentos da defectologia de Vygotsky (1997) partem do pressuposto da existência de um padrão de normalidade culturalmente estabelecido, onde a deficiência orgânica implica, secundariamente, na perda das funções sociais, que é expressa pela privação da plena participação da pessoa com deficiência no meio social e educacional, como elucidado pelo autor a seguir:

[...] a carência da vista ou do ouvido implica, frente a tudo, a perda das mais importantes funções sociais, a degeneração dos vínculos sociais e deslocamento de todos os sistemas de conduta. É preciso propor e compreender o problema da defectividade infantil, na psicologia e na pedagogia, como um problema social, porque seu momento social, anteriormente não observado e considerado comumente como secundário, resulta, na realidade, fundamental e prioritário. Deve ser estimado como principal. É preciso encarar com audácia este problema, como um problema social. Se uma deficiência corporal significa psicologicamente uma luxação social, desde o ponto de vista pedagógico, educar a essa criança é inseri-la na vida, como se insere um órgão luxado e enfermo (VYGOTSKI, 1997, p.78).

Assim distinguem-se os princípios da deficiência primária da deficiência secundária: a primeira ligada a problemas de ordem biológicos/orgânicos, pouco modificáveis, e a segunda aparece como consequência psicossocial da deficiência primária, podendo ser contornada por compensação social (NUERNBERG, 2008).

Para Vygotsky (1997), a compensação social se estabelece como via de superação da referência feita pela pessoa com deficiência dos ditos normais, sempre de forma mediada por ferramentas e signos, por exemplo, ao explorar a linguagem para superar a limitação visual.

Na abordagem vygotskyana, a relação entre aprendizagem e desenvolvimento acontece mediante a situações-problema oportunizadas, que estimulam a superação da condição limitante, e que, gradualmente e sob mediação, vão se resolvendo/amadurecendo, desvelando o potencial do sujeito com deficiência. Sendo que a exploração das potencialidades do indivíduo não está restrita aos recursos concretos aplicados à instrução, mas às práticas educacionais ofertadas que devem conduzir à superação das dificuldades, objetivando a abstração.

## **METODOLOGIA PARA COLETA DE DADOS**

Embasado na abordagem exploratória descritiva, este trabalho buscou o ponto de convergência entre o estudo teórico da defectologia e o ensino das Ciências Naturais de uma discente cega incluída nos anos finais do ensino fundamental, num estudo de caso etnográfico, com observação participante da pesquisadora durante 6 horas/aula, em período decorrido entre novembro de 2019 e janeiro de 2020.

Cientes de que definir a pesquisa etnográfica apenas pela prevalência da observação participante para coleta de dados pode aparentar superficialidade metodológica, devido a amplitude das características da técnica, optamos pela flexibilidade e possibilidades que os elementos do método admitem.

A pesquisa de campo foi conduzida no ambiente de sala de aula, durante aulas do componente de Ciências Naturais, visando descrever as situações da dinâmica escolar em que a estudante cega está incluída:

adiscendente participante será identificada como A1<sup>3</sup>, tem 14 anos, é do sexo feminino e cursa o 9º ano do ensino fundamental, possui cegueira congênita, como consta no parecer do Atendimento Educacional Especializado mais antigo da escola, não apresenta limitações cognitivas e foi alfabetizada parcialmente em braile.

A participante P1 é professora, com graduação em Ciências Biológicas, leciona a disciplina de Ciências Naturais para a turma de 9º ano do ensino fundamental em que a aluna cega está incluída.

Durante as observações participantes, principal técnica para coleta de dados etnográfica, o cotidiano das aulas de Ciências Naturais fora registrado num Diário de Campo (DC) com três partes, instrumento onde constam anotações detalhadas e fiéis às vivências e situações das aulas, inclusive citando diálogos.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Averiguamos que as políticas públicas de inclusão e a formação/capacitação docente para o atendimento educacional especializado parecem andar em paralelo com estudos acerca da aprendizagem dos cegos em Ciências Naturais.

A realidade do contexto escolar observado e descrito nos Diários de Campo I, II e III confrontados com as fases da Defectologia de Vygotsky, revela que embora as práticas pedagógicas do componente de Ciências da Natureza contemplem a observação visual de fenômenos físicos, químicos e biológicos, a visão mística da presença de uma estudante cego em sala de aula foi superada.

---

<sup>3</sup>Critério de identificação adotado para preservar a identidade da estudante que participou da pesquisa.

Entretanto, partindo das situações vivenciadas durante a observação participante, extraíram-se excertos que, categorizados, exprimem que resquícios das fases biológica/ingênua e contemporânea/científica/sociopsicológica permanecem e admitem a composição das premissas/postulados do quadro a seguir:

Quadro 1: Diários de Campo I, II e III e a fase Biológica/Ingênua (Vygotsky, 1997)

EXCERTOS DOS DIÁRIOS DE CAMPO	POSTULADO
<p>DC I (04/11/2019)</p> <p><i>Situação 1:</i> A professora segura na mão uma folha que contém quatro exercícios de Força, com desenhos de blocos com forças agindo neles, explica o primeiro exercício como exemplo, interrogando A1: P1: - Duas forças agindo num bloco, uma com 20N outra 10N, o que vai acontecer? A aluna não responde, a professora reclama: P1: - A1, fiz o material tátil!</p> <p>Na folha, os desenhos estavam cobertos com cola colorida, formando um leve relevo. Sua exclamação, carregava o desinteresse que a aluna demonstrou.</p> <p><i>Situação 2:</i> No canto esquerdo da parede amarela que emoldura o quadro branco há exposto um cartaz de TNT com a Tabela Periódica, com as letras dos símbolos dos elementos químicos em relevo e pequenas miçangas fixadas em cima de cada símbolo, com a respectiva inscrição em braile. Material tátil e adaptado, provavelmente usado anteriormente para o ensino-aprendizagem de A1 dos conceitos introdutórios de química.</p>	<p><i>Situação 1:</i> O emprego do material tátil para compensar a falta da visão que não representa atrativo para a estudante cega.</p> <p><i>Situação 2:</i> Identifica-se a supervalorização do tato também no material exposto e afixado na parede, que equivocadamente apresentava o símbolo dos elementos químicos em vernáculo, invés da utilização do braile, indicando a falta de domínio docente<sup>4</sup> da língua braile e de metodologias para ensino de deficientes visuais.</p>
<p>DC II (09/12/19)</p> <p><i>Situação 1:</i> Cordialmente, o colega solicita que A1 coloque a mão esquerda sobre o vapor que saía da chaleira e questiona: - O que tu estás sentindo? Ela expressa: - Calor.</p> <p>A monitora intervém chamando atenção para o cuidado com a chaleira quente, a professora termina dizendo: - Não estava tão quente. A professora questiona a turma do que se trata o fenômeno</p>	<p><i>Situação 1:</i> Tentativa de inclusão da estudante cega na proposta da aula, através da exploração tátil, por iniciativa dos colegas.</p> <p><i>Situação 2:</i> A intervenção da monitora chamando atenção para o cuidado com a chama representa uma atitude de preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com a</p>

<sup>4</sup> Esclarecimento: A docente criadora do painel da Tabela periódica fora substituída da professora titular (P1) durante o período de licença maternidade desta.

<p>que A1 pode sentir na pele.  <i>Situação 2:</i> solicitando que A1 coloque a mão num copo, comentando em alta voz "ali não precisa ter medo":  P1:-O que tu estás sentindo?  A1: -Está gelado.  P1:- Isto quer dizer o que? Como tu vai definir isso, se tua mão está sentindo isto gelado, isso significa o que? O que está acontecendo? Da onde está sendo transferido o calor, a energia térmica do calor, para onde?  A1: Da mão.  P1: Tua mão está mais quente para o copo, né? E aí, o que está acontecendo, no calor da tua mão, a energia térmica que tem na tua mão? Está passando para o copo!  <i>Situação 3:</i> P1: - O que a gente vai fazer agora? A A1 vai ser a primeira a testar, depois quem quiser também pode testar, a A1 vai colocar a mão esquerda no pote com água gelada e a mão direita no pote com água quente.  Logo a professora pediu para A1 imergir simultaneamente as mãos nos potes com água a 10 graus e a 46 graus, embora aparentemente receosa ela o fez. Após alguns instantes as duas mãos da aluna cega são postas na bacia com água a 25 graus, com um sorriso tímido no canto da boca ela permite o contato e a experiência.  <i>Situação 4:</i> Sem delongas, entabula o estudo do conceito de "Escalas termométricas" e orienta os estudantes para a leitura do livro didático sobre o tema a partir da página 163, requisita que alguém faça a leitura oralmente, o mesmo estudante que auxiliou na atividade prática com o termômetro se prontificou.</p>	<p>estudante frente a limitação visual, notam-se resquícios da fase mística (VYGOTSKI, 1997), onde a cega é tida como incapaz de desenvolver qualquer tipo de atividade independente;  <i>Situação 3:</i> Observa-se a diligência de P1, que ressalta que a preferência para a realização da atividade é de A1.  <i>Situação 4:</i> Durante a leitura oral coletiva do livro didático a estudante cega permaneceu como ouvinte, sem interagir. Além do conteúdo em texto lido, informações visuais presente no livro em imagens, gráficos, fórmulas e símbolos, necessitariam de estratégias de mediação para tornar a leitura mais detalhista, de forma que a ouvinte não seja prejudicada por omissões de detalhes que, muitas vezes, são essenciais a compreensão do conteúdo ministrado.</p>
<p><i>DC III (16/12/19)</i>  <i>Situação 1:</i> Um dos estudantes descreve os procedimentos experimentais e explica que "quando a água esquenta as moléculas se separam, ficam menos densas e descem na garrafa, enquanto a água fria sobe", sincronizadamente o outro realiza a prática colocando tinta tempera e água quente na garrafa, entornando a garrafa sobre o prato, com cuidado para que o líquido não extravasasse o bico da garrafa, e despejando um copo de água fria no prato.  Inquieta na cadeira a professora esclareceu olhando para a aluna cega:  P1: Esta é uma experiência visual, não tem o que fazer para a A1 participar.  <i>Situação 2:</i> Outro grupo, formado unicamente por gurias, se posicionou para explicar sobre Irradiação, usando um prato e uma vela acesa convidaram a A1 para se chegar a mesa onde os materiais estavam depositados.  Bem disposta a aluna cega levantou-se para sentir o que não podia ver e com muita delicadeza e cuidado tomaram a mão dela e a aproximaram da chama da vela, a fim de sentir o calor irradiado.  <i>Situação 3:</i> O último grupo, como anunciado, expôs o estudo sobre dilatação térmica utilizando um vidro de</p>	<p><i>Situação 1:</i> A fala de P1 explicita que a participação da estudante cega na aula está condicionada a ver o que seria testado, como sendo o único modo de aquisição dos conhecimentos que estavam sendo trabalhados.  <i>Situação 2 e situação 3:</i> A manifesta solicitude de A1 para participar das demonstrações experimentais se associa ao predomínio das atividades táteis que evidenciaram a preocupação da docente em tornar os conceitos trabalhados mais concretos.</p>

compota vazio que estava no freezer cuja tampa oferecia resistência para abrir, levaram o pote de vidro às mãos da estudante cega que não conseguiu abri-lo.	
--	--

Autoria própria (2020)

Quadro 2: Diários de Campo I, II e III e a fase Sociopsicológica (Vygotsky, 1997)

EXCERTOS DOS DIÁRIOS DE CAMPO	POSTULADO
<p><i>DC I (04/11/2019)</i></p> <p><i>Situação 1:</i> Há mais classes que alunos, estas estão dispostas em duplas, instalo-me na carteira atrás de onde juntas estão a A1 e sua monitora, [...]</p> <p><i>Situação 2:</i> A professora enquanto apresenta a tarefa ao grupo eleva sua voz para alertar que logo explicaria a atividade para a “A1”, no instante seguinte se dirige ao lugar onde a aluna faz dupla com a monitora.</p> <p><i>Situação 3:</i> E a professora posta de frente a aula segue com uma explicação sobre Força Resultante, dando exemplo prático com a classe: [...]</p> <p><i>Situação 4:</i> A impressão em folha branca contém atividades numeradas de um a dez, com adaptações táteis em relevo, valores numéricos inteiros, poucas conversações de unidades de medida. A monitora se esforça em estimular A1 a tocar as representações táteis, para bem interpretar os exercícios.</p> <p><i>Situação 5:</i> A professora se desdobra entre os grupos, constantemente explicando e exemplificando, é notável o auxílio especial que se esforça em dar à aluna cega, questionando-a e incentivando-a a pensar e interpretar as atividades.</p> <p><i>Situação 6:</i> Confortavelmente, inicia-se uma conversa sussurrada entre A1 e a monitora, esta buscando auxiliar a aluna cega a ter o caderno em dia, indaga sobre o que fora passado pelos professores na semana passada, na qual a monitora esteve ausente.</p>	<p><i>Situação 1 e 6:</i> A monitora de apoio que acompanha A1 nas aulas é a profissional com a função de garantir a inclusão da estudante deficiente na turma regular, a partir da medição no processo de ensino e aprendizagem. Sua presença além de atender a um direito legal, favorece a compensação social (VYGOTSKI, 1997) em decorrência ao comprometimento sensorial de A1.</p> <p><i>Situação 2, 3 e 5:</i> A atenção especial dada a estudante deficiente visual explicitada na fala de P1 embora que não chame atenção dos colegas, representa um espaço de atendimento oral individualizado para suprir as necessidades de A1.</p> <p><i>Situação 4:</i> A ênfase dada ao material tátil expressa a concepção de dependência da aprendizagem mediante ao estímulo de outros sentidos, por compensação.</p>
<p><i>DC II (09/12/19)</i></p> <p><i>Situação 1:</i> A professora apresenta a proposta da aula, pede para dois alunos buscarem os materiais reservados para a aula na cozinha, elucida que com os materiais que ela vai explicar para A1 os conceitos: calor, temperatura e equilíbrio térmico. E orienta que enquanto isso A1 fosse terminando uma questão da folha sobre Forças.</p> <p><i>Situação 2:</i> Para demonstrar como se dá o funcionamento do termômetro a professora introduz o termômetro na água quente e em seguida na água fria, os estudantes dispostos mais ao fundo da sala se esforçam para ver o que acontece, uns dizem “eu não tô vendo”, enquanto a estudante cega escuta de pé os acontecimentos a sua volta.</p>	<p><i>Situação 1:</i> As adaptações para a inclusão da estudante deficiente visual nas aulas cuja metodologia fora predominantemente prática, estiveram em consonância com o objeto de conhecimento, termometria, e foram restritas à exploração tátil.</p> <p><i>Situação 2:</i> A limitação da cegueira, nesta situação, requeria a intervenção com a descrição oral dos acontecimentos visíveis,</p>

<p><i>Situação 3:</i> Todos alunos escreviam em seus cadernos, exceto a aluna cega que sentada com os braços sobre as pernas aguardava, em silêncio.</p>	<p>impedindo que a A1 ficasse no limbo da atividade. <i>Situação 3:</i> A utilização de ferramentas assistivas de escrita, proveriam a inclusão da estudante.</p>
<p>DC III (16/12/19)</p> <p><i>Situação 1:</i> Da cabeça levemente abaixada da estudante cega correm madeixas castanhas até abaixo dos ombros, cujas pontas são o destino que os dedos inquietos insistem em se enroscar e falam por si, falam o idioma da timidez, o dialeto da insegurança, numa locução que externaliza desconforto pela exposição ao público que a assiste. Dentre as formas de transferência de calor, o tema específico apresentado pelo grupo foi a Condução, um a um eles discorreram sobre o assunto sendo que A1, aparentemente na ânsia de que terminar logo, lançou sua participação decorada num intervalo de poucos segundos: A1: - Por isso que é utilizada água para apagar os incêndios, porque o calor flui dos corpos quentes para os corpos frios. <i>Situação 2:</i> Inquieta na cadeira a professora esclareceu olhando para a aluna cega: P1: Esta é uma experiência visual, não tem o que fazer para a A1 participar. E ela seguiu fazendo a descrição do sistema de convecção ali demonstrado. <i>Situação 3:</i> [...] a monitora questionada A1 sobre seu interesse em trocar de lugar para aquela aula e onde gostaria de sentar-se, intrepidamente ela se levanta e vai sentar com uma colega no fundo da sala [...] <i>Situação 4:</i> Do fundo da sala, a aluna cega permanece ouvindo passivamente a movimentação e as falas da professora, assim como os comentários esporádicos dos colegas que enxergavam a professora adicionar tinta vermelha na água gelada de um vidro com tampa furada e tinta azul na água quente de outro vidro com tampa furada. <i>Situação 5:</i> No fundo da sala, para onde retornou, A1 interagia com os colegas, rindo e conversando, mais à vontade e menos sisuda do que no lugar que ocupa normalmente.</p>	<p><i>Situação 1:</i> Durante a apresentação do grupo que compunha, a postura e o comportamento da estudante deficiente visual expressaram nervosismo, atitudes naturais para a situação de exposição mas que se interpretadas no contexto das aulas observadas refletem inseguranças relacionadas a falta de autonomia e uma autoimagem desfavorável, visto que em nenhum momento apresentou suas dificuldades ou pediu auxílio para realizar as tarefas, permanecendo na passividade a acomodação encontrando assim uma maneira segura para não revelar-se diferente dos outros. <i>Situação 2:</i> Um recurso para oportunizar o acesso ao conhecimento encontrado pela professora neste momento foi a descrição do fenômeno que estava sendo demonstrado, garantindo através da comunicação a igualdade no processo de ensino-aprendizagem. <i>Situação 3, 4 e 5:</i> De modo geral, a existência de uma deficiência causa insegurança nas interações sociais, porém um dos aspectos satisfatórios da inclusão escolar da estudante cega na turma regular refere-se a harmônica convivência social, justificada por que o grupo de colegas da estudante cega manteve-se o mesmo desde os anos iniciais do ensino fundamental o que promoveu vínculo de</p>



	afinidade, enfatizando que o diagnóstico da cegueira requer empenho para o desenvolvimento integral do indivíduo, em suas habilidades cognitivas, motoras, psicossociais, etc.
--	--

Autoria própria (2020)

Os acontecimentos vivenciados nas três horas-aulas de Ciências Naturais da observação participante em campo, aos olhos da defectologiyvygotskyana, nos permitem afirmar que o planejamento didático-pedagógico adaptado do docente é a *chave* para fomentar o acesso a conhecimentos científicos para os estudantes. Isto requer que o/a professor(a) tenha capacidade de gerir recursos pedagógicos e metodologias de ensino, incluindo tecnologias assistivas, que atinjam as necessidades educacionais específicas do estudante cego incluído.

Diagnosticamos limitações impostas à estudante deficiente visual – cegueira - no acesso aos saberes científicos nas aulas em que as habilidades de interpretação e compreensão dos fenômenos termométricos apresentados nos experimentos foram trabalhadas, em decorrência da escassez de estratégias e de aporte metodológico ofertados, além da valorização da percepção através do tato, relacionada a compensação (VYGOTSKI, 1997) da limitação orgânica.

Sendo um dos objetivos deste estudo entender a influência da abordagem metodológica das aulas na significação dos conteúdos para os alunos cegos, percebemos a necessidade de que o(a) professor(a) possua um aparato de ferramentas e condições alternativas para que as aulas sejam essencialmente inclusivas para o alunado cego, isto é, dispondo de “cartas na manga” para eventuais situações e intercorrências da dinâmica escolar.

Destacamos o empenho e interesse dos profissionais que atuam diretamente com a estudante cega, em promover a inclusão e o envolvimento da mesma nas atividades, especialmente a professora de Ciências Naturais, o

que reflete um esforço pessoal no cumprimento do dever profissional com excelência. Visto que as dificuldades reais encontradas na prática docente, que poderiam ser minimizadas na formação profissional, passam longe da academia, e as instituições mantenedoras não fornecem o embasamento teórico-prático condizente com a necessidade para a atuação.

Contudo, a preponderante influência da suprimida autonomia e o fato de a estudante cega não utilizar a leitura/escrita em braile tornam-se elementos limitantes e determinantes na efetivação da aprendizagem de Ciências, variáveis historicamente construídas pela trajetória escolar da estudante, marcada pela pseudoinclusão e visão mística (VYGOTSKI, 1997) da cegueira, que devem ser superadas com apoio efetivo do serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A atribuição do docente de classe regular inclusiva é o ensino de Ciências da Natureza e a tarefa do docente do AEE é complementar e/ou suplementar a aprendizagem do estudante, apoiando o ensino regular na identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade, considerando as necessidades educacionais específicas de cada aluno, transpondo os obstáculos que atravancam o ensino e a aprendizagem plena.

O serviço de AEE, composto por especialistas em educação especial e no atendimento às múltiplas deficiências e transtornos, trabalha articulado com o professor da classe regular executando o plano de adaptação para o atendimento educacional especializado, que descreve desde a organização dos tempos e espaços escolares aos materiais e recursos didáticos aplicáveis. De forma que haja coerência entre os objetos de conhecimento e as ações planejadas, as limitações do estudante sejam respeitadas e suas capacidades sejam potencializadas. Também é necessário que haja avaliação contínua dos avanços e dificuldades frente aos métodos e meios disponibilizados e, quando necessário, reelaboração do planejamento.

Na tiflogia de Ciências Naturais, das técnicas de acessibilidade e tecnologias assistivas que contribuiriam para diversificar o acervo metodológico sugere-se a implementação de informática acessível, com softwares de síntese de voz (DOSVOX® e Balabolka®) e leitores de tela, tecnologias da informação e comunicação, soroban, braile (reglete e/ou máquina de escrever), gravadores, maquetes e modelos tridimensionais, representações táteis em alto relevo de imagens e gráficos, de forma a ampliar as habilidades funcionais da estudante, promovendo autonomia e contribuindo de forma efetiva na compreensão do conteúdo científico.

A descrição informativa detalhada dos acontecimentos, dos fenômenos, da linguagem e simbologia das Ciências Naturais, de imagens e gráficos presentes em textos científicos e do livro didático lidos nas aulas, representa uma forma de inclusão, de superação do apelo visual e de desmistificação do pensamento da compensação (VYGOTSKI, 1997).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Tendo em vista que o corpo humano é formado por um sistema sensorial composto por cinco sentidos (visão, audição, tato, olfato e paladar), que comunicam as informações captadas do ambiente ao sistema nervoso, garantindo a conservação e manutenção da vida, defendemos que a deficiência visual não impede as percepções do meio. Porém, em um sistema de ensino baseado na linguagem escrita e na comunicação visual, vias de aprendizagem alternativas precisam ser veiculadas para aquisição dos conteúdos científicos ministrados.

Portanto, a atuação conjunta entre o serviço de AEE, composto por especialistas em educação especial e no atendimento às múltiplas deficiências e transtornos, e o professor da classe regular é imprescindível para uma maior significação dos conteúdos para o estudante cego incluído, de forma que haja

coerência entre os objetos de conhecimento e as ações planejadas sejam respeitadas as limitações e potencializadas as capacidades do estudante, e haja avaliação contínua dos avanços e dificuldades frente aos métodos e meios disponibilizados, reelaborando o planejamento.

No planejamento da adaptação para o atendimento educacional especializado para o ensino de Ciências Naturais de estudantes cegos incluídos, a descrição da organização dos tempos e espaços escolares, aos materiais e recursos didáticos aplicáveis são fundamentais e corroboram para que a verdadeira inclusão de estudantes cegos aconteça, a partir de experiências e vivências cotidianas que priorizem a variedade, a adequação curricular e os aspectos qualitativos dos recursos didáticos-pedagógicos, promovendo o acesso ao conhecimento, a comunicação e a aprendizagem com significado real, conforme a Lei 9394/96 Art. 59, Cap. V.

Ponderando o despreparo oriundo da formação inicial, a falta de tempo para planejamento conjunto com o serviço de AEE e a carência de instrumentos metodológicos, foi possível compreender que o comprometimento do professor é o elemento decisório para a aprendizagem de Ciências do estudante cego incluído. O docente, quando imbuído no processo de ensino-aprendizagem, na diversidade das adversidades, se torna um pesquisador que constantemente está empenhado em consolidar sua prática na inclusão e contribuir para que os estudantes ampliem a leitura do mundo que os rodeia e utilizem os conhecimentos científicos para intervir conscientemente no ambiente.

O cenário paradisíaco de uma escola com inclusão de cegos, que conjuga um quadro docente capacitado, a execução das dimensões de acessibilidade e os recursos/tecnologia assistivas cumprindo seu papel, pressupondo disposição e interesse na aprendizagem por parte do estudante com cegueira, é o oposto da babilônia real. Por certo, muito se avançou e

investigações como esta corroboram para que sejam seguidos novos caminhos no ensino de ciências de alunos cegos incluídos em turmas regulares.

A tiflogia, aqui empregada como recurso semântico para expressão do ensino de deficientes visuais, é um desafio para os docentes que se sentem engessados frente ao despreparo que sua formação lhes forneceu, especialmente na área de Ciências da Natureza caracterizada pela exploração visual de muitos fenômenos físicos, químicos e biológicos.

A defectologia de Vygotsky, admitida neste estudo como atual e necessária para o entendimento do desenvolvimento de pessoas com deficiência, contribuiu para o entendimento de como as práticas dos professores de Ciências Naturais refletem na apreensão de habilidades e competências socioambientais coerentes com as necessidades específicas dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <[basenacionalcomum.mec.gov.br](http://basenacionalcomum.mec.gov.br)> Acesso em: 02 nov. 2019.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional**. Lei nº 9394/96. Brasília, 1996.

CAVALCANTI NETO, A. L. G.; AMARAL, E. M. R. **Ensino de ciências e educação ambiental no nível fundamental: análise de algumas estratégias didáticas**. *Ciência & Educação*, 2011, vol.17, n.1, p. 129-144. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132011000100009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132011000100009)> Acesso em: 02 nov. 2019.

CENCI, Adriane. **“Inclusão é uma utopia”:** possibilidades e limites para a inclusão nos anos finais do ensino fundamental – intervenção e interpretação a partir da Teoria Histórico-Cultural da Atividade. 2016. 335f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

FELICETTI, Suelen Aparecida; SANTOS, Elaine Maria dos. **Tecnologias assistivas, cegueira e baixa visão, paralisia cerebral: uma revisão da literatura**. *Revista Tecnologia e Sociedade*, vol. 12, núm. 24, janeiro-abril, 2016, pp. 116-131. Universidade Tecnológica Federal do Paraná Curitiba, Brasil.

GIL, Marta (org.). **Deficiência visual**. Brasília: MEC. Secretaria de Educação a Distância, 2000. 80 p. - Cadernos da TV Escola. 1. ISSN 1518-4692.

NUERNBERG, Adriano Henrique. **Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual**. Psicologia em estudo, Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-316, Junh,2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722008000200013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722008000200013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 13 jan. 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **World report on vision – Relatório Mundial da Visão (Tradução nossa) - 2019**. Disponível em: <<https://www.who.int/publications-detail/world-report-on-vision>>. Acesso em: 27 nov. 2019

OTTAIANO, José Augusto Alves; ÁVILA, Marcos Pereira de; UMBELINO, Cristiano Caixeta; TALEB, Alexandre Chater. **As Condições de Saúde Ocular no Brasil**. São Paulo: Conselho Brasileiro de Oftalmologia (CBO). Edição 1, 2019. 104p. ISBN: 978-8-56-210904-1. Disponível em: <[http://www.cbo.com.br/novo/publicacoes/condicoes\\_saude\\_ocular\\_brasil2019.pdf](http://www.cbo.com.br/novo/publicacoes/condicoes_saude_ocular_brasil2019.pdf)>. Acesso em: 27 nov. 2019

ROSS, Juliana Dal Toé; VOOS, Ivani Cristina. **O Ensino de Ciências da Natureza para Estudantes Cegos: Uma Análise nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC – 3 a 6 de julho de 2017. Disponível em: <<http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R1713-1.pdf>> Acesso em: 30 jan. 2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação**. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 863-869, dez. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022011000400012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000400012&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 30 jan. 2020.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectologia**. In: Obras completas. Tomo V. Trad. de Maria del Carmen Ponce Fernandez. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. La Habana: Científico-Técnica, 1987.

**FISIORUN: JOGO DIDÁTICO AUXILIAR DE AQUISIÇÃO E CONSTRUÇÃO DOS  
CONHECIMENTOS DE ENDOCRINOLOGIA VETERINÁRIA**

***FISIORUN:AUXILIARY DIDACTIC GAME TOACQUISITION AND  
CONSTRUCTION OF VETERINARY ENDOCRINOLOGY KNOWLEDGES***

***FISIORUN: JUEGO DIDÁCTICO AUXILIAR PARA LA ADQUISICIÓN Y  
CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DE ENDOCRINOLOGÍA VETERINARIA***

*Ellen Cordeiro Bento da Silva*  
[silva.ecb@gmail.com](mailto:silva.ecb@gmail.com)  
UFRPE

*Thomás Souza e Silva*  
[thomassouzas@outlook.com](mailto:thomassouzas@outlook.com)  
UFRPE

*Giovanna Isabella de Souza Couto*  
[giovanna1couto@outlook.com](mailto:giovanna1couto@outlook.com)  
UFRPE

**RESUMO**

Objetivou-se, com este trabalho, descrever o jogo didático desenvolvido e sua aplicabilidade, destacando a importância da utilização de ferramentas lúdicas auxiliares no processo de ensino-aprendizagem de estudantes de graduação. O jogo idealizado e elaborado foi denominado Fisiorun, o qual foi de baixo custo e abordou a fisiologia do sistema endócrino, em caráter competitivo. Esta ferramenta foi aplicada em turmas de graduação do 3º período do curso de Medicina Veterinária, da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), durante a disciplina Fisiologia Veterinária Básica, após explanação sobre suas regras. Participaram da atividade 37 alunos, ao final, solicitou-se que respondessem a um questionário individual, com o propósito de avaliar o jogo, sua aceitação e contribuição para a formação dos discentes. As respostas obtidas, na forma de variáveis qualitativas, foram submetidas à análise descritiva e os resultados indicaram êxito na aplicação da atividade lúdica, pois 70,27% dos jogadores a julgaram como “ótima” e 91,9% a qualificaram como uma ferramenta didática pedagógica, facilitadora do processo de ensino-aprendizagem. Algumas dificuldades foram apresentadas pelos alunos na execução da atividade, o que foi associado, por eles, à necessidade de estudar conteúdos abordados em sala de aula. Desse modo, entende-se que a utilização de ferramentas lúdicas didáticas, como o jogo Fisiorun, é benéfica para a aprendizagem e auxilia o processo de ensino de forma dinâmica e divertida, menos normativa e

não desgastante, com elevado nível de aceitação pelos alunos. Sugere-se ser empregada com maior frequência em sala de aula, desde que cuidadosamente validada quanto aos objetivos pretendidos e alcançados.

**Palavras chave:** Didática. Estratégia Metodológica. Ferramenta lúdica.

## ABSTRACT

Was aimed with this work describe the didactic game developed and its applicability, highlighting the importance of using auxiliary ludic tools in the teaching-learning process of undergraduate students. The game idealized and elaborated was called FISIORUN, which was of low cost and approached about the endocrine system physiology, in a competitive character. The game was applied in graduation classes, from the 3rd period of the Veterinary Medicine course, in Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), during the discipline of Basic Veterinary Physiology, after explanation about its rules. A total of 37 students participated of the activity, and in the end they were asked to answer an individual questionnaire in order to evaluate the game, its acceptance and contribution to capacitate the students. The answers obtained as qualitative variables were submitted to descriptive analysis, and the results indicated success in the game application, because 70.27% of the players judged it as "great" and 91.9% qualified it as a didactic pedagogical activity that facilitate the teaching-learning process. Some difficulties were presented by the students in the game execution, which was associated by them with the need to study the contents covered in the classroom. Thus, the use of ludic didactic tools, such as FISIORUN game, is beneficial for learning and assist the teaching process in a dynamic and fun way, less normative and stressful, with high level acceptability by the students. It is suggested to be more frequently employed in the classroom, since that carefully validated as to the intended and achieved objectives.

**Key words:** Didactic. Methodological strategy. Ludic tools.

## RESUMEN

El objetivo de este trabajo fue describir el juego didáctico desarrollado y su aplicabilidad, destacando la importancia del uso de herramientas lúdicas auxiliares en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de pregrado. El juego idealizado y elaborado se denominó Fisorun, que era de bajo costo y abordaba la fisiología del sistema endocrino, en un carácter competitivo. Esta herramienta se aplicó a las clases de pregrado en el 3er período del curso de Medicina Veterinaria de la Universidad Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), durante la clase de Fisiología Veterinaria Básica, luego de una explicación sobre sus reglas. 37



estudiantes participaron de la actividad y, al final, se les solicitó que respondieran un cuestionario individual, con el propósito de evaluar el juego, su aceptación y contribución a la formación de los estudiantes. Las respuestas obtenidas, en forma de variables cualitativas, fueron sometidas a análisis descriptivo y los resultados indicaron éxito en la aplicación de la actividad lúdica, ya que el 70,27% de los jugadores la consideró “excelente” y el 91,9% la calificó como herramienta didáctica pedagógica facilitadora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los estudiantes presentaron algunas dificultades en la ejecución de la actividad, lo que fue asociado, por ellos, con la necesidad de estudiar los contenidos cubiertos en el aula. Así, se entiende que el uso de herramientas lúdicas educativas, como el juego Fisiorun, es beneficioso para el aprendizaje y ayuda al proceso de enseñanza de una forma dinámica y divertida, menos normativa y no agotadora, con un alto nivel de aceptación por parte de los estudiantes. Se sugiere que se utilice con mayor frecuencia en el aula, siempre que esté cuidadosamente validado en cuanto a los objetivos previstos y alcanzados.

**Palabras clave:** Didáctica. Estrategia metodológica. Herramienta lúdica.

## INTRODUÇÃO

Os conteúdos da disciplina Fisiologia Veterinária Básica devem ser compreendidos com clareza pelos estudantes de Veterinária, pois são indispensáveis para a atuação do futuro profissional, uma vez que trazem as bases da endocrinologia, neurologia e termorregulação. No entanto, é perceptível a dificuldade na assimilação da fisiologia pelos discentes, devido à divisão do conteúdo em sistemas ou aparelhos (VANZELA; BALBO; DELLA JUSTINA, 2007), no modelo de ensino tradicional (COLIPAN, 2016; MEDEIROS et al., 2016) e a complexidade dos assuntos. Por este motivo, os docentes buscam utilizar diferentes métodos para que os alunos possam entender e fixar as temáticas abordadas em sala de aula (HOPPE; KROEFF, 2014; MELO; ÁVILA; SANTOS, 2017), bem como construir o seu conhecimento a partir das correlações entre teoria e prática (VANZELA; BALBO; DELLA JUSTINA, 2007; SAVI; ULBRICHT, 2008).

Os jogos didáticos podem atuar como um tipo de ferramenta alternativa e eficiente para auxiliar na assimilação de diversos conteúdos, tanto no ensino básico

quanto na universidade, pois eles proporcionam, aos discentes, uma forma prazerosa e divertida de estudo (MEDEIROS *et al.*, 2016; MELO; ÁVILA; SANTOS, 2017). Aliado a isto, oferecem, ao docente, um método diferenciado de avaliar o processo de ensino-aprendizagem (OLIVEIRA; SILVA; FERREIRA, 2010). Diversos estudos comprovam a eficiência dos jogos didáticos como prática pedagógica, tendo como consequência o maior interesse dos discentes em estudar o tema abordado, em virtude de a sua utilização ter sido ampliada no meio educacional (VANZELA; BALBO; DELLA JUSTINA, 2007; OLIVEIRA; SILVA; FERREIRA, 2010; YONEKURA; SOARES, 2010; MEDEIROS *et al.*, 2016).

Nesse contexto, percebe-se que o jogo didático atua como um instrumento de socialização, que propicia o estreitamento de relações entre os alunos e os professores (VANKÚŠ, 2008; YONEKURA; SOARES, 2010; LEGEY *et al.*, 2012). Em adição, possibilita a participação dos discentes de maneira mais ativa em sala de aula (SANTOS; GUIMARÃES, 2010; MEDEIROS *et al.*, 2016). Tal prática se opõe ao modelo de ensino tradicional, em que a transmissão do conhecimento é unidirecional, do docente para o discente, marcando predominância de situações de monólogo, além de causar desconforto do estudante em participar da aula (SAVI; ULBRICHT, 2008; SANTOS; GUIMARÃES, 2010; MEDEIROS *et al.*, 2016).

Ferramentas lúdicas, como os jogos didáticos, estimulam o desenvolvimento cognitivo e a inteligência, que são fundamentais na compreensão dos conceitos, de forma mais interessante, com maior entusiasmo e envolvimento (VANKÚŠ, 2008; LEGEY *et al.*, 2012). Assim, por meio das práticas interativas, o aluno passa de mero receptor de informações para construtor de seu próprio conhecimento, possível a partir da associação de conhecimentos prévios em relação ao cotidiano. Nessa perspectiva, o docente apresenta papel fundamental como condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem (ALVES *et al.*, 2016).

Com base no exposto e diante das dificuldades práticas encontradas em sala de aula, foi desenvolvido e aplicado o jogo didático Fisiorun entre os discentes do terceiro período do curso de Medicina Veterinária, da Universidade Federal Rural de

Pernambuco (UFRPE), como método auxiliar no estudo do sistema endócrino dos animais domésticos. Assim, objetivou-se, com este trabalho, descrever o jogo desenvolvido, a sua aplicabilidade e destacar a importância da utilização de ferramentas lúdicas, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem de estudantes de graduação.

## **METODOLOGIA**

### **Materiais e equipamentos**

O jogo didático Fisorun foi idealizado por alunos de monitoria e pela professora orientadora da disciplina Fisiologia Veterinária Básica (UFRPE), para favorecer o aprendizado da fisiologia do sistema endócrino. Os materiais e equipamentos utilizados para a construção do jogo foram: impressora, papel cartão, canetas, tesouras, cola, fita adesiva, barbante e prendedores. A partir desses, foram confeccionadas as glândulas e órgãos endócrinos, bem como dezessete cartas com textos contendo lacunas para serem respondidas. Os órgãos/glândulas utilizados para constituir o jogo foram: hipotálamo, hipófise, tireoide, paratireoide, adrenais, pâncreas, coração, rins, intestino, testículos e ovários.

### **Aplicação e regras do jogo**

O jogo didático Fisorun foi aplicado em duas turmas de graduação do curso de Medicina Veterinária, turno vespertino, no segundo semestre de 2016 e primeiro semestre de 2017, durante a disciplina de Fisiologia Veterinária Básica. O total de alunos envolvidos foi de 20 e 17 em cada turma, respectivamente. Para a aplicação da atividade lúdica, foram formados dois grupos, com aproximadamente o mesmo número de pessoas, dispostos nas extremidades da sala, que foi dividida por um varal, onde foram fixadas as imagens (Figura 1A). Em seguida, uma carta foi selecionada aleatoriamente e lida pelo moderador do jogo.

Um aluno de cada equipe, por rodada, foi incumbido de buscar a estrutura endócrina correspondente ao texto lido na carta, em um tempo máximo de trinta segundos, tendo a colaboração do restante do grupo (Figura 1B). A equipe que identificava primeiro e de forma correta a glândula ou órgão endócrino, garantia 0,5 pontos no jogo. Para completar 1,0 ponto, era necessário preencher, precisamente, as lacunas contidas em frases pré-formadas na mesma carta. Conforme o conteúdo das cartas era solucionado, novas rodadas eram iniciadas, até finalizar os questionamentos e determinar a equipe vencedora.

**Figura 1.** Aplicação do jogo Fisorun. (A) Imagens dispostas em varal dividindo a sala de aula, com duas equipes de alunos do curso de Medicina Veterinária, dispostas em lados opostos e à mesma distância do varal, aguardando a leitura da carta com os questionamentos relacionados às figuras; (B) Discentes disputando por imagem.

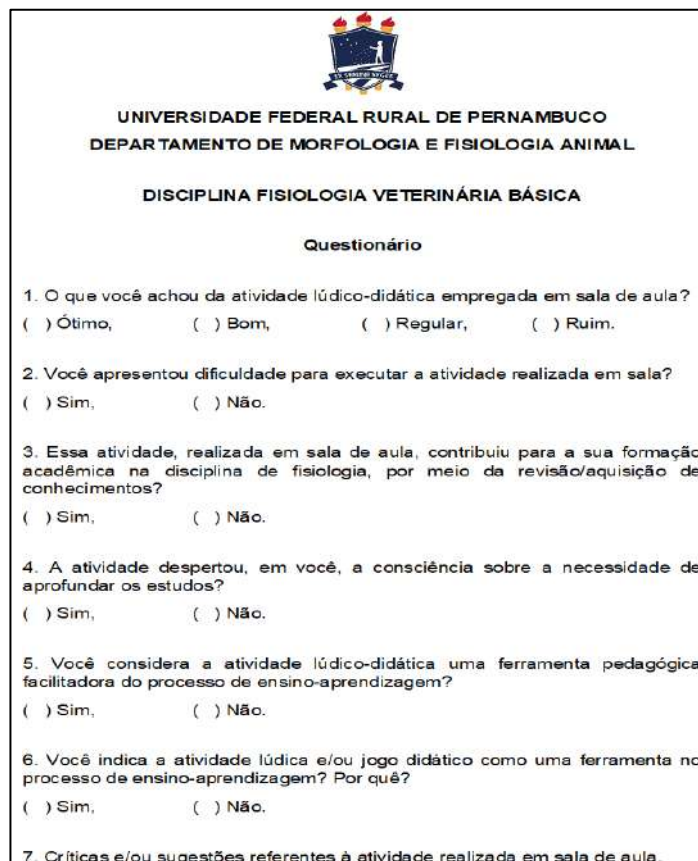


Fonte: Arquivo pessoal.

## Coleta de dados

Para avaliar o nível de satisfação dos discentes em relação à aplicação do jogo didático Fisorun, foram aplicados questionários de *feedback* (Figura 2). Esse foi o método escolhido para determinar a eficácia do jogo proposto aos alunos, em termos de aceitabilidade, aplicabilidade e importância da ferramenta lúdica na fixação e construção do saber, bem como para a conscientização sobre a necessidade do estudo.

**Figura 2.** Questionário para a avaliação do nível de satisfação, aceitabilidade, aplicabilidade e importância do jogo Fisorun e das ferramentas lúdicas, em geral, no processo de ensino-aprendizagem, por alunos do terceiro período do curso de Medicina Veterinária da UFRPE.



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO  
DEPARTAMENTO DE MORFOLOGIA E FIOLOGIA ANIMAL

DISCIPLINA FIOLOGIA VETERINÁRIA BÁSICA

Questionário

1. O que você achou da atividade lúdico-didática empregada em sala de aula?  
( ) Ótimo, ( ) Bom, ( ) Regular, ( ) Ruim.

2. Você apresentou dificuldade para executar a atividade realizada em sala?  
( ) Sim, ( ) Não.

3. Essa atividade, realizada em sala de aula, contribuiu para a sua formação acadêmica na disciplina de fisiologia, por meio da revisão/aquisição de conhecimentos?  
( ) Sim, ( ) Não.

4. A atividade despertou, em você, a consciência sobre a necessidade de aprofundar os estudos?  
( ) Sim, ( ) Não.

5. Você considera a atividade lúdico-didática uma ferramenta pedagógica facilitadora do processo de ensino-aprendizagem?  
( ) Sim, ( ) Não.

6. Você indica a atividade lúdica e/ou jogo didático como uma ferramenta no processo de ensino-aprendizagem? Por quê?  
( ) Sim, ( ) Não.

7. Críticas e/ou sugestões referentes à atividade realizada em sala de aula.

Fonte: Arquivo pessoal.

Em adição ao exposto, a aplicação do questionário permitiu ao docente identificar, em anonimato, pontos positivos e negativos da atividade, por meio de sugestões pessoais dos alunos. Nesse sentido, o roteiro foi constituído por perguntas direcionadas (Anexo 1) e as respostas obtidas, na forma de variáveis qualitativas, foram submetidas à análise descritiva e expostas como valores percentuais e absolutos. Além disso, foram reproduzidos os principais relatos dos discentes.

## RESULTADOS

Foram aplicados e analisados 37 questionários, que demonstraram a percepção dos discentes em relação à aplicação do jogo didático. Os resultados estão expostos na tabela 1, onde se pode constatar que 70,27% julgaram o jogo como “ótimo”; a maioria (75,68%) afirmou que não apresentou dificuldades durante a realização da atividade lúdica, enquanto 24,32% tiveram dúvidas em relação ao conteúdo abordado no Fisiorun. Além disso, 97,30% dos estudantes concordaram que a atividade executada em sala de aula contribuiu para a sua formação acadêmica na disciplina, por meio da revisão e/ou aquisição de conhecimentos.

Dos discentes, 97,3% admitiram que, por meio da aplicação do jogo didático, necessitavam aprofundar os estudos sobre a fisiologia do sistema endócrino dos animais domésticos. Dessa forma, 91,9% desses consideraram o jogo didático uma ferramenta pedagógica facilitadora do processo de ensino-aprendizagem, o qual teve seu uso neste processo recomendado por 97,3% dos alunos.

Salienta-se que, dos estudantes que indicaram a atividade lúdica como instrumento pedagógico auxiliar, duas justificativas foram predominantes:

*“O jogo didático desenvolve o aprendizado de maneira leve, não sendo mecânica como de costume”.*

*“O uso do jogo tira o aluno da rotina que as aulas trazem, oferecendo métodos diferentes e divertidos para o aprendizado”.*

No caso dos discentes que não indicaram o exercício realizado, não foi esclarecido o motivo por tal escolha.

O último ponto avaliado no questionário revela as críticas e/ou sugestões referentes à atividade aplicada. Foram selecionadas algumas opiniões que contextualizam o todo. Dentre as considerações favoráveis, no que diz respeito à inclusão do jogo na aula, foram feitos os registros seguintes:

*“A atividade realizada deveria ser feita com mais frequência”.*

*“O jogo foi uma forma de facilitar o aprendizado”.*

Por sua vez, foram obtidas as seguintes considerações contrárias à inclusão do jogo nas aulas:

*“Competitividade elevada”.*

*“Algumas perguntas muito longas e outras muito curtas”.*

Ainda assim, os alunos ressaltaram a necessidade de aplicar as ferramentas lúdicas com maior frequência. No entanto, alguns sugerem aumentar o tempo para as respostas e a compactação dos textos das cartas. Isso pode ser observado em alguns comentários que foram feitos pelos discentes:

*“A atividade realizada deveria ser feita com mais frequência”.*

*“Aumentar o tempo para responder as perguntas, reajustar o tamanho de algumas perguntas”.*

**Tabela 1.** Questionário de *feedback*, respondido pelos discentes do curso de Medicina Veterinária (n=37), em relação ao jogo didático Fisiorun.

PERGUNTA	RESPOSTA			
	Ótimo	Bom	Regular	Ruim
1. O que você achou da atividade lúdico-didática empregada em sala de aula?	70,27 (n=26)	21,61 (n=8)	8,11 (n=3)	0,00 (n=0)

	Sim	Não
2. Você apresentou dificuldade para executar a atividade realizada em sala?	75,68 (n=9)	24,32 (n=28)
3. Essa atividade, realizada em sala de aula, contribuiu para a sua formação acadêmica na disciplina de fisiologia, por meio da revisão/aquisição de conhecimentos?	97,30 (n=36)	2,70 (n=1)
4. A atividade lhe despertou a consciência sobre a necessidade de aprofundar os estudos?	97,30 (n=36)	2,70 (n=1)
5. Você considera a atividade lúdico-didática uma ferramenta pedagógica facilitadora do processo de ensino-aprendizagem?	91,89 (n=34)	8,11 (n=3)
6. Você indica o uso de atividades lúdicas e/ou jogo didático como uma ferramenta no processo de ensino-aprendizagem? Por quê?	97,30 (n=36)	2,70 (n=1)

## DISCUSSÃO

Foi observado que a maior parte dos discentes aprovou a utilização do Fisiorun, resultado compatível com os de estudos prévio empregando diferentes jogos didáticos em sala de aula pelo docente (VANZELA; BALBO; DELLA JUSTINA, 2007; CANTO; ZACARIAS, 2009; OLIVEIRA; SILVA; FERREIRA, 2010; GRUSON; MARLOT, 2015; MELO; ÁVILA; SANTOS, 2017). Tal fato se deve às atividades



lúdicas permitirem que os alunos deixem de ser meros receptores de conhecimento, para se tornarem sujeitos ativos no processo de aprendizagem (SABINO; CHAVES; AMARAL, 2017).

Por meio das ferramentas lúdicas, o processo de ensino-aprendizagem passa a ser promovido de forma cooperativa, interativa, aplicável, divertida, criativa e abrangente (MINEIRO; D'ÁVILA, 2019), com estímulo à geração de críticas reflexivas (PIRES; GOTTEMS; FONSECA, 2017), curiosidade e imaginação (PISKE *et al.*, 2016). Desse modo, é possibilitada a aproximação entre os temas abordados, os alunos e os professores são envolvidos (ALVES; ALVES, 2017), sendo facilitado (GONZALO-IGLESIA; LOZANO-MONTEERRUBIO; PRADES-TENA, 2018) e despertado o interesse pelo aprender (PISKE *et al.*, 2016), o que pode ser constatado na prática.

É descrita, na literatura, a existência de uma seletividade por tipos de jogos, sendo da preferência dos jovens os de sorte ou azar, assim como os computacionais (CANTO; ZACARIAS, 2009). Por sua vez, a atividade lúdica aplicada aos estudantes do curso de Medicina Veterinária enquadra-se como jogo de fixação de conceitos. Apesar disso, o Fisorun obteve boa aceitação, mesmo com as dificuldades manifestadas pelos discentes em relação às questões abordadas no jogo. Portanto, esse se mostrou como uma ferramenta auxiliar viável no ensino de fisiologia, permitindo, assim como outras ferramentas lúdicas, reforçar o uso de habilidades cognitivas por parte do aluno, com a consequente facilitação do aprendizado (ALVES; ALVES, 2017).

Vale salientar que a dificuldade relatada por 24,32% dos discentes, durante a aplicação do Fisorun, provavelmente ocorreu devido à carência de conhecimentos prévios (VANZELA; BALBO; DELLA JUSTINA, 2007). Essa questão foi consolidada após muitos deles terem admitido a necessidade de aprofundar os estudos em relação aos temas abordados durante as aulas, visto que as perguntas contidas no jogo exigiam tal domínio do conteúdo. Fato semelhante foi relatado por Canto e Zacarias (2009) em seu estudo. Ainda assim, os participantes, em geral, alegaram que

o Fisiorun possuía uma elevada competitividade, contribuindo para o aumento do interesse na participação durante a atividade, pois segundo os discentes, quanto mais elevada a competição, maior a atenção e ânsia pela vitória.

Apesar de os resultados terem sido favoráveis ao emprego das ferramentas lúdicas no processo educacional, é sabido que existe resistência de alguns docentes e discentes quanto a sua utilização. A justificativa para esse cenário baseia-se na falta de informações sobre os efeitos benéficos gerados por essas ferramentas, para a compreensão dos temas abordados em sala de aula, bem como do preconceito em relação aos jogos como método de ensino, especialmente na graduação (SAVI; ULBRICHT, 2008; HOPPE; KROEFF, 2014; COLIPAN, 2016).

No trabalho educacional do ensino superior, o fato anteriormente descrito é agravado pela associação do lúdico com o universo infantil, visão que dificulta a adoção de práticas que tornem prazerosos os atos de aprender e ensinar. Esse modelo de ensino vertical e transmissivo pode ser associado à enfermidade em professores e estudantes, demonstrando a necessidade de ressignificações no processo de ensino-aprendizagem (MINEIRO; D'ÁVILA, 2019).

Em oposição à perspectiva tradicional e limitada, pelos resultados obtidos neste estudo, é perceptível que, assim como demonstrado por Gonzalo-Iglesia, Lozano-Monterrubio e Prades-Tena (2018), o uso de jogos didáticos no ensino superior não é visto, pela maioria dos discentes, como atividade improdutiva e destinada a crianças. Portanto, é válido perseverar no uso e na divulgação das atividades lúdicas como ferramentas auxiliares no processo de ensino-aprendizagem nos meios acadêmicos, com a finalidade de incentivar o seu emprego.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A utilização de ferramentas lúdico-didáticas, como o jogo Fisiorun, é benéfica para a aprendizagem e auxilia o processo de ensino de forma dinâmica e divertida, com elevado nível de aceitação pelos alunos. Assim, tal jogo pode ser

empregado com maior frequência em sala de aula, desde que cuidadosamente validado quanto aos objetivos pretendidos e com a aceitabilidade dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

ALVES Vandressa; ALVES Edivando. Móviles atômicos: uma percepção atômica através dos filtros dos sonhos. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 12, n. 6, p. 109-120, 2017. Disponível em: [http://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo\\_ID406/v12\\_n6\\_a2017.pdf](http://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo_ID406/v12_n6_a2017.pdf). Acesso em: 15 fev. 2020.

ALVES, Tarcila de Araújo; FALCÃO, Lucas de Souza; SOUZA, Aline Tatiane; AMARAL, Thaís Santiago; LIMA, Sheila Pereira; CARVALHO, Thaís Billalba. Físio card game: um jogo didático para o ensino da fisiologia na educação básica. **Journal of Biochemistry Education**, v. 14, n. 1, p. 99-120, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.16923/reb.v14i1.614>. Acesso em: 3 fev. 2020. Acesso em: 20 jan. 2020.

CANTO, Alisson Reis; ZACARIAS, Marcelo Augusto. Utilização do jogo Super Trunfo Árvores Brasileiras como instrumento facilitador no ensino dos biomas brasileiros. **Ciências & Cognição**, v. 14, n. 1, p. 144-153, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v14n1/v14n1a09.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

COLIPAN, Ximena. Desarrollo de la Actividad Científica en Clases a través del Estudio de Juegos Combinatorios, el Ejemplo del Juego del Chocolate. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 30, n. 55, p. 691-712, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v30n55a19>. Acesso em: 15 jan. 2020.

GONZALO-IGLESIA, Juan Luis; LOZANO-MONTEERRUBIO, Natàlia; PRADESTENA, Jordi. Noneducational board games in University Education. Perceptions of

students experiencing Game-Based Learning methodologies. **Revista Lusófona de Educação**, v. 41, n. 41, p. 45-62, 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/Marcos/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge\\_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/6489-Texto%20do%20artigo-19521-1-10-20181117%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Marcos/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/6489-Texto%20do%20artigo-19521-1-10-20181117%20(2).pdf). Acesso em: 15 fev. 2020.

GRUSON, Brigitte; MARLOT, Corinne. Do teachers make all their students play the same learning games? A comparative study of learning games in biology and English as a second language. **Teaching Education**, v. 27, n. 1, p. 1-20, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/10476210.2015.1034681>. Acesso em: 15 fev. 2020.

HOPPE, Luciana; KROEFF, Adriane Maria Santos. Educação Lúdica no Cenário do Ensino Superior. **Revista Veras**, v. 4, n. 2, p. 164-181. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14212/veras.vol4.n2.ano2014.art175>. Acesso em: 18 fev. 2020.

LEGEY, Ana Paula; MOL, Antônio Carlos de Abreu; BARBOSA, Júlio Vianna; COUTINHO, Cláudia Mara Melo. Desenvolvimento de Jogos Educativos Como Ferramenta Didática: um olhar voltado à formação de futuros docentes de ciências. **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 5, n. 3, p. 49-82, 2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br/19785786-Desenvolvimento-de-jogos-educativos-como-ferramenta-didatica-um-olhar-voltado-a-formacao-de-futuros-docentes-de-ciencias.html>. Acesso em: 18 fev. 2020.

MEDEIROS, Rafaela Araújo; LIMA, Raniella; SILVA, Denise; MERCADO, Luis Paulo. Jogos digitais como estratégia de ensino-aprendizagem no ensino superior. A construção e aplicação do jogo “Renascença” na disciplina de literatura. **Obra Digital**, n 10, p. 69-83, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.25029/od.2016.74.10>. Acesso em: 18 fev. 2020.

MELO, Ana Carolina Ataide; ÁVILA, Thiago Medeiros; SANTOS, Daniel MedinaCorrêa utilização de jogos didáticos no ensino de ciências: um relato de caso.

**Ciência Atual**, v. 9, n. 1, p. 2-14, 2017. Disponível em: <<http://inseer.ibict.br/cafsj/index.php/cafsj/article/view/170/145>>. Acesso em: 25 jan. 2019. Acessado em 15 fev. 2020.

MINEIRO, Márcia; D'ÁVILA, Cristiana. Ludicity: conceptual comprehension of graduate students in education. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. 1-20, 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/pdf/ep/v45/en\\_1517-9702-ep-45-e208494.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ep/v45/en_1517-9702-ep-45-e208494.pdf). Acesso em: 19 fev. 2020.

OLIVEIRA, Lívia Micaelia Soares; SILVA, Oberto Grangeiro; FERREIRA, Ulysses Vieira da Silva. Desenvolvendo jogos didáticos para o ensino de química. **HOLOS**, v. 5, n. 26, p. 166-175, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/holos.2010.567>. Acesso em: 15 fev. 2020.

PIRES, Maria Raquel Gomes Maia; GOTTEMS, Leila Bernarda Donato; FONSECA, Rosa Maria Godoy Serpa da. Ludic reinvention in the development of games in health: theoretical-methodological frameworks for the production of critical subjectivities. **Texto e Contexto Enfermagem**, v. 26, n. 4, p. 1-12, 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/pdf/tce/v26n4/en\\_0104-0707-tce-26-04-e2500017.pdf](http://www.scielo.br/pdf/tce/v26n4/en_0104-0707-tce-26-04-e2500017.pdf). Acesso em: 23 fev. 2020.

PISKE, Fernanda Hellen Ribeiro; STOLTZ, Tania; MACHADO, Jarci Maria; VESTENA, Carla Luciane Blum; OLIVEIRA, Carla Sant'ana de; FREITAS, Samarah Perszel de; MACHADO, Cristiana Lopes. Working with Creativity of Gifted Students through Ludic Teaching. **Creative Education**, v. 7, p. 1641-1647, 2016. Disponível em: [https://www.scirp.org/pdf/CE\\_2016072718141930.pdf](https://www.scirp.org/pdf/CE_2016072718141930.pdf). Acesso em: 23 fev. 2020.

SABINO, Claudia de Vilhena Schayer; CHAVES, Andrea Carla Leite; AMARAL, Fernando Costa. Estratégias utilizadas para o ensino de laboratório de química sanitária em um curso engenharia civil: desafios e oportunidades. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 12, n. 6, p. 173-188, 2017. Disponível em:

[http://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo\\_ID410/v12\\_n6\\_a2017.pdf](http://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo_ID410/v12_n6_a2017.pdf). Acesso em: 15 fev. 2020.

SANTOS, Aline Borba; GUIMARÃES, Carmen Regina Parissoto; A utilização de jogos como recurso didático no ensino de zoologia. **Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias**, v. 5, n. 2, p. 52-58, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273319421006>. Acesso em: 15. 2020.

SAVI, Rafael; ULBRICHT, Vania Ribas jogos digitais educacionais: benefícios e desafios. **Novas Tecnologias na Educação**, v. 6, n. 2, p. 1-10, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/14405/8310>. Acesso em: 20 jan. 2020.

VANKÚŠ, Peter Games based learning in teaching of mathematics at lower secondary school. **Acta Didactica Universitatis Comenianae** v. 8, p. 103-120, 2008. Disponível em: <https://www.ddm.fmph.uniba.sk/ADUC/files/Issue8/06Vankus.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2020.

VANZELA, Emerielle Cristine; BALBO, Sandra Lucinei; DELLA JUSTINA, Lourdes Aparecida. A integração dos sistemas fisiológicos e sua compreensão por alunos do nível médio. **Arquivos do MUDI**, v. 11, n. 3, p. 12-19, 2007. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ArqMudi/article/view/20003/10829>. Acesso em: 15 fev. 2020

YONEKURA, Tatiana, SOARES, Cássia Baldini. O jogo educativo como estratégia de sensibilização para coleta de dados com adolescentes. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 18, n. 5, p. 1-7, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/html/2814/281421935018/>. Acesso em: 08 fev. 2020

**ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE NA  
PERSPECTIVA DA REITERAÇÃO**

**SCIENCE TEACHING IN CHILDHOOD EDUCATION: AN ANALYSIS FROM  
THE PERSPECTIVE REITERATION**

**LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: UN  
ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DE LA REITERACIÓN**

*Thayse Geane Iglesias*

*thaysegeane@gmail.com*

Mestra em Educação em Ciências e em Matemática  
Universidade Federal do Paraná

*Camila Silveira*

*camila@quimica.ufpr.br*

Doutora em Educação para a Ciência  
Universidade Federal do Paraná

**RESUMO**

O presente estudo tem como objetivo analisar como as crianças integram e ressignificam elementos dos conhecimentos científicos na perspectiva da Reiteração. A pesquisa é de natureza qualitativa, do tipo microetnográfica, adotando a observação participante como técnica fundamental para constituição de dados. O *lócus* da investigação foi um Centro Municipal de Educação Infantil, localizado em Curitiba-PR, e os dados da observação foram registrados em notas de campo. A turma, denominada Tabela Periódica foi acompanhada por um período de seis meses e a faixa etária das crianças era de 2 a 3 anos. A análise dos dados baseou-se nos pressupostos da Análise de Conteúdo, definindo como categoria a Reiteração, que é pertencente a um dos quatro eixos da Cultura Infantil. Os resultados indicam que as crianças configuram e reconfiguram suas ações por meio de duas vertentes: i) atividades direcionadas – em que as crianças integram e ressignificam elementos científicos recriando as experiências vivenciadas nas atividades guiadas e ii) atividades livres - realizando descobertas de forma autônoma, sem influência do tempo, construindo suas próprias conclusões. Foi possível, por meio da reestruturação do fluxo de ações, perceber o processo de ressignificação do conhecimento pelas crianças e as lacunas para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico para a transfiguração de um conhecimento empírico, que permeia naturalmente a rotina na Educação

Infantil, para o conhecimento científico. Buscou-se contribuir com o avanço nas discussões acerca dos interesses e ambições das crianças dentro de um contexto de experiência científica.

**Palavras-Chave:** Educação Infantil. Ciência. Cultura de Infância.

## ABSTRACT

The present study aims to analyze how children integrate and reframe elements of scientific knowledge through repetition. The research is of a qualitative nature, of the microethnographic type, adopting participant observation as a fundamental technique for constituting data. The *locus* of the investigation was a Municipal Center for Early Childhood Education, located in Curitiba-PR, with the observation data recorded in field notes. The Periodic Table class was followed for a period of six months and the children were 2 to 3 years old. The treatment of data was based on the assumptions of Content Analysis, defining Reiteration as one category of analysis, one of the four axes of Child Culture. The results indicate that children configure and reconfigure their actions based on two aspects: i) directed activities - in which children integrate and reframe scientific elements, recreating the experiences lived in activities guided by a teacher; and ii) free activities - making discoveries autonomously, without influence of time, building their own conclusions. It was possible, through the restructuring of the flow of actions, to perceive the process of reframing knowledge by children and the gaps for the development of pedagogical work for the transfiguration of empirical knowledge, which naturally permeates the routine in Early Childhood Education, for the scientific knowledge. In addition, this research contributed by delimiting ways of perceiving children's interests and ambitions within a context of scientific experience.

**Keys words:** Children education. Sciences. ChildhoodCulture.

## RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo analizar cómo los niños integran y dan un nuevo significado a elementos del conocimiento científico desde la perspectiva de la Reiteración. La investigación es de naturaleza cualitativa, de tipo microetnográfico, adoptando la observación participante como técnica fundamental para la constitución de datos. El lugar de la investigación fue el Centro Municipal de Educación Infantil, ubicado en Curitiba-PR, y los datos de observación fueron registrados en notas de campo. La clase, llamada Tabla Periódica, se siguió durante un período de seis meses y el rango de edad de los niños fue de 2 a 3 años. El análisis de los datos se



basóen lossupuestos del Análisis de Contenido, definiendola Reiteración como una categoría, que pertenece a uno de los cuatro ejes de la Cultura Infantil. Los resultados indican que los niños configuran y reconfiguran sus acciones a través de dos aspectos: i) actividades focalizadas - en las que los niños integran y resignifican elementos científicos recreando las experiencias vividas en actividades guiadas y ii) actividades libres - haciendo descubrimientos de forma autónoma, sin la influencia de tiempo, construyendo sus propias conclusiones. Se logró, a través de la reestructuración del flujo de acciones, percibir el proceso de redefinición del saber por parte de los niños y las brechas para el desarrollo de un trabajo pedagógico para la transfiguración de un saber empírico, que permea naturalmente la rutina en Educación Infantil por el conocimiento científico. Buscamos contribuir al avance de las discusiones sobre los intereses y ambiciones de los niños dentro de un contexto de experiencia científica.

**Palabras clave:** Educación Infantil. Ciencia. Cultura infantil.

## AS CULTURAS DE INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

A história da criança e da constituição da infância enfrentou diversos momentos no Brasil, de avanços e retrocessos, mas nas últimas décadas têm se construído uma nova percepção da imagem da criança, e, a educação para essa etapa vem sendo repensada. Segundo Lucas (2008, p. 21):

A Educação Infantil brasileira tem uma história de mais de 150 anos. Em termos legais, porém as três últimas décadas constituem-se em uma etapa importantíssima, tanto para história deste nível de escolaridade, quanto para a da nossa educação em geral. Trata-se de um período pleno de avanços no processo de democratização da educação brasileira que ampliaram o direito não apenas ao acesso, mas também a uma educação hoje, em busca de qualidade – embora nem toda demanda tenha sido atendida – oferecida de forma pública por diferentes instâncias governamentais.

Assim, como afirma a autora, nas últimas décadas houve avanços na educação em geral, mas foi a partir da constituição de 1988 que a Educação Infantil (EI) passou a ser reconhecida e garantida como dever do Estado (BRASIL, 1988). Esse movimento, caracterizou-se como uma grande revolução, que atribuiu direitos à criança, em consonância a Lei de Diretrizes

de Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), em que se estabelece como etapa inicial do processo de escolarização de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2017).

Por essa razão, muitas pesquisas sobre a infância e a criança no processo escolar foram desenvolvidas. Sarmento (2013) afirma que a psicologia do desenvolvimento teve notável contribuição para o conhecimento sobre a infância e a criança, porém, propõem uma ruptura com concepções biologistas, teleológicas e universalistas do desenvolvimento infantil em busca de um pensamento questionador sobre a construção social da infância. Desse modo, estudos sociológicos em relação à criança buscam sustentar a autonomia das formas culturais da infância (CORSARO, 2011), que, por sua vez, possuem dimensões relacionais e constituem-se nas interações entre pares e adultos, estruturando, nessas relações, formas e conteúdos representacionais distintos (SARMENTO, 2013).

Para Sarmento (2013), as Culturas de Infância representam a cultura social em que as crianças estão inseridas, mas de forma única, diferenciada das culturas adultas, entrelaçando e exprimindo as formas específicas infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo. Assim, o conceito de Culturas de Infância tem impacto direto na educação como um todo, na especificidade da docência e no trabalho pedagógico, no que diz respeito às crianças e às Ciências. Nesse sentido, para esse autor, as Culturas de Infância são fundamentadas em quatro eixos estruturadores: i) interatividade; ii) ludicidade; iii) fantasia do real e iv) reiteração. Assim, em relação aos eixos Tonietto e Garanhan (2017, p. 518) afirmam que, “[...] esses eixos da Cultura Infantil estruturam as ações das crianças com os mais diferentes contextos sociais”. E assim, busca-se estabelecer um diálogo da criança pequena com as Ciências, considerando que, em sua realidade, os conhecimentos científicos e empíricos estão presentes.

Observa-se a interatividade quando as crianças aprendem umas com as outras, nos espaços de socialização. O compartilhamento de tempo, ações, representações e emoções proporciona um entendimento sobre o mundo e faz parte do processo de crescimento, pois, estão em contato com seus pares, família, escola e comunidade, desde a mais tenra idade. Em suma, nas relações estabelecidas entre a criança e as esferas sociais e locais, ocorre o desenvolvimento da interatividade. Quando essa interação acontece entre indivíduos da mesma faixa etária, Corsaro (2011, p. 114) discute que há a emergência da cultura de pares, que as palavras do autor é: “um conjunto de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham nas interações com os seus pares”. A Cultura de Pares possibilita à criança apropriar-se, reinventar-se e reproduzir o mundo. Essas relações, por meio das rotinas e atividades, viabilizam formas para afastar seus medos, representar fantasias e cenas do cotidiano, se apropriando criativamente de informações do mundo para enfrentar as diversas situações negativas (SARMENTO, 2004).

A Ludicidade, por sua vez, é um traço essencial das Culturas Infantis. Brincar não é algo exclusivo da criança, é natural, próprio do ser humano e é uma de suas atividades sociais mais significativas. Contudo, diferentemente do adulto, para a criança, brincar é o que ela faz de mais sério, não há distinção entre outros afazeres, assim, elas brincam de forma contínua e abnegadamente. O brincar constitui-se como um dos primeiros elementos funcionais da Cultura Infantil, pois é condição de aprendizagem e sociabilidade da criança. Como consequência, o brincar a acompanha nas diversas fases da construção de suas relações sociais (SARMENTO, 2004). Segundo o autor, “[...] o brincar e o brincar são também um fator fundamental na recriação do mundo e na produção das fantasias infantis” (SARMENTO, 2004, p.16).

Compreende-se, portanto, que é essencial articular o brincar com o conhecimento científico. É uma forma de apresentar o conhecimento construído ao longo da história por pesquisadores, para que a criança o ressignifique por meio da brincadeira e que aprenda criativamente, inserindo-o em suas próprias culturas singulares. Nesse sentido, Sarmento (2004) discorre que o jogo simbólico desenvolvido pela criança, desde as suas experiências primordiais, é progressivamente inserido nas interações grupais e construído pelos pares, tornando-se parte da experiência de vida e favorecendo a apreensão do mundo.

Outro eixo estruturante, discutido por Sarmento (2004), é a Fantasia do Real, que faz parte da construção da visão de mundo pela criança e da atribuição do significado às coisas, ou seja, é como as crianças transpõem a realidade complexa e a reconstruem criativamente pelo imaginário, importando personagens para o seu cotidiano, interpretando de modo fantasioso os eventos e situações ocorridas. O processo de imaginação do real, nas Culturas Infantis, é fundacional do modo de inteligibilidade e configura-se na transposição imaginária de situações, pessoas, objetos ou acontecimento. Essa não literalidade está inserida na especificidade dos mundos da criança e é elemento fundamental para a resistência das crianças frente a situações desoladoras e complexas da existência (SARMENTO, 2014).

Interpreta-se o processo da Fantasia do Real como constitutivo da criança, não exclusivo, mas ao contrário do adulto, é como a ela coloca em prática suas percepções do mundo. As crianças, nesse contexto, entendem acontecimentos sociais ao imaginar as brincadeiras, discutem suas experiências, simulam situações da realidade em uma dimensão, não só de compreensão, mas que possam ser aceitas por elas. Observar esses momentos proporciona informações de como as experiências foram ressignificadas e, como consequência, como o conhecimento científico e o conhecimento empírico se desenvolvem na compreensão da criança.

Por fim, o quarto eixo estruturador da Cultura Infantil é chamado de Reiteração, que por sua vez é a perspectiva de percepção dos eventos, dessa pesquisa. A Reiteração é a não literalidade e se completa com a não linearidade temporal. O tempo para criança é recursivo, amplo, revestido de novas possibilidades, sem medida, e que pode ser reiniciado e repetido (SARMENTO, 2014). Para Kohan (2004, p. 2), a infância está além de uma questão cronológica, pois é também uma condição de experiência, segundo o autor “[...] o tempo é, nessa concepção, a soma do passado, presente e futuro, sendo presente o limite entre o que já foi e não é mais (o passado) e o que ainda não foi e, portanto, não é, mas será (o futuro)”.

A interpretação do tempo é variável para a criança, e, segundo Carvalho (2015), é diferente, não é o relógio, mas a potência dos momentos, ao qual conferem sua unicidade. Assim, “[...] a temporalidade das crianças é o sentido de sua própria existência” (PRADO, 2012, p. 86). Dessa forma, interpreta-se o tempo da criança como *aiónico*, como por exemplo, no “Era uma vez” das histórias infantis, em que não há uma determinação temporal exata, porém, há uma temporalidade. Para Sarmento (2004, p. 17):

A criança constrói os seus fluxos de (inter) acção [sic] numa cadeia potencialmente infinita, na qual articula continuamente práticas ritualizadas (“agora diz tu, agora sou eu”), propostas de continuidade (“e depois... e depois) ou rupturas que se fazem e são logo suturadas (“pronto, não brinco mais contigo”). Nesses fluxos estruturam-se e reestruturam-se as rotinas de acção [sic], estabelecem-se os protocolos de comunicação, reforçam-se as regras ritualizadas das brincadeiras e jogos, adquire-se a competência da interacção [sic]: trocam-se pequenos segredos, descodificam-se os sinais cifrados da vida em grupo, estabelecem os pactos. E reinventa-se um tempo habitado à medida dessas rotinas e dessas necessidades da interacção [sic], um tempo continuado onde é possível encontrar o nexo entre ao passado da brincadeira que se repete e o futuro da descoberta que se incorpora de novo.

E é o tempo recursivo descrito pelo autor, com contínua recriação de situações no plano sincrónico, como a recriação de rotinas e situações, e do plano diacrónico como brincadeiras, jogos e rituais, que desvelamos as

discussões de como as crianças integram e interpretam o conhecimento científico, ou seja, observando os elementos da reiteração.

A relação dinâmica e única que as crianças formam com a linguagem, por meio da aquisição e aprendizagem dos códigos que constituem e configuram o real e da sua utilização criativa, sustenta a especificidade das Culturas Infantis. Essa linguagem e aprendizagem são desenvolvidas predominantemente nas instituições educacionais (Centro de Educação Infantil – CMEI e escolas) e nas interações no espaço doméstico, por meio da educação familiar (SARMENTO, 2003). Então, considera-se fundamental que o contato no CMEI com o conhecimento científico não se construa somente de forma natural, ou seja, de forma empírica, mas também de forma pensada e planejada. Nesse sentido, no próximo tópico discutem-se as produções científicas no Ensino de Ciências na EI, com a intenção de articular os resultados e discussão com a proposta dessa pesquisa.

## **AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Compreendem-se as Ciências da Natureza na EI, de forma integrada, ou seja, os conhecimentos referentes à área são acionados para possibilitar a compreensão da criança sobre os fenômenos naturais e do mundo, e ao mesmo tempo discutir esses conhecimentos de forma aprofundada, dentro da realidade da criança, de maneira simultânea, valorizando seus códigos e particularidades. Almeja-se que as Culturas de Infância orientem os processos educativos que valorizem os conhecimentos científicos na perspectiva da criança.

Nesse sentido, é fundamental compreendermos como os pesquisadores do Ensino de Ciências estão conduzindo investigações na EI de maneira que possamos dialogar com essas produções, pois, as pesquisas que buscam

compreender a criança em seu universo constituem uma grande fonte de conhecimento e informação sobre a infância.

Entende-se que com o avanço da Legislação e a normalização da EI como etapa educacional, potencializou, segundo Fernandes et al. (2017), a expansão das pesquisas envolvendo o Ensino de Ciências. Ao realizar um panorama sobre Teses e Dissertações voltadas para o Ensino de Ciências, na EI e defendidas entre 1972 e 2011, os autores, localizaram 24 estudos, datando o primeiro trabalho de 1990. Assim, os autores, demarcam o crescimento da pesquisa, porém destacam que são incipientes. Em relação ao conteúdo a maioria das pesquisas envolviam crianças de quatro a seis anos, e abordavam Ciências de um modo geral, com foco temático de investigação concentrado em conteúdos e metodologias de ensino e em características dos sujeitos, sem um foco específico na infância ou na criança.

Compreende-se, por meio das leituras realizadas, que há uma necessidade, no campo de pesquisa do Ensino de Ciências, de investigar conteúdos de ensino e as características dos sujeitos, observa-se, portanto, que essa carência está atrelada à falta de compreensão do universo infantil, de como a criança aprende e das necessidades no real imediato, como apontados nas pesquisas de formação de professores de Fin (2014) e Aikawa (2014). O que reforça a busca dos pesquisadores em analisar e interpretar o papel do conhecimento científico na vida da criança, a compreensão da necessidade da transformação do conhecimento empírico, e como consequência, uma reflexão contínua na forma de desenvolver o trabalho pedagógico, visando compreender as necessidades da criança.

Nesse sentido, Fin (2014) ressalta que suas ações nesses espaços têm relação direta com os saberes das crianças sobre Ciências. Para a autora, é um desafio compreendê-las em um contexto educativo amplo, pois, são únicas na sua forma de perceberem o mundo. Aikawa (2014), ao analisar as concepções de docentes sobre o Ensino de Ciências na EI, identificou que há

uma visão “adultocêntrica” sobre a criança, que visa à formação de um sujeito idealizado pelos adultos, sem considerar suas particularidades. Outra questão levantada pela autora é pensar na formação da criança da EI para o Ensino Fundamental (EF).

Essa concepção, adultocêntrica, permeia alguns estudos e percebe-se que está relacionada com o conhecimento e percepção sobre a criança. Destaca-se aqui a necessidade de um pensamento questionador do processo histórico da infância, almejando a superação dessas ideias, de formação para uma etapa posterior e buscando compreender a criança, como cita Sarmiento (2013) um “*ser-que-é*”.

Para Silva e Capechi (2015) o ensino de Ciências na EI, não tem a intenção de que as crianças aprendam conceitos científicos complexos, mas que as provoque, no sentido de observar detalhes, estabelecer relações entre suas ideias iniciais e o conhecimento científico, compartilhe suas impressões, reflita sobre suas vivências e estabeleça conexões com as atividades proporcionadas pelos professores. A roda de conversa, segundo as autoras, possibilita esse exercício mental.

Nesse sentido foi que Dominguez (2001) realizou uma pesquisa analisando as Rodas de Ciências<sup>1</sup> com crianças de quatro anos. Em meio à pesquisa, Dominguez (2001) percebeu que as crianças formulavam hipóteses, discutiam assuntos de seus interesses, participavam da dinâmica com envolvimento e demonstravam entusiasmo. Nessa troca, a autora identificou que muitas das ideias eram advindas do “mundo da fantasia” em conexão com a realidade.

Ao conectar a pesquisa de Dominguez (2001) com a discussão de Sarmiento (2004) sobre os eixos da Cultura Infantil, percebe-se que, por meio das Rodas de Conversas, as crianças estão o tempo todo ressignificando seus

---

<sup>1</sup> Termo utilizado pela autora para diferenciar as Rodas de Conversas com assuntos gerais das Rodas de Conversa específicas de Ciências.



conhecimentos, já que é pela “fantasia do real”, segundo o autor, que a criança compreende o mundo e suas experiências e é a forma com que constroem seu conhecimento.

Escutar as crianças nesse processo, de entender como é percebido o conhecimento científico nessa faixa etária, é fundamental para a compreensão de como as experiências científicas contribuem para compreensão de mundo pela criança. Nesse sentido, Mululo (2017) objetivou analisar as vozes das crianças em um processo educativo de Ciências, reconhecendo-as como atores sociais competentes. Para isso, vivenciou momentos junto delas em um espaço não formal e observou as suas reações. Para a autora, elas legitimam espaços por meio do seu entendimento de mundo, criam novos horizontes, novas possibilidades. As experiências com novas informações permitem às crianças ressignificarem suas ideias e pensamentos. Para Mululo (2017, p. 116) “[...] a construção do pensamento científico pelas crianças se estabelece a partir de uma atitude imagética autônoma, sendo articulada com as ideias vivencias nos espaços”.

Assim como Dominguez (2001), Mululo (2017) observou que as crianças levantaram e elaboraram hipóteses e resolveram problemas, trazendo respostas e indagações sobre o universo científico. Nesses dois trabalhos identifica-se que as crianças são capazes não só de viver as Ciências Naturais na sua forma mais empírica, mas de aprender e reconstruir novos significados.

Nesse caminho, Oliveira (2017) analisou como a criança constrói conceitos de Ciências por meio de uma visita ao Bosque da Ciência. Para a autora, falar de Ciência com uma aproximação com elementos da natureza permite que novos conhecimentos sejam integrados pela criança de forma mais sistematizada e mais próximos dos conceitos científicos. Ressalta, ainda, que as crianças demonstram diversas formas de envolvimento quando a dimensão lúdica pauta suas experiências. Com isso, incentiva um diálogo mediado pelos conteúdos científicos, da forma mais diversificada possível, com práticas

investigativas centradas na criança e nas suas atuações nos espaços formais e não formais.

Conforme Andrade (2018) uma forma de estabelecer um diálogo com a criança sobre suas experiências e conhecimentos é mediante o desenho, pois é uma das principais formas de comunicação por ela utilizada. Segundo a autora:

Observamos que a ação do desenho se revela como uma atividade distinta em meio as tradicionais, tornando-se, então uma linguagem significativa na EI que potencializa o processo de ensino aprendido e os registros das formações de conceitos, ao praticá-la, as crianças são instigadas ao ato de desenvolver investigações (ANDRADE, 2018, p. 103).

É possível observar, por meio do desenho, o conhecimento mais empírico da criança sobre a Ciência, o antes e o depois de uma determinada experiência científica. Visualiza-se a oportunidade de realizar o reconhecimento da incompletude das ideias e desenvolver atividades estruturadas de uma forma que preencha essas lacunas de informações com o conhecimento científico.

Nesse sentido, Andrade (2018) demonstra por meio de suas discussões, a importância de trabalhar de forma sistematizada as Ciências desde a EI, pois é relevante instigar a curiosidade das crianças, desenvolver gosto pelas pesquisas e por assuntos que envolvam o conhecimento científico. Considera-se esse apontamento da autora fundamental para a evolução do conhecimento empírico advindo das experiências. Pontua-se que a forma sistematizada de trabalho não remete à escola tradicional, com visão adultocêntrica, esses moldes não cabem na EI, mas uma sistematização com intencionalidade educativa, considerando as especificidades da criança.

Como exemplo de sistematização intencional identifica-se a pesquisa de Fagionato-Ruffino (2012), no qual, estudou as interações das crianças com os pares, com os adultos e tudo que as rodeiam, assim como suas ações, percepções e formas de significação do mundo natural e tecnológico, tecendo

reflexões sobre como inserir elementos da cultura científica no espaço da infância sem subjugar o da criança. Segundo essa autora, há um interesse maior nas atividades livres do que nas atividades dirigidas. Nas vivências com a cultura científica as crianças dão nomes diferentes à mesma coisa, criam formas de expressões para tecerem explicações, pensam com uma lógica diferente entre o real e a fantasia e apresentam diferentes ideias sobre um fenômeno observado, decorrente de suas experiências.

As crianças possuem um comprometimento com as suas ideias e seus pensamentos e também respeitam os do outro, nesse sentido, a interação entre os pares fomenta a argumentação, a reformulação da explicação e/ou incorporação de um novo elemento; suas ações estão além de assimilação de procedimentos e explicações sobre um determinado assunto. Assim, é importante considerar o conhecimento científico como um elemento dentre tantos outros experienciados pela criança, sem caracterizá-lo como verdade absoluta (FAGINATO-RUFFINO, 2012).

Desta maneira, nesta pesquisa objetivou-se compreender como as crianças integram e ressignificam elementos do conhecimento científicos e empíricos em sua rotina na Educação Infantil, na perspectiva da Reiteração. Portanto, a pergunta norteadora dessa investigação é: “como as crianças integram e ressignificam elementos do conhecimento empírico e científico em seu cotidiano da EI, por meio da reiteração?”. Buscando responder tal pergunta definimos e desenvolvemos os caminhos metodológicos apresentados a seguir.

### **CAMINHOS METODOLÓGICOS**

A pesquisa realizada é de natureza qualitativa (MOREIRA, 2011), de tipomicroetnográfica, que segundo Macedo (2012), tem como pauta, compreender o outro, o diferencial social, cultural e a uma aprendizagem polissêmica. A microetnografia consiste em descrever como a fala-em-

interação é organizada socialmente e culturalmente em cenários particulares (como as salas de aula), originando-se em um ponto de vista próprio sobre o uso da linguagem em encontros interacionais entre diversos participantes em sociedade complexas e contemporâneas (GARCEZ; BULLA; LODER, 2014).

Diante das premissas do estudo microetnográfico, realizou-se a observação participante, que segundo Lüdke e André (2018) é uma estratégia que envolve além da observação direta, um conjunto de técnicas metodológicas pressupondo uma relação estreita do pesquisador com a situação estudada. Nessa pesquisa, adotamos o papel de “observação participante total” (LÜDKE; ANDRÉ, 2018), no qual revela-se a intenção e a identidade do pesquisador ao grupo, com o objetivo de ter as mais variadas informações e cooperação de todos os envolvidos.

Para o registro dos dados, foram utilizadas as notas de campo, em que a pesquisadora manteve a perspectiva da totalidade, sem se desviar dos focos de interesse e para captar a imagem, os sujeitos e suas ações por meio das palavras, acrescentando notas reflexivas, tais como: dúvidas, incertezas, especulações, sentimentos, problemas, ideias, impressões, surpresas e decepções (LUDKE; ANDRÉ, 2018).

O *corpus* da pesquisa foi constituído por meio da observação participante das crianças nos espaços, na rotina e nas relações estabelecidas, nesse sentido, a pesquisadora vivenciou diversas experiências junto com a turma, as crianças interagiram com a mesma, e assim se tornou rotina a presença da pesquisadora em todos os momentos. Para realizar a análise foram utilizados os pressupostos da Análise de Conteúdo de Bardin (2016), que se organizam em três polos cronológicos: a) pré-análise: fase de organização - nesse momento, foram transcritas as notas de campo, organizadas e em seguida deu-se a leitura para estabelecer contato com a produção e delinear um esquema preciso de operações no plano da análise; b) exploração do material: fase da análise e aplicação sistemática das decisões tomadas; e, por

fim, c) categorização: nessa etapa, realizou-se a segmentação do texto na categoria Reiteração, por meio dos indicadores. Posteriormente, fez-se uma leitura aprofundada dos segmentos pré-selecionados, classificou-se os que cumpriam requisitos para se enquadrarem na análise, na perspectiva da reiteração, e a partir das discussões, foi possível fazer inferências e interpretações.

Para essa pesquisa definiu-se uma categoria *a priori* e analisou-se os momentos de integração e interpretação dos conhecimentos científicos por meio da Reiteração, um dos quatro eixos estruturadores da Cultura Infantil. A categoria *Reiteração*, nessa análise, contempla todas as circunstâncias em que aspectos científicos influenciam nos fluxos que estruturam e reestruturam as rotinas de ação articuladas com práticas ritualizadas ou rupturas que logo são saturadas. Os indicadores utilizados para classificar os segmentos são: observação do tempo de envolvimento, a reiniciação da atividade e a não linearidade temporal durante as experiências científicas.

Considera-se fundamental entender o tempo da criança e sua relação com ele para compreender a construção do conhecimento, tanto empírico, quanto científico, para desenvolver um trabalho diferenciado na EI. Os resultados são apresentados em forma de segmentos, tomando como base os fundamentos teóricos de Corsaro (2002), que consiste em um recorte do texto, garantindo a fidelidade do contexto investigado e, proporcionando o desenvolvimento de uma discussão que objetivava interpretar como as crianças integram e ressignificam o conhecimento científico, considerando a Reiteração.

## **CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA**

Definiu-se o campo de pesquisa baseado na premissa de que a instituição de Educação Infantil possibilitasse a inserção da pesquisadora de

forma plena na rotina das crianças e que proporcionasse uma realidade de atividades envolvendo atividades de Ciências da Natureza em seu cotidiano. Dessa forma, realizou-se a pesquisa em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da cidade de Curitiba. Essa pesquisa foi realizada mediante autorização dos pais e responsáveis registrada em Termo de Assentimento, com base no Processo aprovado em Comitê de Ética, sob o número do parecer 3.196.789 de 2018.

O CMEI está localizado em uma região periférica da cidade, sem estabelecimentos comerciais, praças públicas e posto de saúde nas proximidades. O público atendido são, em sua maioria, crianças cujos familiares atuam em áreas comerciais, indústrias e como trabalhadores domésticos. Durante o tempo de pesquisa, o espaço do CMEI se configurou da seguinte forma: cinco salas, onde as crianças são separadas por faixa etária de quatro meses a seis anos; uma sala de direção e orientação pedagógica; uma cozinha com dispensa; um refeitório para as crianças e um para os funcionários; uma cozinha com dispensa; um lactário integrado a sala do Maternal I; um almoxarifado; um trocador; um solário; uma sala denominada “mama neném”, que é para as mães que doam leite ou amamentam a criança no seio. Na área externa, o espaço dispõe de um parquinho no gramado, uma casinha de alvenaria e um parque de areia.

Na sala onde foi realizada a observação, sua organização é da seguinte forma: um balcão, conhecido como colmeia, logo na entrada da sala, em que são guardadas as mochilas das crianças. Em cima dele, alguns materiais de uso mais recorrente são armazenados, na lateral direita, localiza-se uma estante com três espaços onde estão organizados materiais diversos e na lateral esquerda, um sofá feito de colchonetes. Nas outras paredes havia armários embutidos, da altura das crianças, uma televisão e um aparelho de DVD. Nesses armários, estão guardados materiais para atividades, caixa de brinquedos, colchonetes, cobertores e outros materiais. A sala tem saída direta

para um corredor, que conduz a um espaço com árvores e ao refeitório e na parede à frente ficam dois banheiros para uso exclusivo das crianças.

Ao chegarem, as crianças eram recebidas por duas professoras, aqui denominados por Professora Prata e Professora Cobalto. As 20 crianças, da turma denominada Tabela Periódica, serão mencionadas por meio de codinomes – elementos químicos - assim como as Professoras. A razão para essa nomenclatura tem associação direta com a formação da pesquisadora, licenciada em Química. Ambas as professoras atuantes na sala têm o Curso de Formação de Docentes, sendo que, a Cobalto é formada em Pedagogia e a Prata é Licencianda em Química. A inserção da pesquisadora na rotina da turma Tabela Periódica teve a duração de seis meses.

A rotina da turma resume-se em: horário da chegada das 7h30min até às 8h; entre 8h às 8h10min, momento do café e depois banheiro. Entre 8h30min às 9h, atividade direcionada; 9h brincar livre ou filmes; 10h30min, banheiro e higienização; 10h45min almoço; 11h30min às 14h, hora do sono; 14h, hora do lanche; 14h20min, momento da atividade livre na sala ou no pátio dependendo do clima e atividades variadas; 16h, jantar e depois desse horário as crianças se preparavam para ir embora.

Considerando os aspectos da realidade onde foi realizada a pesquisa, no tópico a seguir, apresentam-se as análises e interpretações das notas de campo, com o intuito de discutir como as crianças integram e ressignificam elementos do conhecimento empírico e científico em seu cotidiano na EI, por meio da Reiteração.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O tempo das crianças é o da ocasião, da oportunidade, dos instantes que o desenvolvimento humano proporciona, elas possuem um modo ativo de

habitar o mundo. A cada momento é conferido uma unicidade, pois, é percebida de uma forma diferente dos adultos (CARVALHO, 2015).

Nas palavras de Sarmiento (2004), reiteração ou a não linearidade temporal é o tempo recursivo da criança, que é envolto de possibilidades, um tempo sem medida capaz de ser reiniciado e de ser repetido. Não tem como dissociá-lo dos outros eixos, mas é possível observá-lo em todas as atividades desenvolvidas pela criança. A seguir apresenta-se o Segmento 1, em que se identificou a Reiteração presente em uma atividade livre de pintura com guache:

#### Segmento 1

Ferro pintou de várias cores, cobrindo toda a superfície do isopor, a coloração do prato começou a ficar acinzentada, ela observou por alguns segundos com o pincel na mão, e começou a colocar muito vermelho, mas não estava resolvendo. Então ela parou, segurou o pincel, olhou em volta e trocou seu prato para um limpo que estava próximo. A Professora Estanho não percebeu. Nesse novo prato ela pintou todas as cores separadas, evitando que uma se sobrepusesse a outra. Então ela ficou satisfeita e avisou que tinha terminado, saltitando foi brincar (Notas de Campo, 2019, p. 124, L. 3239 – 3246).

Essa foi uma atividade em que a professora disponibilizou pincéis, tinta guache e pratinhos de isopor que os pais trouxeram. Não foi uma atividade direcionada. Algumas crianças estavam brincando com peças de montar no tapete da sala. Mas Ferro, como apontado no Segmento 1, estava misturando as cores e testando as possibilidades. A combinação encontrada não foi agradável a seus olhos, uma cor acinzentada, sem vitalidade. Observou-se que ela criou uma hipótese, de misturar cores claras em sua arte, para observar a mudança, mas não houve alteração. Assim, Ferro observou à sua volta as crianças brincando e, com a Professora Estanho entretida, ela pegou outro prato de isopor e reiniciou a sua atividade, pintando tudo separadamente, tomando cuidado para que as cores não se misturassem. O resultado a agradou e ela saiu feliz para brincar com os outros.



Observou-se que, apesar da turma ter uma rotina, é fundamental respeitar o tempo da criança, já que esse é recursivo e nada interfere nas ações dela, nem na marcação de minutos ou cálculo do tempo que falta para outra atividade. Defende-se que a criança seja livre, porém, compreende-se a importância da rotina, como destaca Bilória e Metzner (2013, p. 2) “[...] é fundamental que exista uma rotina para que ela se sinta segura, possa desenvolver a sua autonomia, bem como, ter o controle das atividades que irão acontecer”.

Considerando que a EI é pensada em uma cronologia da cultura adulta, em contraponto a uma rotina rígida, salienta-se a importância em considerar o tempo da criança e o papel de transformação que esse tem na construção do conhecimento, então, nessa pesquisa, defende-se de uma readequação e flexibilização na rotina do CMEI, e não algo rígido.

Destaca-se, no Segmento 1, o teste com as tintas. No primeiro prato Ferro pintou várias cores misturadas e o resultado não a surpreendeu positivamente. Depois de pensar e observar, imaginou possibilidades e testou a hipótese de colocar o vermelho para melhorar, porém, não resolveu. Em lapso, reiniciou seu tempo. Determinou que aquele que estava pronto não estava bom e recomeçou sem delongas. A criança começou a atividade dentro de um fluxo temporal, quando não deu certo, parou e reiniciou, criou uma hipótese e a testou. Nesse contexto, Oliveira (2016) afirma que:

A criança, ao criar e desenvolver suas hipóteses manifesta seu pensamento crítico e reflexivo. Dessa forma, permitir a participação da criança, proporcionar espaços para expor suas ideias, para tomar decisões ou dar sugestões e entendê-la como um ser capaz incorpora uma concepção de infância relacionada à fase adulta, mas não hierarquicamente; ao contrário, aparece como uma etapa importante da vida em si mesma. A preocupação volta-se para a própria infância que ela está vivendo, e não mais para o adulto que ela vai se tornar (OLIVEIRA, 2017, p.79).

Então, considerando a discussão de Oliveira (2017), ressalta-se a importância de proporcionar experiências científicas fundamentando-se na

ideia, enquanto categoria social, que possuem formas de simbolizações próprias e únicas. Nesse sentido, observou-se um conhecimento empírico no Segmento 1, sobre como a mistura de duas cores diferentes pode resultar em outra. Ferro tomou o cuidado extremo para que não misturassem novamente, com a teoria que não a agradaria e que algo muito diferente poderia surgir. O conhecimento empírico imediato é identificado claramente na ação da criança da EI em uma atividade. Ferro integrou um conhecimento de forma livre, desencadeada e ressignificou pela própria experiência.

Caso as professoras observassem esse fenômeno, poderiam desvelar possibilidades, como Freitas (2016), que realizou um experimento com as crianças sobre as plantas em diferentes solos e como as cores das folhas alteravam dependendo das condições a que essas eram submetidas, ou Dominguez (2001), que dialogou nas Rodas de Ciências sobre as variações de cores da taturana e o que isso poderia indicar. Nesse contexto, o interesse da criança pelo resultado de uma mistura de cores pode abrir possibilidades para um trabalho pedagógico envolto no conhecimento prévio, pois, é importante levar em consideração o conhecimento existente e presente que foi construído pela criança em seu próprio tempo.

Em outra atividade em que as crianças tinham que representar uma música, aconteceu outro episódio com cores, como descrito no Segmento 2:

#### Segmento 2

Bário é chamado para realizar a atividade, ele estava sentado de frente com a Professora Prata e ficou observando como ela estava ensinando os outros fazerem a atividade, depois de alguns minutos começou seu desenho. Irídio estava pintando com várias cores, uma por cima do outro, até que observou a formação do roxo, ela chamou a Professora Prata extasiada:

Irídio - Olhe Prof! – Apontou para a atividade com o dedo indicador, as sobancelhas levantadas – saiu um roxo daqui!

Professora Prata – Não acredito! Como será? Que cor você estava pintando? – A Professora Prata se aproximou com a expressão de surpresa e as mãos na cintura

Irídio - Eu estava aqui pintando e apareceu o roxo!

Professora Prata - Mas que cores você pintou?

Irídio observou seu papel, girou ele com as duas mãos olhou fixamente e voltou a

atenção para Professora Prata e falou:

Írídio – Eu acho que a cor vermelha – voltou à atenção para o papel e acrescentou – Vermelho e azul. - Sem ter muita certeza abaixou a cabeça e ficou observando. A Professora Prata sugeriu:  
Professora Prata – Por que não tenta novamente? – Entregou as duas cores na mão de Írídio, que abriu um sorriso.  
Pintou do lado da folha as duas cores bem fortes e formou roxo. Írídio levantou e chamou os colegas para ver. Cobre, Sódio, Paládio e Magnésio se aproximaram para olhar e ela falou extasiada:  
Írídio – Eu pintei as duas cores e o roxo veio!! – Sua fala era praticamente gritada, suas mãos balançavam e seu rosto estava ruborizado.  
(Notas de Campo, 2019, p. 99 -100, L. 2634 – 2690).

Aponta-se nesse episódio a reiteração na atividade e na descoberta de Írídio. Para ela, não existe uma ordem cronológica de fatos que levaram à formação da cor roxa, mas sim, que aquela cor emergiu de alguma forma de sua arte. O modo encadeado em que relatou a experiência para a Professora Prata renunciou aquela fixidez, àquela simultaneidade, aquele roteiro do modo de conceber resultado.

Em seu tempo, pintou e descobriu a possibilidade de formação do roxo. Diferentemente do Segmento 1, no Segmento 2 a Professora Prata percebeu a potencialidade de discussão daquele momento que Írídio compartilhou um conhecimento empírico e buscou explorar para construir um conhecimento científico, no sentido de testar uma hipótese e desenvolver suas próprias conclusões. Em termos científicos, essa temática apresenta uma gama de discussões que podem proporcionar experiências científicas para crianças, como, por exemplo, a cor é um parâmetro de identificação e a classificação de substâncias, assim como, identificação de transformações químicas, como a decomposição. Nesse caso, uma intervenção ajudou na construção do conhecimento, mas poderia ser mais bem explorada.

Írídio integrou um conhecimento por meio de elementos da reiteração de suas próprias descobertas e testes, mas ressignificou por meio da mediação da Professora Prata. Assim, passou a construir um conhecimento sistematizado, pela interlocução da professora. Porém, é importante se atentar ao tempo de compreensão da criança, concordando com as ideias de

Sarmiento (2004), ressaltamos que as crianças realizam significações e estabelecem modos de monitorização da ação que são específicos e genuínos. É importante garantir uma troca de cultura adulta com infantil sem sobrepô-la e determinar o conhecimento pelas experiências da criança.

Ressalta-se nesse segmento a importância do desenho para a representação pela criança, sobre seu conhecimento e como ela pode estabelecer conexões e realizar descobertas. Segundo Andrade (2018) o desenho se revela como atividade distinta das tradicionais, potencializa o processo de ensino e aprendizagem e é uma forma de registros das formações de conceitos, e como apontado no Segmento 2, ao desenhar, as crianças são instigadas ao ato de desenvolver investigações.

O Segmento 3 refere-se a uma atividade de experimentação que emergiu da curiosidade de uma criança sobre a neblina, condição climática comum na cidade de Curitiba, a criança em questão observou e se interessou pelo fenômeno. Assim, o responsável solicitou para a professora explicar, já que não sabia o conceito. Com isso, a professora desenvolveu uma série de discussões sobre a neblina em uma Roda de Conversa, observações de fotos e atividade de experimentação. Após a atividade, ao longo da tarde, observou-se a situação apresentada no Segmento 3:

#### Segmento 3

Cobre que estava muito empolgado com a atividade que realizaram de manhã, sugeriu para Argônio para brincar de fazer a neblina. Ela ignorou e foi brincar em outro lugar. Mas ele insistiu e procurou a Magnésio que concordou imediatamente e chamou Platina. Eles olharam no quadro e Platina falou:

Platina – Eu vou montar!

Cobre – Eu vou ajudar! Muita fumaça! – Ele começou a marchar para buscar as peças.

Magnésio falou para o Cobre:

Magnésio – não esqueça do sal.

Eles ficaram alguns minutos empilhando peça e começaram a assoprar e descobriram que a peça ia longe quando assoprava.

Então montaram uma regra que quem assoprasse mais longe ganhava.

Brincaram por mais alguns minutos, foi a hora da sopa e os pais começaram a chegar (Notas de Campo, 2019, p.133, L. 3454 – 3467).

Observa-se no Segmento 3 dois fenômenos da reiteração. Apesar da finalização da atividade por parte da Professora Cobre reiniciou a atividade, conforme seu entendimento e percepção. Por meio da brincadeira recomeçou o tempo e refez os passos da professora. Desta forma, constatou-se que ele integrou o conhecimento por meio de uma atividade direcionada e posteriormente ressignificou as informações e apresentou a sua lógica ao brincar. A criança realizou uma associação da fumaça com a condensação, um conhecimento de senso comum, carregado das experiências de forma diacrônica, ou seja, passado por gerações.

Destaca-se que é um conceito empírico, pois, segundo Souza et al. (2014), a fumaça é resultado de uma combustão, que forma uma mistura de gases e partículas, enquanto que a condensação, que a Professora Prata discutiu no experimento, é a passagem da água do estado gasoso ao líquido, por aumento de temperatura ou pressão, como define Guimarães (2011).

Ao observar essa reiniciação do tempo por meio da brincadeira, foi possível compreender o que a criança aprendeu da atividade. Nesse caso, é essencial que o professor interfira para mediar a transformação desse conhecimento empírico no conhecimento científico, com o intuito de buscar a problematização almejando sua transformação. Outro fator importante no Segmento 4 é a não linearização temporal da brincadeira, sendo que, ao perceber um detalhe diferente no decorrer da ação, as crianças mudaram drasticamente, descobrindo que a peça de montar, ao assoprar, voava longe. Por meio de uma experimentação simples e de iniciar uma brincadeira no meio de outra, descobriram de forma empírica uma observação importante para a formulação da 2ª Lei de Newton, em que a aceleração de um corpo é diretamente proporcional à força resultante que atua sobre ele.

A criança não precisa teorizar de forma complexa. Compreende-se que os fundamentos científicos estão presentes, de forma sutil, sendo integrados e ressignificados. É fundamental analisar esses episódios

proporcionar experiências carregadas de conhecimento científico, para que os fenômenos sejam parte, não só do plano sincrônico,mas também diacrônico<sup>2</sup> na Cultura Infantil. Configura-se compreender suas completudes, competências e disposições respeitando seu tempo e espaço interpretando suas (re)significações sobre os conceitos científicos em seus mundos.

Ainda sobre essa atividade referente à neblina, é possível observar mais um episódio envolvendo elementos da Reiteração, como apresentado no Segmento 5:

Segmento 5

Professora Prata – A neblina acontece porque tem água no, no meio ambiente. – Ela faz círculos com os braços, mostrando o meio, tudo que tem. – Tem água para todo que é lado, certo? E tá fazendo sol, não está?

Cobre deu uma olha por cima do ombro, examinou a janela e falou:

Cobre – Não!

Iodo balançou a cabeça afirmativamente e disse:

Iodo – Sim!

Cádmio observou lá fora, mas não respondeu nada.

Íridio – Táaaa – mas balançou a cabeça negativamente.

Professora Prata – Então o sol começa a esquentar a água – Ela fez os gestos com uma mão no alto indo de encontro com a mão de baixo que está indo de encontro com a mão de cima. – A água que tem nas árvores, na grama e em tudo que é lugar – Ela pontuou os lugares nos dedos.

No Segmento 5, o tempo da criança está no imediato, quando a Professora Prata apontou para os lados emostrou a água, de forma abstrata, e o Sol lá fora, porém o mesmo ainda não estava aparecendo,Cobre não associou que ele poderia visualizar em outros momentos e que o fenômeno poderia não estar ocorrendo naquele exato momento, mas talvez tenha acontecido no passado ou poderá acontecer quando tiver Sol, no futuro.Observa-se o tempo sem medidas para criança, sem pensar no passado ou no futuro, apenas vivenciado.

---

<sup>2</sup>Perspectiva diacrônica são os fatos que ocorrem através dos tempos, como exemplo, as brincadeiras que são passadas por gerações e a perspectiva sincrônica, são, precisamente, os fatos que ocorrem no mesmo tempo, como as experiências vivenciadas pelas crianças (SARMENTO,2013).

É viável para o professor desenvolver atividades nessa descontinuidade temporal, com as variações de clima, sem seguir uma sequência didática rígida, mas sim com fluxo exigido pela temporalidade da criança, como por exemplo, em dias chuvosos, trabalhar com ciclo da água ou quando houver Sol, discussões como cuidados com a pele e a importância do mesmo para a natureza enquanto fonte de calor ou ainda, a ideia de sombra. Assim, identificou-se nas experiências que as crianças sintetizam o presente, o passado e o futuro. Nesse sentido, segundo Prado (2012, p. 86), “o agora é experimentalmente fluido e, mesmo parecendo fixo, ele abarca e dá significado ao passado e ao futuro”.

Reconhece-se que todos os Segmentos estão associados com outros eixos da Cultura Infantil, a reiteração não se apresenta dissociada em nenhum momento. Contudo, esse é o foco de análise da presente pesquisa. Observou-se que a integração e ressignificação dos conhecimentos de Ciências, na Reiteração, podem se originar de dois contextos, categorizados como: a) *atividades direcionadas*: planejadas pela docente e b) *brincar livre*: toda atividade livre, espontânea e que as crianças estabelecem as próprias regras, tempo de atuação, experimentação e vivência.

Dessa forma, considera-se importante o tempo da criança para pensar possibilidades de abordar temas e conhecimentos científicos na EI, reconhecendo a temporalidade e a geracionalidade, pois, segundo Sarmiento (2003), o tempo recursivo sincrônico repercute homologamente no plano diacrônico, por meio de socialização de brincadeiras, jogos e rituais das crianças mais velhas para as mais novas, reinventando e recriando tudo e se constituindo simultaneamente. Assim, percebe-se que é fundamental observar as crianças, perceber seus interesses e ambições, compreender o conhecimento empírico por elas construídos em suas relações e buscar formas de transformações, por meio das experiências científicas para o conhecimento

científico, de maneira que as trocas passem acontecer em um plano sincrônico e as concepções sejam para além do senso comum.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Considerando a pergunta norteadora dessa pesquisa: “como as crianças integram e ressignificam elementos do conhecimento empírico e científico em seu cotidiano da EI, por meio da reiteração?”, conclui-se que as crianças demonstram seu êxtase e suas frustrações corporalmente, como no caso da cor acinzentada obtida por Ferro em seu experimento, seu corpo e suas reações demonstraram inicialmente sua ansiedade e depois sua satisfação. Suas descobertas são demonstradas por suas imaginações recursivas e não lineares proporcionando diversas interpretações.

Por meio da não linearidade temporal, as crianças recriaram momentos orientados por conhecimentos científicos, valorizando a experiência que (re)criam ou que é mediada pela docente. Com isso, a ressignificação fundamenta o processo educativo, com as recriações de fluxos das rotinas de ação, variando com a intensidade da experiência vivenciada. No caso do segmento da neblina, a situação vivenciada motivou a criança a expressar-se na forma de brincadeira.

O repertório da criança é ampliado por meio de estímulos que instigam a criatividade, curiosidade e experimentação. Nesse sentido, é primordial considerar o tempo das crianças para ressignificação de suas vivências. E, assim, a mediação docente tem grande relevância nesses processos. Esta pesquisa dialoga com aquelas que valorizam a construção de conhecimento no campo do Ensino de Ciências sobre a EI tendo a centralidade na criança, valorizando as características da Infância e a prática pedagógica comprometida com o desenvolvimento integral dos atores sociais.

## **AGRADECIMENTOS**



O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

## REFERÊNCIAS

AIKAWA, Monica Silva. **Educação em ciências nas práticas pedagógicas de educação infantil**. 136 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências na Amazônia) Universidade do Estado do Amazonas, Manaus 2014.

ANDRADE, Alexandra Nascimentode. **As potencialidades do uso dos desenhos das crianças da Educação Infantil para a Divulgação Científica** 115 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências na Amazônia) Universidade do Estado do Amazonas, Manaus 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BILÓRIA, Jéssica Ferreira; METZNER, Andréia Cristina. A importância da rotina na Educação Infantil. **Revista Fafibe**, n. 6, p. 1-7, nov., 2013. Disponível em: <http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/28/11122013185355.pdf> > Acesso em: 15 set. 2020.

BRASIL. **Constituição Federal de 1998**. Promulgada em 5 de outubro de 1998. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) > Acesso em: 15 set. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, Rodrigo Saballade. Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na educação infantil. **Revista Teias**, v. 16, n. 41, p.124-141, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/download/24517/17497> > Acesso em: 16 jul. 2020.

CORSARO, Willian Arnold. **Sociologia da infância**. 2ª edição: Porto Alegre: Atmed, 2011.

CORSARO, Willian Arnold. A reprodução interpretativa no brincar ao faz-de-conta das crianças. **Educação, Sociedade e Cultura**, Porto, Portugal, n.17, p.113-134, 2002. Disponível em: <<https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-5.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2020.

DOMINGUEZ, Celi Rodriguez Chaves. **Rodas de ciências na educação infantil: um aprendizado lúdico e prazeroso**. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo 2001.

FAGIONATO- RUFFINO, Sandra. **O diálogo entre aspectos da cultura científica com as culturas infantis na educação infantil**. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

FERNANDES, Karina Luiza da Silva; FERREIRA, Gislaine Cristina Bonalumi; MANDAJI, Karina Calça; COUTO, Adriana; FERNANDES, Rebeca Chiacchio Azevedo. Educação Infantil e Ensino de Ciências: um panorama de teses e dissertações brasileiras. In ENCONTRO NACIONAL DO ENSINO DE CIÊNCIAS XI, Florianópolis. **Anais...**: Florianópolis: UFSC, 2017. Disponível em: < <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R0439-1.pdf>> Acesso em: 14 fev. 2020.

FIN, Alexsandra Soares de Souza. **O ensino de ciências na educação infantil: os primeiros passos na ciência**. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Do Paraná, Cascavel, 2014.

FREITAS, Andréia Cristina Santos. **Investigação científica na educação infantil**. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2016.

GARCEZ, Pedro de Moraes; BULLA, Gabriela da Silva; LODER, Leticia Ludwig. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. **Delta**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 257-288, dez. 2014. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502014000200257&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502014000200257&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 15 set. 2020.

GUIMARÃES, Heriédna Cardoso. **Processo de alfabetização científica na escola e a formação continuada de professores: um exemplo abordando mudanças de estados físicos da água**. 84f. Trabalho de Graduação (Graduação em Física) – Instituto de Física, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2011.

KOHAN, Walter Omar. A infância da Educação: O conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter Omar. [org], **Lugares da infância: filosofia**. DP&A, Rio de Janeiro, 2004.

LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. **Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil: contribuições teóricas e concepções de processos**. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U, 2013.

MACHADO, Wellington Freire. Alquimia da palavra: Livro das horas, de Nélida Piñon. In: XXIX SEMINÁRIO BRASILEIRO DE CRÍTICA LITERÁRIA, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: EdiPUCRS, 2015. p. 1-13. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/profile/Wellington\\_Freire\\_Machado/publication/282119706\\_Alquimia\\_da\\_palavra\\_Livro\\_das\\_Horas\\_de\\_Nelida\\_Pinon/links/560306da08ae08d4f1714409.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Wellington_Freire_Machado/publication/282119706_Alquimia_da_palavra_Livro_das_Horas_de_Nelida_Pinon/links/560306da08ae08d4f1714409.pdf)> Acesso em: 14 jun. 2020.

MOREIRA, Marco Antonio. **Metodologias de pesquisa em ensino**. 1. ed. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

MULULO, JorgeteComelPalmieri. **Vozes e imaginários infantis: experiências e saberes sobre Ciências na Escola e no Bosque da Ciência**. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências na Amazônia) Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2017.

OLIVEIRA, Gerilúcia Nascimento de. **O diálogo da criança da educação infantil com a ciência: olhares e entrelaçamento a partir do Bosque da Ciência**. 118 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências na Amazônia). Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2017.

PRADO, Patrícia Dias. Os três porquinhos e as temporalidades da infância. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 32, n. 86, p. 81 -96, 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 14 jun. 2020

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v.12, n. 21, 2003. Disponível em: <[http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos\\_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf](http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf)>. Acesso em: 18 fev. 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A sociologia da Infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, Romilda Teodora; GANHANI, Marynelma Camargo **Sociologia da Infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013. p. 13-46.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz **Crianças e Miúdos. Perspectivas Sócio-Pedagógicas da Infância e Educação**. Porto: Asa, 2004.

SOUZA, Rogério; JARDIM, Carlos; SALGE, João Marcos; CARVALHO, Carlos Roberto Ribeiro. Lesão por inalação de fumaça. **bras. pneumol.**, São Paulo, v. 30, n. 6, p. 557-565. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1806-37132004000600011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-37132004000600011&lng=en&nrm=iso) >. Acesso em: 30 jun. 2020.

TONIETTO, Marcos Rafael; GARANHANI, Marynelma Camargo. A cultura infantil e a relação com os saberes da educação física na escola. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 517-528, 2017.

Apresentação do dossiê

**Educação e Saúde: conversando com saberes interdisciplinares e tecnologias**

*Cristina MiyukiHashizume*

*Zaira de Andrade Lopes*

Os artigos apresentados no dossiê **Educação e Saúde: conversando com saberes interdisciplinares e tecnologias** convergiram com o nosso objetivo de trazer reflexões que possibilitam pensar novas práticas, arranjos teórico-metodológicos para a transformação do campo educacional por meio de suas práticas pedagógicas e novas alternativas de ensino e aprendizagem. Com base em novos saberes e informações, além de outras possibilidades de gerenciamentos de atividades de aprendizagem, é possível desenvolver o pensamento crítico em reflexões sobre educação, sobre políticas de ensino adotadas, bem como em relação a transformações sociais necessárias para conquistas da cidadania, dos direitos humanos e fundamentais e para minimizar processos de desigualdade. A discussão entre saúde e educação também se dá na formação em relação à formação em saúde, sempre num debate inter/ transdisciplinar e contextual do tema.

Temáticas como a Educação Integral, a intensificação e precarização do trabalho docente remoto e seus rebatimentos na saúde do estudante e do docente trazem um debate sobre os dilemas da educação e saúde num contexto difícil de crise sanitária. Em que pese a condição de desafiliação social, apontada por Castel (1995), a pandemia, retratada nos artigos, mostra a urgência de mantermos laços de solidariedade, produzindo políticas públicas e conhecimento qualificado sobre tal necessidade, que se explicita de forma cada vez mais premente. Ao mesmo tempo, temas como educação inclusiva, abordando as especificidades dessa atuação, em diálogo com saberes transdisciplinares, são trazidos em relatos de pesquisas recentes, em contribuições relevantes para a área.



e-ISSN: 2177-8183

Zelamos, neste dossiê, pela diversidade do *corpus* de autores, com representantes qualificados da Europa e Brasil, com representantes de diferentes regiões do país.

Boa leitura a todos!

Profa. Dra. Cristina MiyukiHashizume

Prof. Dra. Zaira Andrade Lopes

Inverno de 2021.

#### Referências

CASTEL, R. **Les Métamorphoses de la Question Sociale**. Paris: Fayard, 1995.

## DOSSIÊ TEMÁTICO – Educação e Saúde: conversando com saberes interdisciplinares e tecnologias

*Cristina Miyuki Hashizume*

*Zaira de Andrade Lopes*

### À GUIA DE PREFÁCIO:

#### Para iniciar a conversa sobre os saberes interdisciplinares e tecnológicos

Ao findar do ano de 2019, o mundo todo se deparou com um surpreendente fenômeno, que impactou as vidas diárias e o cotidiano de bilhões de pessoas em todos os continentes e seus países, a pandemia COVID-19. À medida que a pandemia Covid-19 se intensificava, seus efeitos colocavam em colapso várias estruturas que regulam o funcionamento social, especialmente, a economia e os serviços de saúde. Mas também dadas as proporções e propagação de rápida contaminação em meio às multidões, as relações sociais e afetos também foram impactadas.

*Diciembre de 2019 terminó con la identificación y desarrollo de una epidemia de neumonía atípica debida a un patógeno causal desconocido en Wuhan, China. A inicios de 2020, en la primera semana, el 7 de enero, en muestras de lavado bronquial de un paciente en estado crítico se aisló el agente causal. Cinco días después, el 12 de enero, las autoridades sanitarias de China dieron a conocer la secuencia genómica completa de una nueva cepa de la familia de Coronaviridae: SARS-CoV-2, entre cuyas características relevantes destacaban la tasa alta de mortalidad, como consecuencia del desarrollo de insuficiencia respiratoria aguda, y el fácil contagio. (TREVINO-BECERRA, ESPINOSA-LARRAÑAGA, CRUZ, RODRÍGUEZ-PÉREZ 2020, p 261)*

Na ausência de conhecimentos mais específicos sobre o movimento do SARS COV-2 e a doença por ele provocada, o distanciamento físico e a proibição de aglomerações foram as primeiras e principais medidas de

biossegurança a serem tomadas para controle da pandemia. Assim, como resposta à contenção da disseminação da infecção, os governos de várias nações, os estados e municípios entram em debates sobre a instituição de medidas de prevenção e proteção coletiva por meio de “quarentena” e bloqueio domiciliar. Naturalmente, a mobilidade passa a ser restrita e colocada sob vigilância e as pessoas ficam “presas em casa” orientadas pelo slogan “fica em casa”, que para a ser veiculado nos diversos idiomas e tomam conta da mídia, sob orientação da Organização Mundial de Saúde, a OMS.

A crise de saúde pública gerada pela Covid-19, que envolveu bilhões de pessoas, afetou tanto ricos quanto os pobres, mas tais aspectos explicitaram desigualdades já existentes. As consequências e impactos, tanto da doença quanto das medidas necessárias para a contenção, afetam sempre de modo catastróficos aqueles grupos sociais mais que já se constituem em situações de maior vulnerabilidade, ou seja, as pessoas de condição socioeconômica fragilizada, as pessoas que se encontram na condição de pobreza.

Ainda que a pobreza seja algo extremamente complexo de conceituar, por ser multifacetado e multidimensional e por muitas abordagens percebida sob a perspectiva de cunho macroeconômico, compreende-se esse fenômeno enquanto processo relacional e em direta sintonia com a desigualdade na distribuição de renda resultante da produção da riqueza e dos bens de uma nação. Ou seja, sob o ponto de vista populacional e de indicadores sociais, tem-se que a pobreza pode ser identificada por meio do cálculo da renda per capita de parte da população.

No entanto, é preciso também, ao considerar a multidimensionalidade do fenômeno pobreza, assinala-se, conforme S. Paugam (2003, 2006), que é percebida como problema individual ligado ao liberalismo econômico tomando como mediação da pobreza a base de rendimento, análises econômicas e critérios macroeconômicos associados ao crescimento. Assim, é um termo usado para definir a ausência ou privação de recursos, e como forma de exclusão dos padrões de vida aceitáveis por relação a uma dada sociedade.



Entende-se que esta designação é essencialmente política. Paugam (2003, 2006), ressalta que o fenômeno situa-se no marco das sociedades industriais ou tradicionais os aspectos para o campo de intervenção, quer de permanência da contemporaneidade do problema, quer da complexidade de exigir uma melhor compreensão e ousadia de propostas de enfrentamento.

E para refletir sobre a proposição deste dossiê destaca-se a compreensão da Comissão sobre Direitos Sociais, Econômicos e Culturais, das Nações Unidas (2001) sobre a pobreza, na qual está definida como uma condição humana caracterizada por privação sustentada ou crônica de recursos, capacidades, escolhas, segurança e poder necessários para o gozo de um adequado padrão de vida e outros direitos civis, culturais, econômicos, políticos e sociais

Nesse contexto e como a ideia original deste Dossiê foi buscar estabelecer as articulações dos contextos sociais e a centralidade dos direitos humanos na educação e processos de aprendizagem e ensinagem, conforme denominado por Anastasiou e Alves (2004).

A rápida disseminação e avanço do coronavírus forçou respostas imediatas em todas as áreas do conhecimento, incluindo a disseminação do saber científico para melhor abordar a pandemia. Assim, em que pesem todas as dificuldades de todo o período de pandemia, o que impactou nos textos publicados neste número, houve uma variedade de temas caros à Psicologia e à educação, no que se refere ao cuidado com as pessoas. Questões candentes relativas aos direitos, à saúde, à formação foram abordados de forma crítica e contextualizada, ilustrando as possibilidades de produção qualificada mesmo em tempos sombrios como os que estamos vivendo.

O dossiê “Educação e Saúde: conversando com saberes interdisciplinares” apresenta estudos e investigações que pretendam, a partir da problematização do contexto das mudanças políticas no país, discutir os desdobramentos na educação e na saúde, tomando como eixo os Direitos

Humanos e as desigualdades sociais, as intersecções entre classe, gênero e raça considerando a abordagem inter/ transdisciplinar e das tecnologias.

Outro ponto que orientou a proposta de realização deste dossiê foi de ser um suporte para possibilitar pensar alguns elementos que orientasse a prática docente em sua multiplicidade de conexões com a realidade social e a implementação de políticas de educação sem perder de vista a rede que se estabelece com a saúde e, sem dúvida, com as políticas sociais. Assim, os conceitos de intersetorialidade e interseccionalidade devem constituir marcas da ação educativa nas instituições de ensino e da prática docente que buscam a defesa e a efetivação dos direitos humanos na sua materialidade, para além de uma perspectiva abstrata descolada do mundo social.

Para Veiga e Bronzo (2012), a política pública social têm como objetivo superar as condições de pobreza e promover a atenção aos grupos em situação de vulnerabilidade, assim elas devem incorporar a intersetorialidade como diretriz ou estratégia para a ação governamental, em nível federal, seguindo o que já ocorria em iniciativas de entes subnacionais. A intersetorialidade implica em constituir mecanismos de coordenação orientados para a integração de ações realizadas por diferentes pastas governamentais e em diferentes níveis federativos, desde a normatização, operacionalização e execução das políticas públicas. Desse modo é possível definir intersetorialidade como a integração de ações, para as quais já havia órgãos responsáveis pelo todo ou parte da política, mas que a ação em conjunto se torna necessária para a efetivação de resultados.

Para Marcondes, Sandim e Diniz (2018), a intersetorialidade é o modo de articulação entre atores e componentes de políticas públicas, isto é, os setores e órgãos governamentais, entes federativos, organizações públicas e privadas, áreas, programas e projetos, saberes e experiências, assim deve ser a característica ou princípio inerente a temas, campos e políticas. Para os autores citados, é uma forma inovadora de concepção da realidade, de formulação de problemas públicos e de gestão governamental.

Assim a intersectorialidade, conforme apontado por Marcondes. Sandim e Diniz (2018), promove superação da fragmentação e verticalização governamental, desse modo produz aumento da efetividade na solução de problemas complexos, transversais ou territorializados, que leva ao atendimento integral ao(à) cidadão(ã), considerando as demandas em sua totalidade e diminuição das desigualdades, garantia de direitos fundamentais e alcance de desenvolvimento social.

Outra categoria de análise e de significativa relevância no âmbito das ações na educação é a que trata da interseccionalidade. Essa categoria teórica se refere à maneira pela qual o racismo, as relações patriarcais, a opressão de classe e outros eixos possíveis de poder e discriminação criam desigualdades que afeta o modo como os espaços e posições na sociedade se constituem em lugares de privilégios de alguns grupos sociais, em detrimentos de grupos de minorias ativas<sup>1</sup> (MOSCOVICI, 2011) gerados especialmente por organizações hierarquizadas nas relações de poder. Evidentemente, tais condições produz cerceamento e obstáculos para acessos aos direitos humanos e fundamentais ao pleno desenvolvimento da cidadania.

Para trazer a discussão da interseccionalidade, vale a pena assinalar quem são as minorias ativas que estão no contraponto das relações hierarquizadas do poder. Moscovici(2011) propõe como pensar o movimento contra hegemônico que surge na sociedade, assim [...] as minorias são dispositivos simbólicos com objetivos ético-políticos contra hegemônicos. São, portanto, grupos marginais ante a ordem jurídico-social instituída (HERNANDEZ, ACCORSSI, GUARESCHI, 2013).

E quanto ao poder das minorias, as autoras e autor destacam que

O poder das minorias está, de um lado, na definição de uma luta, na construção de um espaço de participação,

---

<sup>1</sup>Serge Moscovici, a partir da discussão sobre a influência de um grupo sobre o outro propõe a Teoria das Minorias Ativa - TMA, nesse sentido, ele aponta que a minoria ativa tem como objetivo criar conflito com o poder e fazer proselitismo junto à população, em outras palavras, influenciar a maioria. (MOSCOVICI, S. **Psicologia das Minorias Ativas**. Petrópolis, RJ: Ed Vozes, 2011.)

representação e negociação; de outro, em sua capacidade de influência social, um processo contínuo que depende de estilos de comportamentos consistentes, ou seja, ações que dialoguem socialmente e manifestem conflitos percebidos. (HERNANDEZ, ACCORSSI, GUARESCHI, 2013, p. 385).

Por fim, as autoras e autor citado, para concluírem apresentam a definição de minorias ativas, conforme preconizado por Moscovici (2011) apresentam em sua Teoria das Minorias ativas (TMA), ou também denominada Teoria da Inovação Social -TIS

As minorias são grupos sociais excluídos, divergentes e, portanto, possuidores de um status social marginal ou inferior já que não ocupam o lugar das elites. A luta entre majorias e minorias é simbólica, cognitiva e comunicativa, é uma luta cultural, uma "*kulturkampf*" (Moscovici, 2003), que coloca pontos de vista e posicionamentos éticos em oposição, é uma luta por instaurar coletivamente modos diferentes de pensar. (HERNANDEZ, ACCORSSI, GUARESCHI, 2013, p. 386)

Assim, ao se alicerçar na perspectiva da interseccionalidade tem-se um novo olhar para o campo das políticas sociais, e especialmente para intensificar os processos de eliminação da exclusão, discriminação e violência no contexto educacional. Sua definição encontra eco em uma ampla gama de perspectivas epistemológicas e sua gênese em diferentes abordagens do pensamento feminista estadunidense e europeu. (LIBARDI, 2019; LIBARDI e JACKS, 2020),

O conceito de interseccionalidade dá visibilidade às dimensões étnico/racial, de classe e gênero que se entrecruzam no cotidiano e constituem os processos identitários que caracterizam os sujeitos sociais. Analisar a educação e os processos educativos sob a luz da interseccionalidade possibilita visualizar as desigualdades social e econômica, decorrentes de processos culturais e normativos que legitimam violências, preconceitos e discriminações.

A origem do termo interseccionalidade remonta aos debates e produções científicas ligadas aos movimentos femininos e aos estudos de gênero, especialmente aos estudos de Angela Davis, publicado em 1981

(DAVIS. 2016), que em conjunto com as feministas Patricia Hill Collins (2019), Bell Hooks e Audre Lorde (2019) foram as primeiras a levantar a pauta das mulheres negras, das lésbicas e a inserção dos direitos civis entre outras demandas feministas, demarcando a perspectiva da interseccionalidade. A pesquisadora e psicóloga Conceição Nogueira (2017), apresentando o conceito e a origem da teoria da interseccionalidade, relata a longa história e destaca que a popularidade do termo se deu pelo trabalho da jurista afro-americana Kimberlé W. Crenshaw, publicado em 1989. Nogueira (2017) aponta ainda que a interseccionalidade identifica a ocorrência da sobreposição de eixos de opressão sobre a pessoa. E pode-se ampliar para grupos e populações em contextos de subalternidades.

Com essas reflexões foi gestado e organizado esse dossiê. Para a educação, o dossiê apresenta, em seus artigos análises sobre a saúde contextos de aprendizagem, além das articulações entre educação e saúde, explicitando debates fundamentais para a Psicologia, Educação, Sociologia. Os artigos trazem contribuições teóricas e/ou empíricas e comparativas para o estudo das relações Estado-sociedade e a política dos direitos humanos na educação e saúde.

Para destacar a relevância de discutir os direitos humanos e seus desdobramentos na educação, ressalta-se que as relações sociais se constituem em um contexto histórico e cultural e ao modo como as pessoas, em seus relacionamentos na sociedade, acessam os direitos humanos e fundamentais está vinculado à postura como a própria sociedade respeita as diferenças. Em outros termos, é indispensável conhecer como ocorre a constituição dos processos envolventes ao campo do reconhecimento das diversidades, e de que maneira o não reconhecimento implica nas desigualdades.

A educação tem posição de destaque na sociedade nos processos de socialização e constituição da subjetividade humana. Assim como Vygotsky (1979, 1984, 1991) afirma que o desenvolvimento cognitivo do aprendente se

dá, por meio de relações sociais, do mesmo modo, Marx também dará uma interpretação para as relações de trabalho docente, inseridas no contexto maior do sistema capitalista, que nos propicia um olhar mais complexo e crítico sobre os fatores que influem nos fenômenos escolares e da saúde.

Lopes e Rezende (2020) ao estudar a saúde docente assinalam que é preciso refletir a escola como um *locus* importante na promoção do desenvolvimento humano, e principalmente no próprio avanço e transformação social.

Lopes e Rezende (2020) apontam que os fenômenos psicossociais, a cultura, as relações de poder hierarquizado, fatos e ocorrências sociais estão presentes no espaço da escola, e esta se constitui em um ambiente delimitado, não só por paredes e muros, mas também por normas, leis, diretrizes e procedimentos escolares específicos. Para as autoras, ao refletir sobre a escola, salientam que:

É lugar comum na sociedade a ideia de que a educação tem a finalidade de formar pessoas para pensar, para transformar a sociedade; que a educação não é só racionalidade, mas emoção; que a escola também educa para a emoção. Mas se a escola é parte dessa sociedade, então transformar a sociedade implica também em ver como essa escola se constitui a partir dessa sociedade, e como se dá a representação da escola na sociedade, seus sentidos e significados. Nesse processo, saber quais são as representações sociais do grupo social que compõe a escola, e que ela vai muito além de seus muros, paredes e portões. (LOPES; REZENDE, 2020, p. 285)

Lopes (2012) ao discutir a psicologia e políticas públicas nos chama atenção de que o ser humano deve ser compreendido em seus processos de transformações, pois cada pessoa deve ser percebida como ser social e de relações sociais, em permanente movimento, um constante vir a ser, em constante transformação. Assim, Lopes (2012, p. 162) ressalta que "[...] o conjunto teórico e a produção de conhecimento não devem conter conceitos e

concepções paralisadas, limitadas e estagnadas. Necessário se faz a busca de novas propostas, novas formas de captar e intervir nas ações humanas”

O Dossiê Educação e Saúde: conversando com saberes interdisciplinares e tecnologias, considerando o constante processo de transformação humana e das condições materiais e simbólicas da realidade, apresenta algumas reflexões que podem orientar e mediar docentes, discentes, gestores e gestoras da educação para novas metodologias que produzam novos fazeres e novos saberes na escola em intersecção com a saúde e o bem viver.

## REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C; ALVES, L. P. (Orgs). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3.ed. Joinville: Ed. Univille, 2004.

COLLINS, Patricia Hill. Pensamento Feminista Negro: o poder da autodefinição. In HOLLANDA, Heloisa Buarque (org). **Pensamento Feminista. Conceitos Fundamentais**. Rio de Janeiro, RJ: Boitempo, 2019.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. 1. ed. São Paulo :Boitempo, 2016.

HERNANDEZ, Aline Reis Calvo; ACCORSSI, Aline; GUARESCHI, Pedrinho. Psicologia das minorias ativas: por uma psicologia política dissidente. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo , v. 13, n. 27, p. 383-387, ago. 2013 . Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-549X2013000200012&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2013000200012&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 25 jul. 2021.

HOOKS. Bell. **Teoria feminista**: Da margem ao centro. São Paulo: Perspectiva, 2019.

LEONTIEV, Alexis N. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In VIGOTSKII, LEV S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11a edição - São Paulo: ícone, 2010.

LIBARDI, Guilherme. Panorama dos estudos sobre interseccionalidade no Brasil (2008 – 2018): notas gerais e especificidades dos objetos empíricos

comunicacionais. In **Anais XXVIII Encontro Anual da Compós**, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre - RS, 11 a 14 de junho de 2019.

LIBARDI, Guilherme; JACKS, Nilda. Interseccionalidade como ferramenta teórico-metodológica: apontamentos para a pesquisa de recepção e consumo midiático. **Signos do Consumo**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 3-13, jul./dez. 2020.

LORDE, Audre. Idade, Raça, Classe e gênero: Mulheres redefinindo a diferença. In HOLLANDA, Heloisa Buarque (org). **Pensamento Feminista: Conceitos Fundamentais**. Rio de Janeiro, RJ: Boitempo, 2019.

LOPES, Zaira de A. Representações sociais da violência de gênero no contexto das políticas públicas: contribuições para a Psicologia Social. CHAVES, Juliana. de C. **Psicologia Social e políticas públicas: contribuições e controvérsias**. Goiânia: PUC Goiás, 2012.

LOPES, Zaira de A.; REZENDE, Viviana C. Parizzotto, Sentidos e significados do trabalho para docentes em contextos de violência na escola. In FACCI. Marilda D. Gonçalves; URT, Sonia da Cunha (orgs). **Quando professores adoecem: demandas para a psicologia e a educação**. Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2020.

MARCONDES, Mariana M.; SANDIM, T. Lemos; DINIZ, Ana Paula R. Transversalidade e Intersectorialidade: mapeamento do debate conceitual no cenário brasileiro. **Administração Pública e Gestão Social**, [S.l.], p. 22-33, jan. 2018. ISSN 2175-5787. Disponível em: <<http://www.apgs.ufv.br/index.php/apgs/article/view/1527>>. Acesso em: 18 fev. 2018. doi:<https://doi.org/10.21118/apgs.v10i1.1527>.

MOSCOVICI, S. **Psicologia das Minorias Ativas**. Petrópolis, RJ: Ed Vozes, 2011.

NOGUEIRA, Conceição. **Interseccionalidade e Psicologia Feminista**. Salvador, BA: Devires, 2017.

PAUGAM, Serge. O enfraquecimento e a ruptura dos vínculos sociais: uma dimensão essencial do processo de desqualificação social. In SAWAIA, Bader, **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

PAUGAM, Serge. **Desqualificação social: ensaio sobre a nova pobreza**. São Paulo: Cortez, 2003.

TREVIÑO-BECERRA, Alejandro; ESPINOSA-LARRAÑAGA, Francisco Miguel



Cruz; RODRÍGUEZ-PÉREZ, Martha Eugenia. **Gaceta Médica de México entiempos de pandemia por SARS-CoV-2.** México:Academia Nacional de Medicina de México, A.C. July-August,Volumen 156, Número 4.

VEIGA, Laura; BRONZO, Carla. Estratégias intersetoriais de gestão em contextos vulneráveis: reflexões a partir da experiência de Belo Horizonte. In: XVII **Congreso Internacional CLAD**, Cartagena das Índias. XVII Congreso Internacional CLAD Documentos. Caracas: CLAD, 2012.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L.S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento.** São Paulo, Moraes, 1991.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem.** Lisboa, Antídoto, 1979.

**EDUCAÇÃO EM SAÚDE NO CONTEXTO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DA  
PESQUISA-AÇÃO NA IDENTIFICAÇÃO DOS DETERMINANTES EM SAÚDE**

***HEALTH EDUCATION IN THE SCHOOL CONTEXT: ACTION  
RESEARCH CONTRIBUTIONS IN THE IDENTIFICATION OF HEALTH  
DETERMINANTS***

***LA EDUCACIÓN EN SALUD EN EL CONTEXTO ESCOLAR:  
APORTES DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN EN LA IDENTIFICACIÓN DE  
DETERMINANTES DE LA SALUD***

*Karla Mendonça Menezes*

*karlam.ef@gmail.com*

Doutora em Educação em Ciências, Química da Vida e Saúde  
Universidade Federal de Santa Maria

*Carolina Braz Carlan Rodrigues*

*carolina\_carlan@hotmail.com*

Doutora em Educação em Ciências, química da vida e saúde  
Universidade Federal de Santa Maria

*Vanessa Candito*

*vanecandito@gmail.com*

Mestra em Educação em Ciências, Química da Vida e Saúde  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

*Susane Graup*

*susanegraup@unipampa.edu.br*

Doutora em Engenharia de Produção  
Professora adjunta da Universidade Federal do Pampa

*Félix Alexandre Antunes Soares*

*felix@ufsm.br*

Doutor em Ciências Biológicas  
Professor Associado da Universidade Federal de Santa Maria

## RESUMO

A educação em saúde compreende o ensino-aprendizagem de temas relacionados à saúde, sistematicamente planejados e articulados ao currículo escolar. Em consonância com os documentos oficiais que regem a educação brasileira, a identificação das necessidades e interesses da comunidade escolar emergem como alternativa para orientação e planejamento das ações pedagógicas, que permitam o enfrentamento dos problemas de modo participativo. Este estudo investigou o comportamento alimentar dos escolares e sua associação com determinantes socioeconômicos e comportamentais do grupo familiar, a fim de orientar o planejamento das ações educativas em saúde. Integrado a um processo de pesquisa-ação, contemplou escolares do Ensino Fundamental de uma escola pública e seus familiares. Um questionário com perguntas fechadas, baseado no inquérito utilizado pela Pesquisa Nacional de Saúde, foi utilizado para a identificação dos determinantes em saúde dos participantes. Foram percebidas associações entre hábitos alimentares inadequados dos escolares e familiares. Os adultos, em maioria apresentaram excesso de peso, comportamento sedentário e consumo regular de bebidas alcoólicas, além da prevalência de doenças crônicas não transmissíveis. Os achados sugerem que a identificação das características do contexto familiar contribuiu para o planejamento de estratégias educativas em saúde no contexto escolar, e evidenciam que os processos educativos necessitam contemplar ações que envolvam a família, a fim de possibilitar a criação de ambientes favoráveis para a construção de conhecimentos e escolhas mais saudáveis.

**Palavras-chave:** Educação em saúde. Promoção da saúde. Pesquisa-ação.

## ABSTRACT

Health education comprises the teaching-learning of health-related topics, systematically planned and linked to the school curriculum. In line with the official documents used by the govern to guide Brazilian education, the identification of the needs and interests of the school community emerges as an alternative for the guidance and planning of pedagogical actions, which allow the problems to be tackled in a participatory way. This study investigated the eating behavior of schoolchildren and its association with socioeconomic and behavioral determinants of the family group, in order to guide the planning of educational actions in health. Integrated into an action research process, it contemplated elementary school students from a public school and their families. A questionnaire with closed questions, based on the survey used by

the National Health Survey, was used to identify the health determinants of the participants. Associations between inadequate eating habits of school children and family members were noted. Most adults were overweight, had sedentary behavior and regular consumption of alcoholic beverages, in addition to the incidence of chronic non-communicable diseases. The findings suggest that the identification of the characteristics of the family context contributed to the planning of educational health strategies in the school context, and show that the educational processes need to include actions that involve the family, in order to enable the creation of favorable environments for the construction knowledge and healthier choices.

**Keywords:** Health Education. Health Promotion. ActionResearch.

## RESÚMEN

La educación para la salud comprende la enseñanza-aprendizaje de temas relacionados con la salud, planificados sistemáticamente y vinculados al currículo. En línea con los documentos oficiales que rigen la educación brasileña, la identificación de las necesidades e intereses de la comunidad escolar surge como una alternativa para la orientación y planificación de acciones pedagógicas, que permitan abordar los problemas de manera participativa. Este estudio investigó la conducta alimentaria de los escolares y la asociación con determinantes socioeconómicos y conductuales del grupo familiar, con el fin de orientar la planificación de acciones educativas en salud. Integrado en un proceso de investigación-acción, contempló a estudiantes de primaria de una escuela pública y sus familias. Se utilizó un cuestionario de preguntas cerradas, basado en la encuesta utilizada por la Encuesta Nacional de Salud, para identificar los determinantes de salud de los participantes. Se observaron asociaciones entre los hábitos alimentarios inadecuados de los escolares y los miembros de la familia. La mayoría de los adultos presentaban sobrepeso, comportamientos sedentarios y consumo habitual de bebidas alcohólicas, además de la incidencia de enfermedades crónicas no transmisibles. Los hallazgos sugieren que la identificación de las características del contexto familiar contribuyó a la planificación de estrategias educativas de salud en el contexto escolar, y muestran que los procesos educativos necesitan incluir acciones que involucren a la familia, a fin de posibilitar la creación de ambientes propicios para la construcción de conocimiento y opciones más saludables.

**Palabras clave:** Educación en salud. Promoción de la salud. Investigación de acción.

## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o Brasil vem passando por um processo de transição epidemiológica e nutricional, resultante de mudanças sociais, econômicas e demográficas que se refletem no perfil nutricional da população e determinam não somente o bem-estar dos indivíduos, mas também o desenvolvimento de doenças crônicas não-transmissíveis (DCNT)(SCHMIDT et al., 2011; DUNCAN et al., 2012).

Na tentativa de delinear uma evolução temporal do perfil alimentar e nutricional no país, um estudo considerou uma série de documentos, publicados desde 1970, conjugando aspectos biológicos e socioeconômicos (SOUZA et al., 2017). Essa análise apontou as mudanças nutricionais e epidemiológicas e sinalizou importantes avanços, como a redução de déficits nutricionais no panorama nacional. No entanto, os autores sugerem que, em paralelo ao processo crescente de urbanização, os processos históricos de intensificação da produção e oferta de produtos industrializados, influenciaram diretamente na transformação dos hábitos alimentares, sendo uma das características marcantes desse processo o antagonismo entre uma situação anterior de desnutrição e o aumento nos índices de sobrepeso e obesidade (SOUZA et al., 2017). Nesse sentido, alguns estudos apontam que o estabelecimento dos hábitos alimentares envolve uma rede complexa de aspectos que ultrapassam a necessidade biológica, além de sofrerem influências de fatores emocionais, sociais, culturais, geográficos, religiosos, entre outros, que se associam ao ato alimentar (ZANCUL, 2017; MEDEIROS; CAMPOS; OLIVEIRA, 2020).

O comportamento alimentar é condicionado por uma série de variáveis que envolvem a disponibilidade dos alimentos, os recursos econômicos e a capacidade de escolha dos indivíduos (ZANCUL, 2017), sendo constituído também por meio da interação que o indivíduo estabelece entre suas práticas

alimentares e atributos subjetivos e socioculturais (MEDEIROS; CAMPOS; OLIVEIRA, 2020). Assim, a escolha dos alimentos é baseada tanto em critérios simbólicos e representativos da sociedade quanto econômicos. Dentre os fatores que determinam as escolhas alimentares, o nível de escolaridade, renda familiar, influência da mídia, religião e cultura também foram apontados (MEDEIROS; CAMPOS; OLIVEIRA, 2020).

Diante disso, nos últimos anos, diversos documentos que buscam estabelecer medidas de promoção da saúde têm sido elaborados, na perspectiva de habilitar as pessoas a fazerem escolhas mais saudáveis. Nesse contexto, a promoção de hábitos saudáveis integra políticas públicas que destacam a escola como espaço promotor de saúde e de formação cidadã, por meio de ações amparadas pelos documentos oficiais que regem a educação brasileira.

A promoção da alimentação saudável e a inclusão das temáticas de educação em saúde como tema transversal no currículo escolar foi prevista desde a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998). Atualmente, a educação alimentar e nutricional é referida na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)(BRASIL, 2017), e foi recentemente incluída nos temas transversais do currículo escolar por meio de uma alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996; 2018a). Existem também documentos que estabelecem diretrizes para a alimentação saudável nas escolas, como a Portaria Interministerial nº 1.010/2006 (BRASIL, 2006b) e o Programa de Saúde na Escola (PSE), instituído pelo Decreto nº 6.286/2007, que visa ações de educação permanente em saúde por meio da promoção da alimentação saudável, entre outras ações (BRASIL, 2007).

Dentre as políticas públicas que apontam a promoção da alimentação saudável como prioridade para promoção da saúde, a Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN), aprovada em 1999 e atualizada pela portaria 2.715/2011 (BRASIL, 2011b), integra os esforços do Estado, por meio de um

conjunto de ações que apoiam respeitar, proteger, promover e prover os direitos humanos à saúde e à alimentação (BRASIL, 2013). Destacada como uma das diretrizes da PNAN, a Vigilância Alimentar e Nutricional (VAN) constitui-se como uma estratégia essencial para a atenção nutricional, amparada pelo Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional (SISVAN) que, com abrangência nacional, subsidia a elaboração de estratégias de prevenção e de tratamento dos agravos e o desenvolvimento de ações de promoção da saúde e de segurança alimentar e nutricional (BRASIL, 2015b).

Diante da complexidade dos fatores relacionados ao comportamento alimentar, a identificação de padrões alimentares tem sido tema de investigação crescente, admitindo uma grande variedade de fatores que contribuem para a formação do comportamento alimentar na infância (ROSSI; MOREIRA; RAUEN, 2008; LEVY et al., 2010; MALTA et al., 2010; MALTA et al., 2014; PEREIRA; LANG, 2014; VILLA et al., 2015; CARVALHO et al., 2016; LINHARES et al., 2016; CORRÊA et al., 2017; SOARES et al., 2017; PIASETZKI; BOFF, 2018; MEDEIROS; CAMPOS; OLIVEIRA, 2020). Alguns desses estudos ressaltam, sobretudo, que o ambiente familiar pode ser considerado o fator de maior impacto para os infantes, uma vez que além de prover os alimentos, molda e direciona as experiências e preferências alimentares, especialmente para as crianças mais novas (ROSSI; MOREIRA; RAUEN, 2008; MAYER; WEBER; TON, 2014; PEREIRA; LANG, 2014; VILLA et al., 2015; PIASETZKI; BOFF, 2018).

Nesse sentido, considerando as transições e experiências ocorridas na infância e adolescência, e que essas podem resultar em riscos presentes e futuros à saúde, o monitoramento da saúde de escolares tem se tornado uma tendência (MALTA et al., 2014). Assim, para compreender como as preferências alimentares são construídas, é essencial investigar a influência das escolhas alimentares da família na ingestão e na formação do comportamento alimentar de crianças e adolescentes (PEREIRA; LANG, 2014;

VILLA et al., 2015; SOARES et al., 2017; PIASETZKI; BOFF, 2018; ROSSI et al., 2019). Nessa perspectiva, a associação entre hábitos alimentares incorretos e o desenvolvimento de doenças justifica a avaliação do consumo alimentar nessa faixa etária (CARVALHO et al., 2016).

Considerando, por um lado, as potencialidades atreladas às práticas educativas em saúde no contexto escolar, e por outro, os desafios atrelados à complexidade dos temas relacionados à saúde, o Ministério da Saúde adverte que a promoção da saúde engloba tanto medidas que conduzam às condições e requisitos para a saúde (paz, educação, moradia, alimentação, renda, ecossistema estável, recursos sustentáveis, justiça social e equidade), quanto estratégias que favoreçam o desenvolvimento de habilidades dos indivíduos para tomada de decisão e, assim, propõe a utilização de técnicas e métodos participativos que ultrapassem a delimitação física da escola e envolvam pais, professores e a comunidade (BRASIL, 2006a).

Considerando esses aspectos, o panorama das práticas educativas em saúde no contexto escolar brasileiro foi investigado por alguns estudiosos que sugerem que estas encontram-se, historicamente, articuladas ao ensino de ciências (MOHR, 2002; VENTURI; MOHR, 2011; MONTEIRO; BIZZO, 2015). Nesse sentido, recentes estudos se dedicaram a analisar os trabalhos divulgados no Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), considerado o principal evento da área de ensino em ciências no âmbito nacional (MENEZES et al., 2019; VENTURI; MOHR, 2019). Os referidos estudos apontam que esse campo de conhecimento está crescendo e vem se consolidando nos últimos anos. No entanto, sinalizam que os estudos dirigidos ao ambiente escolar estiveram restritos a ações pontuais e descontextualizadas. Sobre esse aspecto, os autores incentivam o fortalecimento das pesquisas com abordagens sistematicamente planejadas, com vistas a facilitar ações voluntárias relacionadas à saúde.



É nessa perspectiva que as metodologias ativas se justificam, por fornecerem subsídios para promover mudanças na maneira de pensar e repensar a escola e o currículo na prática pedagógica, além de favorecer a autonomia dos educandos (ANDRADE; SARTORI, 2018). No âmbito escolar, a utilização de projetos tem se mostrado uma alternativa eficiente em aproximar o professor e os escolares na busca da construção do conhecimento, pois além de contribuir com a reflexão e a organização da prática pedagógica, parte das necessidades e interesses da comunidade (ARAÚJO, 2014; BENDER, 2014; BRAIDA, 2014; ILHA et al., 2015; PINHEIRO, 2016; LIMA et al., 2019; RODRIGUES; MENEZES; CANDITO; SOARES, 2019; MENEZES; RODRIGUES; CANDITO; SOARES, 2020). Esses estudos têm apontado, sobretudo, para a necessidade de ressignificar o processo educativo, oportunizando espaços de discussão sobre hábitos de vida saudáveis e, evidenciando a necessidade de envolvimento da família e da escola nesse processo.

Dessa forma, a identificação das necessidades e interesses da comunidade escolar emerge como alternativa para orientação e planejamento das ações pedagógicas, que permitam o enfrentamento dos problemas de modo participativo. Nesse contexto, a pesquisa-ação apresenta potencial enquanto ferramenta de ensino (THIOLLENT; COLETTE, 2014; ZEICHNER, 2012), estabelecendo um processo social e colaborativo de aprendizado que orienta os indivíduos a investigar e mudar suas realidades sociais e educacionais (KEMMIS; WILKINSON, 2012). Destarte, a fim de gerar evidências que subsidiem os processos educativos em saúde, este estudo se propôs a investigar o comportamento alimentar de escolares do ensino fundamental e a associação com determinantes socioeconômicos e comportamentais do grupo familiar.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Este estudo integra uma tese de doutorado e contempla um conjunto de ações desenvolvidas em uma escola da rede pública, vinculada à 8ª Coordenadoria Regional de Educação do Rio Grande do Sul, e que em âmbito mais amplo, analisa as contribuições de um processo educativo visando a promoção da saúde no contexto escolar, através do planejamento sistemático de atividades que consideram o envolvimento indissociável da família e da escola nesse processo.

A referida escola, de dependência estadual, urbana, está localizada na periferia da cidade de Santa Maria, RS. No ano de 2018, estiveram matriculados 166 escolares nos anos iniciais e 218 nos anos finais do Ensino Fundamental e 126 no Ensino Médio (BRASIL, 2018b). Segundo os dados do indicador de nível socioeconômico das escolas de educação básica, relativo ao ano de 2015, última avaliação divulgada pelo Ministério da Educação, o nível socioeconômico da comunidade escolar considerada nesse estudo encontra-se classificado no grupo 4 (BRASIL, 2015a)<sup>1</sup>.

Este estudo tem aporte metodológico orientado pela pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011). Contudo, os aspectos contemplados nesse documento, em específico, consideram a fase exploratória do processo de pesquisa-ação e têm delineamento descritivo. Ao considerar essa perspectiva, é importante ponderar que essa fase consiste em estabelecer um diagnóstico da situação. O contexto, os atores, as necessidades, e expectativas são identificados e, com base nesse levantamento, estabelece-se a programação de uma ação educacional (THIOLLENT, 2011).

---

<sup>1</sup> Segundo os dados do Indicador de nível socioeconômico das escolas de educação básica (BRASIL, 2015a), no grupo 4, de modo geral, os escolares indicaram que há em sua casa bens elementares (dois ou três quartos, um banheiro, três ou mais telefones celulares, e um ou dois televisores); bens complementares (máquina de lavar roupas, micro-ondas, computador - com ou sem internet); os responsáveis completaram o ensino médio ou ensino superior, e a renda familiar mensal em torno de 1,5 a 3 salários mínimos. <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>

Todos os procedimentos adotados neste estudo seguiram as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, conforme a resolução 466/2012, e foram aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da universidade, conforme CAAE0038.0.243.000-11.

### **Participantes**

Participaram desta investigação 55 escolares matriculados no 6º ou 7º ano do Ensino Fundamental e 39 representantes do grupo familiar dos estudantes (pai/mãe ou responsável).

Conforme já referido, este estudo está inserido em um processo educativo visando a promoção da saúde, amparado na perspectiva da pesquisa-ação. No contexto escolar, foi mediado por quatro professores, em colaboração com os pesquisadores. No entanto, para fins deste documento, em específico, as práticas docentes não serão analisadas com profundidade. Vale ressaltar, no entanto, que a investigação do comportamento alimentar dos escolares e os determinantes comportamentais do grupo familiar integram o plano de ação de um processo educativo que, mediado por um projeto interdisciplinar, objetivou envolver o grupo familiar nas atividades escolares.

### **Instrumentos**

Os hábitos alimentares dos escolares foram analisados através das informações registradas em um recordatório alimentar que considerava os alimentos e bebidas consumidos ao longo do dia, discriminados detalhadamente quanto ao tipo de alimento, ao horário da refeição e a quantidade consumida. Os pais responderam um questionário com perguntas fechadas sobre estilo de vida e hábitos alimentares adaptado do questionário do morador adulto, utilizado pela Pesquisa Nacional de Saúde<sup>2</sup>. Esse

---

<sup>2</sup> A Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) é uma pesquisa de base domiciliar, de âmbito nacional, realizada em parceria com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O inquérito é

instrumento contemplou questões sobre nível de escolaridade, características do trabalho, percepção do estado de saúde, estilo de vida e hábitos alimentares, doenças crônicas não transmissíveis, além de medidas de peso e estatura autorreferidos.

Para análise, os questionários dos pais/responsáveis e o recordatório alimentar dos escolares foram conferidos e digitados no programa Excel®. Os dados foram registrados de acordo com o formulário de marcadores do consumo alimentar, utilizados pela SISVAN (BRASIL, 2015c). Conforme preconizado pelo Ministério da Saúde, esses marcadores amparam a geração de informações sobre o estado nutricional e práticas alimentares e auxiliam a identificação de inadequações na alimentação. Os marcadores considerados saudáveis são: consumo de frutas, verduras e feijão; e não saudáveis: o consumo de embutidos, bebidas adoçadas, macarrão instantâneo biscoitos salgados, doces, guloseimas e biscoitos recheados (BRASIL, 2015c).

A relação expressa entre a massa corporal (kg) e estatura (m) - índice de massa corporal (IMC) - foi utilizada para classificação do estado nutricional por meio das medidas autorreferidas, considerando os percentis de IMC/idade (WHO, 2006).

### **Tratamento estatístico**

As análises foram conduzidas no SPSS Statistics®, versão 21.0. Foram utilizados procedimentos de estatística descritiva, amparadas por medidas de tendência central (média e mediana), dispersão (desvio padrão), e frequências absolutas e relativas. Para a comparação dos marcadores observados para os representantes do grupo familiar e estudantes foi empregado o teste Qui-quadrado, considerando nível de significância de 5%.

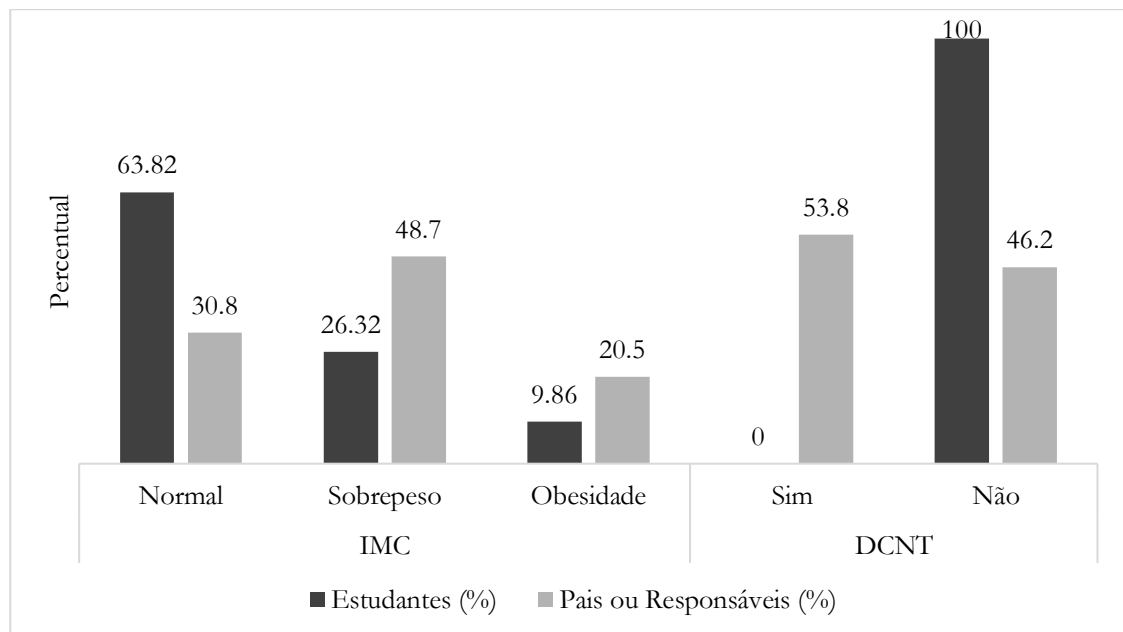
---

composto por diferentes seções que contemplam questões sobre as características dos domicílios, estilos de vida, doenças crônicas não transmissíveis e acesso à atendimento médico. Disponível para consulta em:  
<<https://www.pns.icict.fiocruz.br/index.php?pag=principal>>

## RESULTADOS

Os escolares participantes deste estudo integram a faixa etária entre 11 e 13 anos. Os representantes do grupo familiar apresentaram idade média de 38,3±8,3 anos, sendo 84,6% do sexo feminino com um valor de mediana de 2 filhos. A Figura 1 apresenta a distribuição de frequência do estado nutricional e doenças crônicas não transmissíveis (DCNT) dos investigados.

Figura 1 - Distribuição de frequência do estado nutricional e DCNT



Fonte: os autores

Os resultados apontam que os estudantes, em sua maioria, apresentaram IMC adequado. Entre os representantes do grupo familiar, apenas 30,8% apresentaram IMC normal, bem como, 53,8% possuem algum tipo de DCNT. A seguir, os determinantes socioeconômicos e comportamentais dos representantes do grupo familiar podem ser visualizados na Tabela 1, que

incluem o nível de escolaridade, características de trabalho, percepção do estado de saúde e estilo de vida.

Tabela 1 - Distribuição de frequência dos determinantes socioeconômicos e comportamentais do grupo familiar

<i>Variável</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Escolaridade</i>		
Ensino Fundamental	5	12,8
Ensino Fundamental Incompleto	14	35,9
Ensino Médio Incompleto	8	20,5
Ensino Médio	12	30,8
<i>Regime de trabalho</i>		
Até 20 horas	3	7,7
Até 40 horas	11	28,2
Mais de 40 horas	10	25,6
<i>Percepção do estado de saúde</i>		
Muito Boa	11	28,2
Boa	21	53,8
Regular	6	15,4
Ruim	1	2,6
<i>Doenças Crônicas</i>		
Pressão alta	11	28,2
Diabetes	2	5,1
Colesterol alto	4	10,3
Outro	4	10,3
<i>Consumo de álcool regularmente</i>		
Sim	14	35,9
Não	25	64,1
<i>Uso de Tabaco</i>		
Nunca	28	71,8
Parou	7	17,9
Fuma regularmente	4	10,3
<i>Faz exercícios</i>		
Sim	20	51,3
Não	19	48,7

Fonte: os autores

A análise da Tabela 1 permite identificar uma distribuição do nível de escolaridade dos representantes do grupo familiar entre Ensino Fundamental e Médio, não havendo referência ao Ensino Superior. As condições de trabalho se mostraram variantes entre os participantes, sendo que mais da metade

referiu trabalhar fora de casa e ter carga horária de 40 horas semanais ou mais.

Em relação à percepção do estado de saúde, a maior parcela dos participantes aludiu percepção positiva. No entanto, mais da metade apresenta algum tipo de DCNT (Figura 1). Em relação aos determinantes comportamentais, os dados apontam que 35,9% dos representantes do grupo familiar consomem álcool regularmente, 10,3% fumam regularmente e 48,7% não praticam nenhum tipo de exercício. Associações significativas ( $p=0,043$ ) foram percebidas entre o IMC e a prática de exercícios físicos, sendo que entre os obesos, 87,5% responderam não praticar exercícios. A presença de DNCT também se mostrou associada significativamente ( $p=0,048$ ) com a prática de exercícios físicos, sendo que 57,1% dos adultos que referiam algum tipo de DCNT não praticavam exercícios físicos.

A seguir, a Tabela 2 exibe a comparação entre o número de refeições diárias referidas pelos participantes.

Tabela 2 - Comparativo das refeições diárias realizadas pelos estudantes e representantes do grupo familiar

Refeições diárias	Estudantes (%)		Pais ou responsáveis (%)		p
	Sim	Não	Sim	Não	
Desjejum	60,0	40,0	68,1	31,9	0,475
Lanche da manhã	32,7	67,3	26,6	73,4	0,557
Almoço	100,0	0,0	100,0	0,0	-
Lanche da tarde	80,0	20,0	54,3	45,7	0,039*
Janta	92,7	7,3	95,7	4,3	0,687
Ceia	12,7	87,3	8,5	91,5	0,582

\* Valores significativos no teste Qui-quadrado ( $p<0,05$ )

Fonte: os autores

Dentre as refeições realizadas durante o dia, observa-se um comportamento semelhante entre os escolares e os representantes do grupo familiar. A maior parcela dos participantes referiu realizar duas das principais

refeições (almoço e janta). Mais da metade mencionou realizar o desjejum, mas não realizar o lanche da manhã e a ceia. Diferenças significativas são observadas somente quando considerado o lanche da tarde, sendo que os escolares, em maioria, realizam essa refeição.

A seguir, a associação entre o consumo alimentar dos estudantes e os representantes do grupo familiar é apresentada na Tabela 3.

Tabela 3 - Associação entre marcadores de consumo alimentar dos estudantes e dos representantes do grupo familiar

<i>Marcadores de consumo alimentar</i>	<i>Estudantes (%)</i>		<i>Pais ou responsáveis (%)</i>		<i>p</i>
	<i>Sim</i>	<i>Não</i>	<i>Sim</i>	<i>Não</i>	
<i>Feijão</i>	70,9	29,1	78,7	21,3	0,571
<i>Frutas Frescas</i>	40,0	60,0	52,1	47,9	0,022*
<i>Verduras e/ou legumes</i>	25,5	74,5	47,9	52,1	0,038*
<i>Hambúrguer e/ou Embutidos<sup>1</sup></i>	38,2	61,8	52,1	47,9	0,043*
<i>Bebidas adoçadas<sup>2</sup></i>	40,0	60,0	48,9	51,1	0,047*
<i>Macarrão instantâneo, salgadinhos de pacote ou biscoitos salgados</i>	21,8	78,2	38,3	61,7	0,081
<i>Biscoito recheado, doces ou guloseimas<sup>3</sup></i>	50,9	49,1	59,6	40,4	0,496

<sup>1</sup>Presunto, mortadela, salame, linguiça, salsicha; <sup>2</sup>Refrigerante, suco de caixinha, suco em pó, água de coco de caixinha, xaropes de guaraná/groselha, suco de fruta com adição de açúcar;

<sup>3</sup>Balas, pirulitos, chiclete, caramelo, gelatina;

\*Valores significativos no teste Qui-quadrado ( $p < 0,05$ )

Fonte: os autores

Ao analisar o comparativo entre a ingestão alimentar dos escolares e dos pais/responsáveis, é possível identificar diferenças significativas no consumo de marcadores considerados saudáveis, sendo que os adultos referiram ingerir mais frutas frescas e legumes e verduras do que os escolares. No entanto, dentre os marcadores considerados não saudáveis, o mesmo grupo apresentou consumo mais elevado de hambúrguer e/ou embutidos e bebidas adoçadas.



Não foram observadas associações entre os marcadores de consumo alimentar (Tabela 3) e o nível de escolaridade ou as condições de trabalho dos responsáveis (Tabela 1).

## **DISCUSSÃO**

Assumindo que um processo educativo, com vistas a promover a saúde no contexto escolar, exige planejamento sistemático de atividades, com fins pedagógicos definidos, e que considera o envolvimento indissociável da família e da escola nesse processo, esta investigação, amparada pela pesquisa-ação, se propôs a analisar o comportamento alimentar de escolares do Ensino Fundamental e a associação com determinantes socioeconômicos e comportamentais do grupo familiar, a fim de orientar futuramente as ações pedagógicas no contexto investigado.

Quando analisados os determinantes comportamentais, nossos achados demonstram que a maioria dos participantes relatou consumir as 3 refeições principais (desjejum, almoço e jantar). Ao analisar o comparativo entre a ingestão alimentar dos escolares e dos pais ou responsáveis, identificaram-se diferenças no consumo de marcadores considerados saudáveis, sendo que os adultos referiram consumir mais frutas frescas, legumes e verduras do que os escolares. Dentre os alimentos considerados não saudáveis observou-se consumo elevado de hambúrgueres e/ou embutidos e bebidas adoçadas pelos adultos. Características similares entre os grupos foram observadas para prevalência de consumo de feijão (marcador saudável) e de alimentos industrializados, como biscoitos recheados, doces ou guloseimas (marcador não saudável). Não foram observadas associações entre os marcadores de consumo alimentar, nível de escolaridade e condições de trabalho dos responsáveis, possivelmente pelo fato dos investigados estarem inseridos em um contexto socioeconômico análogo.

Ao comparar nossos achados com outros estudos, no panorama nacional, a comparação dos resultados mostrou-se complexa, considerando que há diferenças substanciais observadas nos contextos, nas faixas etárias e na construção dos indicadores examinados nos estudos que se dedicaram a esse tema. Nesse sentido, os dados da Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF), divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), permitem a comparação dos grupos de produtos incluídos nas despesas com alimentação em todo país. Entre as edições da POF (2002-2003, 2008-2009 e 2017-2018), observou-se um aumento na despesa com alimentos preparados, bebidas, legumes e verduras, frutas, aves e ovos, bem como uma redução nas despesas com cereais e leguminosas, farinhas, açúcares, carnes e leite (IBGE, 2019).

E mesmo considerando os resultados desse levantamento, que aponta para a redução da disponibilidade domiciliar de alimentos tradicionais na dieta brasileira, nossos achados demonstraram que ambos os grupos apresentaram consumo frequente de feijão (70,9% dos escolares e 78,7% dos adultos). Resultados similares também foram mencionados em um estudo com escolares, de dois municípios do Rio Grande do Sul, que apontou consumo frequente de feijão, baixo consumo de saladas, legumes e verduras cozidas, e alto consumo de alimentos fritos, bolachas, balas, doces, chocolates e refrigerantes entre as crianças investigadas (CORRÊA et al., 2017). Outro estudo, descreveu características do consumo e comportamento alimentar de adolescentes, observados na primeira edição da Pesquisa Nacional de Saúde Escolar (PeNSE -2009), e apontou que a maioria dos adolescentes consumia regularmente feijão (62,6%), ao mesmo tempo que também apresentavam maior prevalência de consumo de biscoitos doces e guloseimas (50,9%) (LEVY et al., 2010).

Um estudo transversal, realizado com escolares matriculados nos 3º e 4º anos de escolas públicas e privadas, localizadas nas zonas urbana e rural,

em Viçosa (MG), mostrou que os padrões alimentares das crianças estavam associados às condições econômicas da família, escolaridade materna e a prática alimentar dos pais/responsáveis, sendo que melhores condições socioeconômicas contribuíram para um padrão alimentar nutricionalmente mais inadequado (VILLA et al., 2015).

Conforme já mencionado, neste estudo não foram observadas associações entre o comportamento alimentar e os determinantes socioeconômicos investigados. Esse resultado pode ser explicado, sobretudo pelo fato de os participantes investigados estarem inseridos em um contexto socioeconômico semelhante, conforme observado e referido anteriormente por meio do indicador de nível socioeconômico das escolas de educação básica (BRASIL, 2015a).

Estudos recentes sugerem que o ambiente escolar desempenha um papel de destaque na promoção de hábitos saudáveis (CASEMIRO; FONSECA; SECCO, 2014; ILHA et al., 2014; COUTO et al., 2016; ZANCUL, 2017; ROSSI et al., 2019; MEDEIROS; CAMPOS; OLIVEIRA, 2020; RODRIGUES et al., 2020), sendo que as ações de saúde que incluem a educação alimentar e nutricional estão previstas e amparadas pelos documentos que regem a educação brasileira (BRASIL, 1996; 1998; 2017; 2018a), assim como por políticas públicas para promoção da saúde (BRASIL, 2006b; 2007; 2011b; 2013).

Nesse sentido, quando consideradas as intervenções no contexto escolar, algumas pesquisas se dedicaram a investigar o panorama das publicações dedicadas à educação alimentar e apontam que, apesar do interesse crescente, essa temática ainda é pouco explorada. Dentre os principais resultados das observações, destacam-se a necessidade de utilização de abordagens centradas nos escolares e a necessidade de que os currículos contemplem, de forma sistemática, a educação alimentar. Os autores também apontam para a necessidade de cursos de formação aos

professores que possibilitem um entendimento mais complexo e interdisciplinar dos fatores econômicos, sociais, culturais, ambientais, políticos e biológicos que convergem para as práticas alimentares e implicam nas concepções de alimentação (OLIVEIRA; AUGUSTO, 2009; FORNAZARI; OBARA, 2017).

Assim, pressupondo que um ambiente favorável auxilia nas escolhas alimentares saudáveis, faz-se necessário que os escolares tenham acesso no ambiente escolar, tanto a informações sobre opções mais saudáveis de alimentos, quanto aos próprios alimentos, em variedade e quantidade adequadas. Há indicativos de que a educação nutricional pode ser eficaz na melhora do nível de conhecimentos sobre alimentação adequada, mas seus efeitos na alteração de comportamentos podem não ser consistentes se houver ausência de mudanças nos ambientes de interação dos escolares (ROSSI; MOREIRA; RAUEN, 2008; PEREIRA; LANG, 2014; VILLA et al., 2015; CORRÊA et al., 2017; SOARES et al., 2017; ZANCUL, 2017; PIASETZKI; BOFF, 2018; MEDEIROS; CAMPOS; OLIVEIRA, 2020).

Nesse contexto, uma investigação realizada com crianças matriculadas no Ensino Fundamental, em uma escola privada localizada na zona sul da cidade de São Paulo (SP), apontou que a maioria dos escolares mencionou os professores como segunda fonte principal de informações sobre alimentação, ficando atrás dos pais e seguidos pela mídia e/ou redes sociais (SOARES et al., 2017). Outro estudo apontou que as crianças mais novas apresentaram alimentação mais próxima às recomendações, indicando que a qualidade da alimentação tende a decrescer na adolescência em decorrência das mudanças no comportamento alimentar, principalmente devido à importância que o ambiente social representa para o adolescente (CORRÊA et al., 2017).

Outro aspecto relevante foi apontado em um estudo direcionado a escolares de uma escola da rede privada, no município de Juiz de Fora (MG), que evidenciou que as ações de educação alimentar e nutricional foram efetivas em gerar mudanças no conhecimento nutricional e comportamento

alimentar dos escolares. Salienta-se que, no referido estudo, as atividades foram desenvolvidas ao longo de um ano letivo, com atividades que contemplaram a participação dos escolares, professores, pais e colaboradores da cantina da escola (ASSIS et al., 2014).

É importante mencionar que, um estudo longitudinal, realizado anteriormente pelos pesquisadores deste estudo, no mesmo contexto escolar, analisou as contribuições de ações pedagógicas, direcionadas à promoção da saúde, nos determinantes em saúde e no estilo de vida de escolares do 6º ao 9º ano, do Ensino Fundamental, durante o período de 4 anos consecutivos. Os resultados apresentaram indicativos de mudanças comportamentais favoráveis aos determinantes de saúde, no entanto, evidenciaram limitações associadas, sobretudo, à falta de envolvimento dos pais nas práticas escolares (RODRIGUES et al, 2020).

Considerando esse aspecto, ao analisar a relação entre o estilo de vida e práticas alimentares dos pais e o desenvolvimento nutricional de escolares, um estudo apontou que o ambiente familiar pode constituir um fator de risco, ao contribuir para consumo de alimentos industrializados e comportamento sedentário (MAYER; WEBER; TON, 2014). Outro estudorecente apontou que o estado nutricional dos pais se encontra diretamente associado ao estado nutricional dos escolares, de modo que filhos de pais obesos possuem chances significativamente maiores de serem obesos, quando comparados aos demais (ROSSI et al., 2019). Não obstante, neste estudo, observamos que, em relação ao consumo alimentar, os estudantes e os representantes do grupo familiar compartilham dos mesmos comportamentos considerados não saudáveis, como a ingestão de alimentos industrializados. É importante observar, também, que uma parcela considerável dos adultos referiu comportamentos de risco às DNCT, associados ao excesso de peso corporal, consumo de álcool, fumo e ausência de prática de atividade física, sendo que mais da metade referiu estar acometido por alguma DCNT.

No Brasil, as DCNT determinaram cerca de 74% dos óbitos em 2012 (WHO, 2014). Dentre os fatores de risco destacam-se o comportamento sedentário, consumo alimentar inadequado, tabagismo e o consumo excessivo de bebidas alcoólicas. A prematuridade da exposição a esses fatores está associada ao desenvolvimento da maioria das DCNT, sendo estimadas que 70% das mortes prematuras em adultos estão associadas a comportamentos que tiveram início na adolescência (SCHMIDT et al., 2011).

Em face de que os principais fatores de risco para DCNT são passíveis de prevenção, o fortalecimento da educação em saúde surge como uma das estratégias para enfrentamento das DCNT, através de ações educativas que proporcionem construção de comportamentos saudáveis ao longo da vida (BRASIL, 2011a). Assim, considerando que a família desempenha um papel de destaque na formação dos hábitos alimentares, uma vez que os pais são responsáveis pela oferta de alimentos. Porém também ponderamos que a construção de hábitos saudáveis é multifacetada, e a fim de promover efetivamente ações que visem a promoção à saúde, é imprescindível que a escola consiga envolver a família nos processos educativos, facilitando a criação de um ambiente favorável para a construção de conhecimentos que possibilitem escolhas mais saudáveis.

Estudos anteriores evidenciaram a necessidade de que o processo educativo seja construído coletivamente, tendo o contexto local como ponto de partida. Também enfatizaram a necessidade de implementação e intervenções de programas, projetos e trabalhos pedagógicos direcionados à saúde no contexto escolar, a fim de ressignificar o processo educativo oportunizando espaços de discussão sobre hábitos de vida saudáveis (MENEZES; RODRIGUES; CANDITO; SOARES, 2020; RODRIGUES et al., 2020; RODRIGUES; MENEZES; CANDITO; SOARES, 2019). Após a identificação das demandas, a utilização de projetos de ensino-aprendizagem apresentou-se como uma estratégia eficiente para o desenvolvimento de práticas

pedagógicas em saúde planejadas e articuladas ao currículo escolar, contemplando o envolvimento entre a família e a escola nesse processo (MENEZES; RODRIGUES; CANDITO; SOARES, 2020)

Ao comparar nossos achados com outros estudos, observamos diferenças nos contextos, nas faixas etárias e nas características socioeconômicas dos investigados, o que não permite que nossos resultados contribuam substancialmente para o panorama nacional. Contudo, é preciso reforçar que estudos como este tornam-se indispensáveis e de extrema relevância na identificação das demandas do contexto escolar, assim como uma alternativa eficiente em aproximar o professor e os escolares na busca da construção do conhecimento, contribuindo para organização das práticas pedagógicas.

É importante ressaltar que os resultados apresentados neste estudo integram a fase exploratória da pesquisa-ação, e permitiram conhecer informações importantes sobre os hábitos alimentares e estilo de vida dos escolares e do grupo familiar, além de avaliar o perfil antropométrico e o histórico familiar de doenças crônicas. Essas observações têm impulsionado novas discussões e transformações no contexto educacional, considerando, sobretudo, as possibilidades de práticas educativas que viabilizem a aproximação com os familiares. De acordo com a perspectiva metodológica adotada, “a pesquisa-ação deve se concretizar em alguma forma de ação planejada” (THIOLLENT, 2011, p. 79). Destarte, a identificação dessas demandas forneceu subsídios para orientar o planejamento dos processos educativos, inseridos nas fases subsequentes do processo de pesquisa-ação, desenvolvidos durante todo o ano letivo, os quais foram incorporados sistematicamente ao currículo da escola, partindo das necessidades e interesses da comunidade escolar, e visando potencializar participação do estudante em processos de tomada de decisão.

Por fim, em relação aos métodos empregados neste estudo, a utilização dos marcadores de consumo alimentar do SISVAN mostrou-se adequada, sendo prática tanto para coleta quanto para a análise dos dados, corroborando com achados da literatura que ressaltaram a eficácia desse procedimento para a identificação de padrões alimentares em crianças brasileiras (CARVALHO et al., 2016). Ademais, evidencia-se que a perspectiva metodológica contemplada neste estudo, amparada pela pesquisa-ação, oferece grande potencial enquanto ferramenta de ensino, assim como pode funcionar como ponto de partida para outras investigações (KEMMIS; WILKINSON, 2012; ZEICHNER, 2012; THIOLENT; COLETTE, 2014).

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao estabelecer um diálogo com os achados de consumo alimentar desse estudo com outros que se dedicaram a esse tema, evidencia-se que são muitos os aspectos que permeiam as questões relacionadas à saúde e à nutrição dos indivíduos, sendo necessário considerar, sobretudo, o respeito às escolhas individuais em prol da autonomia dos sujeitos. Com isso, ressalta-se o imperativo de efetivação de políticas públicas que considerem a educação e promoção da saúde além de esforços regulatórios e, que fomentem as estratégias educativas promovendo o empoderando dos indivíduos para escolhas mais adequadas, saudáveis e responsáveis com a saúde individual e coletiva.

Considerando as evidências de que o comportamento alimentar abrange também os fatores envolvidos na escolha e aquisição de alimentos que antecedem o ato de alimentar-se, assim como as condições ambientais que acompanham as refeições, os achados deste estudo indicam que a identificação das características do contexto familiar pode contribuir para o planejamento de ações visando a promoção da saúde e prevenção de doenças. Enfatizam também que estratégias de promoção de saúde requerem



a inserção de estratégias educativas que solicitem o envolvimento da escola e família. Nesse sentido, a identificação das necessidades e interesses da comunidade escolar apresentaram-se como um importante recurso para a orientação e planejamento das ações educativas em saúde, integradas de forma cíclica no contexto escolar, por meio da pesquisa-ação.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, J. P.; SARTORI, J. O professor autor e experiências significativas na educação do século XXI: estratégias ativas baseadas na metodologia de contextualização da aprendizagem. In: BACICH, L. e MORAN, J. (Ed.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso [livro eletrônico], 2018.

ARAÚJO, U. F. **Temas transversais, pedagogia de projetos e as mudanças na educação**. São Paulo: Summus, 2014. 120p.

ASSIS, M. M. D.; PENNA, L. F.; NEVES, C. M.; MENDES, A. P. C. C. Avaliação do conhecimento nutricional e comportamento alimentar após educação alimentar e nutricional em adolescentes de Juiz de Fora – MG. **HU Revista**, v. 40, n. 3, p. 135-143, 2014.

BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2014. 159p.

BRAIDA, F. Da “Aprendizagem Baseada em Problemas” à “Aprendizagem Baseada em Projetos”: estratégias metodológicas para o ensino de projeto nos cursos de Design à luz dos paradigmas contemporâneos. **Actas de Diseño**, v. 17, p. 142-146, 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394 - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Presidência da República. 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. MEC/SEF. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental: 174 p. 1998.

BRASIL. **Escolas promotoras de saúde: experiências do Brasil (Série Promoção da Saúde, n. 6)**. Brasília: Ministério da Saúde. Organização Pan-Americana da Saúde: 272 p. 2006a.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 1.010**. Brasília: Ministério da Saúde. 2006b.

BRASIL. **Decreto nº 6.286 - Institui o Programa Saúde na Escola (PSE)**. Brasília: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2007.

BRASIL. **Plano de ações estratégicas para o enfrentamento das doenças crônicas não transmissíveis (DCNT) no Brasil 2011-2022**. Ministério da Saúde: Secretaria de Vigilância em Saúde: 160 p. 2011a.

BRASIL. **Portaria nº 2.715 - Atualiza a Política Nacional de Alimentação e Nutrição**. Brasília: Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. 2011b.

BRASIL. **Política Nacional de Alimentação e Nutrição**. Brasília: Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica.:84 p. 2013.

BRASIL. **Indicador de nível socioeconômico das escolas de educação básica (Inse) – 2015**. Ministério da Educação: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2015a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em: 22/12/2019.

BRASIL. **Marco de referência da vigilância alimentar e nutricional na atenção básica**. Brasília: Ministério da Saúde: 56 p. 2015b.

BRASIL. **Orientações para avaliação de marcadores de consumo alimentar na atenção básica**. Brasília: Ministério da Saúde: 33 p. 2015c.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Secretaria da Educação Básica: Ministério da Educação. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em 21/12/2018.

BRASIL. **Lei Nº 13.666 - Altera a Lei nº 9.394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2018a.

BRASIL. **Taxas de Rendimento**. Ministério da Educação: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2018b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em: 22/12/2019.

CARVALHO, C. A. D.; FONSÊCA, P. C. D. A.; NOBRE, L. N.; PRIORE, S. E. Methods of a posteriori identification of food patterns in Brazilian children: a systematic review. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 1, p. 143-154, 2016.

CASEMIRO, J. P.; FONSECA, A. B. C. D.; SECCO, F. V. M. Promover saúde na escola: reflexões a partir de uma revisão sobre saúde escolar na América Latina. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 19, n. 3, p. 829-840, 2014.

CORRÊA, R. D. S.; VENCATO, P. H.; ROCKETT, F. C.; BOSA, V. L. Padrões alimentares de escolares: existem diferenças entre crianças e adolescentes? **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 22, n. 2, p. 553-562, 2017.

- COUTO, A. N.; KLEINPAUL, W. V.; BORFE, L.; VARGAS, S. C.; POHL, H. H.; KRUG, S. B. O ambiente escolar e as ações de promoção da saúde. **Cinergis**, v. 17, n. 4 Supl.1, p. 378-383, 2016.
- DUNCAN, B. B.; CHOR, D.; AQUINO, E. M. L.; BENSENOR, I. M.; MILL, J. G.; SCHMIDT, M. I.; LOTUFO, P. A.; VIGO, A.; BARRETO, S. M. Doenças Crônicas Não Transmissíveis no Brasil: prioridade para enfrentamento e investigação. **Rev Saúde Pública**, v. 46, p. 126-34, 2012.
- FORNAZARI, V. B. R.; OBARA, A. T. A temática alimentação e nutrição na pesquisa em ensino de ciências: uma análise das publicações das atas do ENPEC. **Arquivos do MUDI**, v. 21, n. 3, p. 229-242, 2017.
- IBGE. **Pesquisa de orçamentos familiares 2017-2018: primeiros resultados**. Rio de Janeiro: Coordenação de Trabalho e Rendimento. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: 69 p. 2019.
- ILHA, P. V.; LIMA, A. P.; ROSSI, D. S.; SOARES, F. A. A. Intervenções no ambiente escolar utilizando a promoção da saúde como ferramenta para a melhoria do ensino. **Revista Ensaio**, v. 16, n. 3, p. 35-53, 2014.
- LHA, P. V.; LIMA, A. P. S.; VISINTAINER, D. S. R.; WOLLMANN, E. M.; SOARES, F. A. A. Promoção da saúde a partir da aprendizagem por projetos. **Atos da Pesquisa em Educação**, v. 10, n. 1, p. 280-303, 2015.
- KEMMIS, S.; WILKINSON, M. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: DINIZ-PEREIRA, J. E. e ZEINCHNER, K. M. (Ed.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. 2ª Ed: Autêntica [livro eletrônico], 2012.
- LEVY, R. B.; CASTRO, I. R. R. D.; CARDOSO, L. D. O.; TAVARES, L. F.; SARDNHA, L. M. V.; GOMES, F. S.; COSTA, A. W. N. Consumo e comportamento alimentar entre adolescentes brasileiros: Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), 2009. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 15, n. Supl.2, p. 3085-3097, 2010.
- LIMA, A. P. S.; ILHA, P. V.; SILVA, R. C. C. D.; SOARES, F. A. A. Aprendizagem por projetos no ensino fundamental: estratégia para entendimento da pirâmide alimentar. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 1, p. e4781636, 2019.
- LINHARES, F. M. M.; SOUSA, K. M. D. O.; MARTINS, E. D. N. X.; BARRETO, C. C. M. Obesidade infantil: influência dos pais sobre a alimentação e estilo de vida dos filhos. **Temas em Saúde**, v. 16, n. 2, p. 460-481, 2016.
- MALTA, D. C.; ANDREAZZI, M. A. R. D.; OLIVEIRA-CAMPOS, M.; ANDRADE, S. S. C. D. A. Tendência dos fatores de risco e proteção de doenças crônicas não transmissíveis em adolescentes, Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE 2009 e 2012). **Rev. Bras. Epidemiol. Suppl PeNSE**, p. 77-91, 2014.

MALTA, D. C.; SARDINHA, L. M. V.; MENDES, I.; BARRETO, S. M.; GIATTI, L.; CASTRO, I. R. R.; MOURA, L.; DIAS, A. J. R. CRESPO, C. Prevalência de fatores de risco e proteção de doenças crônicas não transmissíveis em adolescentes: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), Brasil, 2009. **Ciênc. saúde coletiva** v. 15, n. 2, p. 3009-19, 2010.

MAYER, A. P. F.; WEBER, L. N. D.; TON, C. T. Perfis parentais com base nas práticas educativas e alimentares: análises por agrupamento. **Psicologia, Saúde & Doenças** v. 15, n. 3, p. 683-697, 2014.

MEDEIROS, V. P. Q. D.; CAMPOS, C. D. S.; OLIVEIRA, E. N. A. D. O comportamento alimentar dos estudantes da rede de ensino médio de Pau dos Ferros/RN: um estudo entre uma escola pública e uma escola privada. **EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação**, v. 7, n. 17, p. 165-190, 2020.

MENEZES, K. M.; RODRIGUES, C. B. C.; COUTINHO, R. X.; SOARES, F. A. A. **Educação em Saúde no Brasil: investigação cienciométrica dos estudos publicados no Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. ABRAPEC. Natal/RN: 2019. Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/enpec/xii-enpec/anais>. Acesso em: 22/12/2019

MENEZES, K. M.; RODRIGUES, C. B. C.; CANDITO, V.; SOARES, F. A. A. Educação em saúde no contexto escolar: construção de uma proposta interdisciplinar de ensino-aprendizagem baseada em projetos. **Revista de Educação Popular**, n. Edição Especial, p. 48-66, 2020.

MOHR, A. **A natureza da educação em saúde no ensino fundamental e os professores de ciências**. 2002. 410 (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.

MONTEIRO, P. H. N.; BIZZO, N. A saúde na escola: análise dos documentos de referência nos quarenta anos de obrigatoriedade dos programas de saúde, 1971-2011. **História, Ciências, Saúde**, v. 22, n. 2, p. 411-427, 2015.

OLIVEIRA, G. M. D. S. M.; AUGUSTO, T. G. D. S. **Análise dos artigos sobre educação alimentar publicados nas atas do ENPEC**. VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. ABRAPEC. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. 2009.

PEREIRA, M. M.; LANG, R. M. F. Influência do ambiente familiar no desenvolvimento do comportamento alimentar. **Revista Uningá**, v. 41, p. 86-89, 2014.

PIASETZKI, C. T. D. R.; BOFF, E. T. D. O. Educação alimentar e nutricional e a formação de hábitos alimentares na infância **Revista Contexto & Educação**, v. 33, n. 106, p. 318-338, 2018.

PINHEIRO, L. M. **Pedagogia de Projetos**. Rio de Janeiro: Clube de Autores [livro eletrônico], 2016. 110p.

RODRIGUES, C. B. C.; MENEZES, K. M.; CANDITO, V.; LOPES, L. F. D.; SOARES, F. A. A. Determinantes em saúde e estilo de vida de escolares: estudo longitudinal. **Research, Society and Development**, 9, n. 2, p. e130922158, 2020.

RODRIGUES, C. B. C.; MENEZES, K. M.; CANDITO, V.; SOARES, F. A. A. Influência de projetos pedagógicos interdisciplinares na atividade física habitual e no estado nutricional. **Educação e Linguagem**, 22, n. 2, p. 25-41, 2019.

ROSSI, A.; MOREIRA, E. A. M.; RAUEN, M. S. Determinantes do comportamento alimentar: uma revisão com enfoque na família. **Revista de Nutrição** v. 21, n. 6, p. 739-748, 2008.

ROSSI, C. E.; COSTA, L. D. C. F.; MACHADO, M. D. S.; ANDRADE, D. F. D.; VASCONCELOS, F. A. G. Fatores associados ao consumo alimentar na escola e ao sobrepeso/obesidade de escolares de 7-10 anos de Santa Catarina, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 24, n. 2, p. 443-454, 2019.

SCHMIDT, M. I.; DUNCAN, B. B.; SILVA, G. A. E.; MENEZES, A. M.; MONTEIRO, C. A.; BARRETO, S. M.; CHOR, D.; MENEZES, P. R. Chronic non-communicable diseases in Brazil: burden and current challenges. **The Lancet**, v. 377, n. 4, p. 1949-1961, 2011.

SOARES, B. R.; DIAS, F. P.; FRANCISCO, V. G.; WEBER, M. L. Atitudes relativas ao consumo alimentar de escolares da zona de sul de São Paulo. **Disciplinarum Scientia**, v. 18, n. 2, p. 323-337, 2017.

SOUZA, N. P. D.; LIRA, P. I. C. D.; FONTBONNE, A.; PINTO, F. C. D. L.; CESSÉ, E. A. P. A (des)nutrição e o novo padrão epidemiológico em um contexto de desenvolvimento e desigualdades. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 22, n. 7, p. 2257-2266, 2017.

THIOLLENT, M. J. M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 18ª Ed., 2011. 132p.

THIOLLENT, M. J. M.; COLETTE, M. M. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 36, n. 2, p. 207-216, 2014.

VENTURI, T.; MOHR, A. **Análise da Educação em Saúde em publicações da área de Educação em Ciências**. VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Campinas. 2011.

VENTURI, T.; MOHR, A. **Educação em Saúde: análise do campo de pesquisa em vinte anos de ENPEC**. In: XII Encontro Nacional de Pesquisa

em Educação em Ciências – XII ENPEC, 2019, Natal, RN. Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/enpec/xii-enpec/anais>. Acesso em 24/02/2020.

VILLA, J. K. D.; ANGÉLICA RIBEIRO E SILVA; SANTOS, T. S. S.; RIBEIRO, A. Q.; PESSOA, M. C.; SANT'ANA, L. F. R. Padrões alimentares de crianças e determinantes socioeconômicos, comportamentais e maternos. **Revista Paulista de Pediatria**, v. 33, n. 3, p. 302-309, 2015.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **World Health Organization child growth standards: length/height-for-age, weight-for-age, weight-for-length, weight-forheight and body mass index-for-age: methods and development.**: 336 p. 2006.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Mortality and burden of disease. Noncommunicable Diseases (NCD) Country Profiles, 2014: Brazil.** World Health Organization. 2014.

ZANCUL, M. D. S. Educação alimentar na escola: para além da abordagem biológica. **Temas em Educação e Saúde**, v. 13, n. 1, p. 14-23, 2017.

ZEICHNER, K. M. A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. In: DINIZ-PEREIRA, J. E. e ZEINCHNER, K. M. (Ed.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente.** 2ª Ed: Autêntica [livro eletrônico], 2012.

**PROGRAMA ENSINO INTEGRAL: UM RELATO CRÍTICO DE EXPERIÊNCIA  
À LUZ DO DIÁLOGO INTERDISCIPLINAR ENTRE EDUCAÇÃO E SAÚDE**

***INTEGRAL EDUCATION PROGRAM: A CRITICAL REPORT OF EXPERIENCE IN  
THE LIGHT OF THE INTERDISCIPLINARY DIALOGUE BETWEEN EDUCATION  
AND HEALTH***

***PROGRAMA DE EDUCACIÓN COMPLETA: UN INFORME DE EXPERIENCIA  
CRÍTICA A LA LUZ DEL DIÁLOGO INTERDISCIPLINARIO ENTRE EDUCACIÓN Y  
SALUD***

*Álvaro de Souza Maiotti*  
alvaro.maiotti@unifesp.br

Mestrando em Educação e Saúde na Infância e Adolescência  
Universidade Federal de São Paulo

**RESUMO**

O objetivo deste artigo é apresentar um relato crítico de experiência docente, realizada em uma escola estadual paulista, adepta às diretrizes do Programa Ensino Integral. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa participante. Os dados foram obtidos por meio da observação dos elementos que compõem a dinâmica da rotina escolar e da análise dos documentos oficiais e resoluções que regem o programa, além das leis e decretos estaduais e federais pertinentes ao tema. O referencial teórico que sustentou as análises abarca textos de autores que versam sobre educação, saúde e a interface entre essas duas áreas do conhecimento. Em síntese, constatou-se que a exploração do trabalho docente, institucionalizada através do referido programa, produz impactos negativos na saúde mental e física dos professores que atuam no programa, afetando consequentemente a formação dos estudantes.

**Palavras-chave:** Articulação Saúde-Educação; Condições do Trabalho Docente; Programas Educacionais.

## ABSTRACT

The aim of this article is to present a critical account of the teaching experience, carried out in a public school in the state of São Paulo that adheres to the guidelines of the Integral Teaching Program. It is a research with a qualitative approach, of the participant research type. Data were obtained by observing the elements that make up a dynamic of the school routine and analyzing the official documents and resolutions that govern the program, as well as state and federal laws and decrees relevant to the theme. The theoretical framework that supported the analyzes includes texts by authors who deal with education, health and the interface between these two areas of knowledge. In summary, it was found that the exploitation of teaching work, institutionalized through the program, produces negative impacts on the mental and physical health of teachers who work in the program, consequently affecting the training of students.

**Keywords:** Articulation Health-Education; Teaching Work Conditions; Educational Programs.

## RESUMEN

El objetivo de este artículo es presentar un relato crítico de la experiencia docente, realizada en una escuela pública de São Paulo que se apega a los lineamientos del Programa Integral de Docencia. Es una investigación con enfoque cualitativo, del tipo investigación participante. Los datos se obtuvieron a través de la observación de los elementos que componen la dinámica de la rutina escolar y el análisis de los documentos y resoluciones oficiales que rigen el programa, además de las leyes y decretos estatales y federales relevantes en la materia. El marco teórico que sustenta los análisis incluye textos de autores que abordan la educación, la salud y la interfaz entre estas dos áreas de conocimiento. En resumen, se encontró que la explotación de la labor docente, institucionalizada a través del programa, produce impactos negativos en la salud mental y física de los docentes que laboran en el programa, afectando consecuentemente la formación de los estudiantes.

**Palabras clave:** Articulación Salud-Educación. Condiciones de la labor docente. Programas educativos.

## INTRODUÇÃO



A educação integral tem circulado com recorrência nos discursos de governadores e secretários de educação. Abordada de maneira leviana, é frequentemente apresentada como a panaceia para os mais diversos problemas educacionais. Conforme Castro e Lopes (2011), o projeto Escola de Tempo Integral (ETI) foi instituído no estado de São Paulo entre os anos de 2003 e 2006, por meio da resolução SE nº 89. Implantado em algumas escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental, seu intuito era prolongar o tempo diário de permanência dos alunos (de cinco para nove horas), com vistas a ampliar suas possibilidades de aprendizagem com oficinas curriculares de orientação para estudo e pesquisa; atividades de linguagem e de Matemática; atividades artísticas, esportivas/motoras e de participação social. Em 2012, o projeto foi reformulado<sup>1</sup> e passou a se chamar Programa Ensino Integral (PEI). Estabelecido por meio da Lei Complementar nº 1.164/2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191/2012, foi implantado inicialmente em 16 escolas de Ensino Médio e hoje está presente em 308 escolas distribuídas por todo o estado (SÃO PAULO, 2018).

Assim, à luz do diálogo interdisciplinar entre educação e saúde, objetivando contribuir com as reflexões acerca da educação integral, o presente trabalho apresenta um relato crítico da experiência de docência realizada em uma escola pública estadual paulista adepta às diretrizes do PEI. O texto está organizado da seguinte maneira: a seção metodologia apresenta os métodos e técnicas de pesquisa empregados em sua elaboração; a seção resultados e discussão reúne os dados obtidos, bem como a análise realizada a partir da bibliografia consultada e a seção considerações finais apresenta a síntese das reflexões aqui desenvolvidas.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

---

<sup>1</sup> Apesar da reformulação, o projeto permaneceu ativo e funciona de modo concomitante à sua versão reformulada.

Considerando as condições nas quais a pesquisa foi realizada, o relato de experiência aqui descrito e analisado pode ser classificado como uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa participante. Conforme Severino (2013), para realizar este tipo de pesquisa, o pesquisador partilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando de todas as suas atividades ao longo do tempo de duração da pesquisa. Enquanto observa os fenômenos (as manifestações dos sujeitos e as situações vividas), registra descritivamente os elementos observados e as análises e considerações feitas durante essa participação.

Para tanto, duas técnicas são indispensáveis: a observação e a documentação. Entende-se por observação o olhar atento ao qual não escapam os detalhes daquilo que é observado. Quanto à documentação, Severino (2013) a define como o processo de identificação, levantamento e exploração de documentos e fontes de dados do objeto pesquisado, bem como o registro e a sistematização dos dados e informações deles extraídas, dispostas em condição de análise pelo pesquisador.

Os dados de natureza documental que sustentam este estudo foram obtidos prioritariamente do Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas Tecnologias (SÃO PAULO, 2012a), das Diretrizes do Programa Ensino Integral (SÃO PAULO, 2012b), das resoluções da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc/SP) referentes às diretrizes de organização curricular e ao processo de atribuição de aulas (Resolução SE nº 66 e Resolução SE nº 71, respectivamente); e das leis e decretos estaduais e federais pertinentes ao tema.

Os dados de natureza observacional referentes aos diversos elementos que compõem a dinâmica escolar e que incidem sobre a atuação docente, foram obtidos durante a experiência de docência no âmbito do PEI, ocorrida entre os meses de janeiro e agosto de 2020. A unidade escolar na qual as observações aconteceram é jurisdicionada pela Diretoria de Ensino - Região Sul 3 e está localizada na Zona Sul da cidade de São Paulo. Atende cerca de 530 estudantes, distribuídos entre turmas

do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental – séries finais e entre as três séries do Ensino Médio.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **A falácia da multivalência: a institucionalização da exploração do trabalhdocente**

O primeiro aspecto a ser destacado refere-se às atribuições do posto de trabalho como docente de Filosofia no âmbito do PEI. Exige-se dos docentes dessa disciplina a obrigatoriedade de também lecionar Sociologia. Como justificativa, a equipe gestora da unidade escolar alegou que o tamanho da escola não comportaria um docente para cada uma das disciplinas. Embora cada escola possua uma realidade particular, a prática é endossada por todas as escolas que aderem ao programa, independentemente da quantidade de salas de aula ou número de estudantes atendidos. Ademais, conforme as resoluções de atribuição de aulas anualmente publicadas<sup>2</sup>, o simples fato de ter cursado 160h de determinada disciplina na graduação ou pós-graduação já qualifica o docente para lecioná-la. Essa prática, entretanto, vai de encontro ao que determina a legislação federal: o Parecer CNE/CES nº 492/2001 estabelece que o portador do título de licenciado pleno em Ciências Sociais ou Sociologia é o profissional apto a lecionar a disciplina. Caso seja licenciado em qualquer outra área, mas tenha cursado Ciências Sociais ou Sociologia como segunda licenciatura, esse profissional também poderá lecionar a disciplina, conforme o que está disposto na Resolução CNE/CP nº 2/97 e no Decreto nº 8.752/2016. O bacharel em Ciências Sociais que queira atuar como professor deverá cursar as disciplinas do curso de licenciatura, por meio de um programa especial de complementação pedagógica. Essa modalidade também é

---

<sup>2</sup> Cf. Resolução SE 71, que dispõe sobre o processo de atribuição de aulas para o ano de 2019. Disponível em: <https://dearacatuba.educacao.sp.gov.br/resolucao-se-71-atribuicao-de-aula-2019/>. Acesso em: 21 jan. 2021.

amparada pela resolução e decreto anteriormente mencionados, além da Resolução nº 2/2015.

Em 2019, numa tentativa de expandir o programa para todas as escolas regulares da rede, a Secretaria da Educação lançou o Programa Inova Educação<sup>3</sup>, que determinou a inserção de cinco disciplinas nas grades curriculares do Ensino Fundamental – séries finais e Ensino Médio, e a consequente redução do tempo de aula de todas as disciplinas (de 50 minutos para 45 minutos) nos períodos matutino e vespertino para comportar a mudança. A medida ampliou o tempo de permanência dos estudantes na escola, porém não o equiparou à jornada diária de nove horas do PEI. O lançamento do Inova Educação também afetou a grade curricular do PEI, que passou a oferecer disciplina de Tecnologia e Inovação, a ser lecionada pelos docentes da unidade escolar que tenham participado de um curso de formação de curta duração<sup>4</sup>.

Outra característica da composição curricular do PEI é a oferta de disciplinas eletivas. Elaboradas por uma dupla de professores, essas disciplinas são oferecidas semestralmente e devem estar alinhadas aos projetos de vida dos estudantes. Formam-se então classes mistas, com alunos do Ensino Fundamental – séries finais e Ensino Médio, a partir da escolha e matrícula voluntária de cada estudante. Entretanto, se o corpo docente da unidade escolar não estiver completo, exige-se de alguns professores que assumam a disciplina, mesmo sem a colaboração de outro colega professor.

Em resumo, a carga horária da jornada de trabalho do docente de Filosofia da unidade escolar alvo da pesquisa era de 40h semanais (jornada integral, como a dos demais docentes), distribuída da seguinte maneira: 31 hora/aula lecionando (tempo distribuído entre as quatro disciplinas assumidas – Filosofia, Sociologia, Tecnologia e Inovação e Eletiva) e 1 hora/aula semanal disponível para substituição, na hipótese

<sup>3</sup> Cf.: <https://inova.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em: 21 jan. 2021.

<sup>4</sup> Curso oferecido pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza” – EFAPE. Cf.: <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=8918>. Acesso em: 21 jan. 2021.

de algum colega se atrasar ou se ausentar. As 8h restantes eram destinadas ao estudo pessoal, organização do material didático e à formação continuada<sup>5</sup>.

Na prática, entretanto, a substituição de colegas tomava um tempo muito maior do que o permitido, afetando os horários destinados às demais atividades. Assumir quatro disciplinas significava responder documentalmente<sup>6</sup> por 17 turmas: quatro turmas de primeira série do Ensino Médio e uma turma de terceira série do Ensino Médio, para as quais lecionava Filosofia e Sociologia (perfazendo um total de 10 turmas); duas turmas de segunda série do Ensino Médio, para as quais lecionava adicionalmente Tecnologia e Inovação (perfazendo um total de 6 turmas); e uma turma mista de Ensino Fundamental – séries finais e Ensino Médio, para a qual lecionava a disciplina eletiva.

Além da docência, destaca-se ainda uma última atribuição: a tutoria. Cada docente estava incumbido de acompanhar um grupo de alunos (entre 12 e 25 alunos) no que se refere às dificuldades socioemocionais e de aprendizagem, ao comportamento no ambiente escolar e aos problemas familiares. O docente deveria garantir ao menos dois atendimentos por mês para cada um de seus tutorados, além dos momentos de tutoria coletiva. Esses atendimentos aconteciam todos os dias, antes do horário de almoço, e duravam cerca de 15 minutos. Cada atendimento deveria ser registrado de maneira individualizada, em ficha específica, e entregue ao vice-diretor da unidade de tempos em tempos, para acompanhamento.

Dando início à análise, podemos partir do aspecto mais evidente do relato: a profusão de tarefas pedagógicas e burocráticas que, para serem cumpridas de acordo com os prazos estabelecidos, demandavam quase que completamente o tempo de permanência do docente na unidade, além do seu tempo livre ou de descanso em casa, durante a semana e aos finais de semana. Constata-se que a

---

<sup>5</sup> Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPC de área (com o professor coordenador de área e os professores de ciências humanas) e geral (com o professor coordenador geral e todos os professores).

<sup>6</sup> Diários de classe, planejamento semanal e bimestral, avaliações, digitação de notas e faltas etc.

lógica fabril e neoliberal está instaurada na escola. O combustível fóssil que alimenta as máquinas é a vida dos docentes. Nas esteiras de produção de conhecimento, o docente — que menos vale — produz a mais-valia educacional, vendendo sua força de trabalho intelectual por um valor irrisório. A jornada integral não lhe dá direito a receber o mesmo valor recebido como vale-alimentação pelos docentes das unidades regulares, que não possuem jornada completa<sup>7</sup>. A gratificação a que faz jus, e que governadores e secretários de educação muito orgulhosamente mencionam nas mídias, retornam aos cofres públicos por meio do imposto de renda retido na fonte e pelo aumento da contribuição previdenciária e das taxas de manutenção do plano de saúde.

Embora os professores efetivos desfrutem da estabilidade inerente ao serviço público, sua permanência no programa está condicionada à avaliação 360°. Semestralmente, os docentes são avaliados pela equipe gestora, funcionários e alunos, e igualmente contribuem com a avaliação de seus pares. A avaliação determina quem foi ou não capaz de se adaptar e, conseqüentemente, quem permanece ou não como membro do corpo docente da unidade. Existe uma aura de produtividade que gravita sobre as escolas que aderem ao PEI — e que também é vista apenas por seus partícipes: acredita-se que os docentes perfeitamente ajustados às suas regras são os que efetivamente trabalham. Quem é incapaz de se adaptar é visto como o professor que está acostumado à “vida boa”, à “rotina tranquila” das unidades regulares. Esse argumento também é utilizado para escamotear as verdadeiras causas da alta taxa de rotatividade de docentes.

Os efeitos dessa insana rotina de trabalho, somados à desvalorização e falta de reconhecimento da categoria geram impactos profundos na saúde física e mental dos docentes. Analisando artigos publicados entre 2006 e 2011, Silveira *et al* (2014) constataram que muitos professores têm apresentado alterações na saúde física e mental (doenças musculoesqueléticas, problemas com a voz, sono, memória e

---

<sup>7</sup> Cf. Decreto nº 34.064/1991. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1991/decreto-34064-28.10.1991.html>. Acesso em 21 jan. 2021.

estresse). Com base nos artigos analisados, os autores listaram diversos fatores estressantes presentes no contexto escolar, dos quais destacou-se os que se aplicam ao relato em análise: ajudar crianças com problemas comportamentais; aplicar as tarefas; comunicar conceitos e preparar recursos para lições; excesso de responsabilidade pelos alunos; excesso de trabalho; grande número de classes regidas; lidar com a classe e manter a disciplina; organizar grupos de trabalho; pressões de tempo na escola; salas de aulas com excesso de contingente.

O trabalho de Schuster (2016) caminha na mesma direção. Por meio de um levantamento de atestados médicos e de entrevistas semiestruturadas realizadas com professores da rede municipal de educação de Cascavel/PR, a pesquisadora constatou que os transtornos mentais ou emocionais, cuja origem reside em muitos dos fatores estressantes já mencionados, são responsáveis por boa parte dos casos de afastamento do trabalho.

Partindo das reformas educacionais efetuadas pela Seduc/SP entre 1990 e 2000, Jardim (2016) elucida alguns aspectos das formas de organização do trabalho dos professores da rede pública estadual paulista. Sua pesquisa indica que os fatores que mantêm e aprofundam a precariedade das condições de trabalho docente (a desvalorização da profissão, o crescente desgaste físico e mental, o aumento da ocorrência de doenças profissionais e a pouca atratividade da carreira) estão relacionados às ações de viés gerencialista, colocadas em prática através das referidas reformas.

Costa (2017), por sua vez, focalizou em seu estudo os níveis de ansiedade e depressão de uma parcela de professores da mesma rede, que atuam na cidade de São José dos Campos/SP. Mais da metade dos entrevistados estava psicologicamente adoecida, e boa parte deles apresentou sintomas de transtorno de ansiedade ou de depressão. O autor concluiu que a dinâmica trabalhista do curto prazo, da flexibilidade, da competitividade e da produtividade, somada a um processo de subjetivação que é provocado pela fragilidade das relações contemporâneas, contribuiu para o adoecimento e esgotamento psíquico dos docentes,

desestimulando-os a estabelecer vínculos profundos com a sua função e com o estudante.

Como foi possível observar, a exploração docente institucionalizada pela Seduc/SP por meio do PEI pode impactar significativamente a saúde física e mental dos professores que, em busca de uma valorização ilusória, submetem-se aos ditames do programa. Adiante, examinaremos algumas de suas consequências pedagógicas.

### **A falácia pedagógica: a “escola modelo” e o descompasso entre educação integral e tempo integral**

Ao abordar as falhas pedagógicas do PEI, adotou-se como ponto de partida o Currículo Oficial do Estado de São Paulo (2012a), por se tratar de um documento que direciona as práticas pedagógicas de todos os docentes da Educação Básica. O trabalho de Valentim (2018) apresenta uma crítica contundente a esse documento, em razão de seu alinhamento às perspectivas neoliberais, em que a construção integral do sujeito, tal como se apresenta, perde espaço. Seu trabalho, como muitos que se propõem a discutir o campo do currículo, evidencia que esse espaço não está isento das disputas políticas.

Nesse sentido, forçado a cumprir um programa curricular já enviesado desde a sua constituição, tendo à disposição um reduzido número de aulas semanais<sup>8</sup> e muitas demandas burocráticas a resolver, parece pouco provável que o docente seja capaz de lecionar as disciplinas de maneira adequada. As dificuldades que inviabilizam o trabalho docente já estão previamente estabelecidas, em razão do sistema econômico que rege todas as esferas da vida. Como bem definiram Padilha e Oliveira (2013, p.24): “No modo de produção característico da sociedade

---

<sup>8</sup> Cf. Resolução SE nº 66, de 9 de dezembro de 2019. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/66\\_2019.HTM?Time=25/01/2021%2018:15:51](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/66_2019.HTM?Time=25/01/2021%2018:15:51). Acesso em: 25 jan. 2021.



capitalista, o saber elaborado é um meio de produção e justamente por isso se distribui de forma desigual entre as classes sociais. "As inovações curriculares propostas pelo PEI (a inserção de disciplinas que anteriormente não existiam na grade, como Projeto de Vida e Orientação de Estudos) nos recordamos palavras de Adorno (2005) a respeito do colapso da formação cultural. Esse é o tipo de reforma pedagógica que não trará contribuições substanciais para o enfrentamento dessa situação.

Diante disso, a razão de sua ineficiência, entretanto, não é uma "inocente despreocupação frente ao poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre ela" (ADORNO, 2005, p. 2), mas o alinhamento à essa realidade. Pelo visto, as retroescavadeiras do neoliberalismo encontraram as preciosas jazidas da educação que, de "tesouro a descobrir", estão para se tornarem uma pepita quase em extinção.

Outro aspecto importante dessa experiência é o modo como estudantes, professores e equipe gestora referiam-se à unidade escolar: a escola-modelo da Zona Sul de São Paulo. O termo "modelo" nos remete às noções de padrão, forma, homogeneização — o que pode significar um problema quando a educação é o assunto em questão.

Ao longo de cerca de 7 meses de experiência como docente na unidade, foi possível observar que alguns estudantes se sobressaíam em relação aos demais: com excelentes notas e comportamento, sempre eram convidados pelos professores e equipe gestora a assumirem posições de liderança nas mais diversas atividades escolares. Essa prática, entretanto, inibia a participação dos demais: "Ah, professor. Eles escolhem sempre os mesmos. Assim a gente perde a vontade de participar", relatou uma estudante, evidenciando o fato de que professores e gestores não estavam atentos à diversidade, às potencialidades e necessidades de aprendizagem de cada estudante. Todos deveriam ser moldados à imagem e semelhança dos escolhidos e o padrão deveria ser repetido e expandido para todas as escolas públicas estaduais da cidade.

No que se refere à concepção de educação integral, as diretrizes do programa postulam:

Ampliar o tempo de permanência na escola e a criar as condições de tempo e de espaços para materializar o conceito de educação integral, desenvolvendo as potencialidades humanas em seus diferentes aspectos: cognitivos, afetivos e socioculturais. Essa ampliação possibilita a efetivação de novas atitudes, tanto no que se refere à cognição como a convivência social, privilegiando os quatro pilares da Educação adotados pela UNESCO: o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. A concepção de educação integral evidencia a exigência, a pressão e a luta constante pela democratização da educação, para uma escola universal de qualidade, que considere o acesso a todos os recursos culturais, às mais diversificadas metodologias dos processos de ensino e de aprendizagem e, também, à utilização das novas tecnologias como respeito à condição humana e sua respectiva dignidade. (SÃO PAULO, 2012b, p. 8).

O primeiro problema dessa concepção é a sua fundamentação teórica. O texto produzido pelo economista Delors (2010) tem sido amplamente utilizado desde a sua primeira publicação em 1996 para justificar os mais nobres propósitos pedagógicos. Silva (2017), entretanto, afirma que as entrelinhas da publicação revelam outro objetivo: o alinhamento das práticas pedagógicas aos interesses do Banco Mundial e outras instituições financeiras.

O segundo problema reside em sua aplicação prática: o texto menciona aspectos importantes como o “desenvolvimento das potencialidades humanas nos aspectos cognitivo, afetivo e sociocultural” e a exigência de construirmos uma “escola universal de qualidade, considerando o acesso a todos os recursos culturais” e “às mais diversificadas metodologias dos processos de ensino e aprendizagem”.

Diante disso, na prática, o que ocorre é uma ênfase desmedida no desenvolvimento das chamadas “competências leitora e escritora” e de habilidades matemáticas, alvo exclusivo das Avaliações de Aprendizagem em Processo (AAP) e do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Não por acaso, as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são as que possuem maior espaço (quantidade de aulas por semana) nos currículos. Deve-se garantir às novas engrenagens do sistema apenas o essencial para a manutenção do seu funcionamento: algumas noções de cálculo, leitura e escrita.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário apresentado pelo relato parece não nos conduzir às perspectivas esperanças. Enredado na profusão de tarefas que lhe são impostas, o docente que atua no âmbito do PEI jamais será capaz de desempenhar sua função pedagógica e política, seja em razão dos impactos da exploração do trabalho docente, seja pelo poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre os currículos e as diretrizes das reformas educacionais vigentes.

Assim, como resultado, observa-se que no formato atual o programa é incapaz de fornecer aos estudantes a formação integral que seus entusiastas tanto apregoam. Para que isso ocorra efetivamente, os docentes que optarem por permanecer no PEI deverão traçar linhas de fuga que viabilizem a busca por alternativas para a própria emancipação, de modo que se possa oferecer aos estudantes as ferramentas que lhes permitam o desenvolvimento de habilidades para o enfrentamento dos desafios do nosso século.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Teoria da semicultura. **Primeira Versão**, Porto Velho, ano IV, n. 191, v. XIII, p. 2-19, maio/ago. 2005.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19). Acesso em: 21 jan. 2021.

BRASIL. Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE\\_CEB02\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf). Acesso em: 21 jan. 2021.

BRASIL. Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category\\_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192).

Acesso em: 21 jan. 2021.

CASTRO, A; LOPES, R. E. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259-282, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362011000300003>. Acesso em: 19 jan. 2021.

COSTA, R. Q. F. da. **O mundo do trabalho docente e o esgotamento psíquico**. 2017.188f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/151000>. Acesso em: 21 de jan. 2021.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Paris: UNESCO, 2010. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por). Acesso em: 25 jan. 2021.

JARDIM, K. da S. M. **O trabalho docente na rede estadual de ensino no Estado de São Paulo**. 2016. 174f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/305026>. Acesso em: 21 jan. 2021.

PADILHA, A. M. L.; OLIVEIRA, I. M. de. Inclusão escolar, diversidade e desigualdades sociais. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Educação para todos: As muitas faces da inclusão escolar**. Campinas: Papirus, p. 17-58, 2013.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 34.064, de 28 de outubro de 1991. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1991/decreto-34064-28.10.1991.html>. Acesso em: 21 jan. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012a. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/compilacao-lei.complementar-1164-04.01.2012.html>. Acesso em: 19jan. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar nº1.191, de 28 de dezembro de 2012b. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012>

[/lei.complementar-1191-28.12.2012.html](#). Acesso em 19jan. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Resolução SE nº 89, de 9 de dezembro de 2005. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/89\\_05.HTM?Time=24/04/2017%2014:28:18](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/89_05.HTM?Time=24/04/2017%2014:28:18). Acesso em: 19 jan. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo do Estado de São Paulo**: Ciências Humanas e suas tecnologias. 1 ed. atual. São Paulo: SE, 2012a.

SÃO PAULO (Estado). **Diretrizes do Programa Ensino Integral**.2012b. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Formação básica: Tecnologia – 1ª Edição/2019. Disponível em: <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=8918>. Acesso em: 21 de jan. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Inova Educação. Transformação hoje, inspiração amanhã. Disponível em: <https://inova.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em: 21 jan. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE nº 66, de 9 de dezembro de 2019a. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/66\\_2019.HTM?Time=25/01/2021%2018:15:5](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/66_2019.HTM?Time=25/01/2021%2018:15:5). Acesso em: 15 out. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE nº 71. 2019b. Disponível em: <https://dearacatuba.educacao.sp.gov.br/resolucao-se-71-atribuicao-de-aula-2019/>. Acesso em: 21 jan. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Programas garantem jornada ampliada de estudo aos alunos da rede estadual de SP. 2018. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/escola-tempo-integral>. Acesso em: 20 jan. 2021.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. Livro eletrônico. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, O. V. Aspectos da história dos currículos oficiais do Estado de São Paulo (1980-2008). IN: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 29., 2017, Brasília. **Caderno de Resumos...** Brasília: ANPUH, 2017, s.p. Disponível em: [https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502838058\\_ARQUIVO\\_2017ODAIRANPUHtextocompletov3.pdf](https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502838058_ARQUIVO_2017ODAIRANPUHtextocompletov3.pdf). Acesso em: 25 jan. 2021.

SILVEIRA, K. A. et al. Estresse e enfrentamento em professores: uma análise da literatura. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 30, n. 4, p. 15-36, dez. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982014000400002>. Acesso em: 21 jan. 2021.

SCHUSTER, M. **Corpo e adoecimento na percepção docente**. 2016. 106. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/3330>. Acesso em: 21 jan. 2021.

VALENTIM, G. A. **Programa Ensino Integral e Escola de Tempo Integral no Estado de São Paulo: permanências e mudanças**. 2018. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/158314>. Acesso em: 19 jan. 2021.

**EDUCATION AS A HUMAN RIGHT: THE RISE OF THE HBCUS**

**A EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO HUMANO: A ASCENSÃO DO HBCUS**

**L'ÉDUCATION COMME DROIT DE L'HOMME: L'AMÉRIQUE DU HBCUS**

*Tiffany R. Holloman*

[t.holloman@leedsbeckett.ac.uk](mailto:t.holloman@leedsbeckett.ac.uk)

Dra. Docente História e Sociologia  
Leeds Beckett University

*LaTonia A. Siler-Holloman*

[lash@bsidepress.com](mailto:lash@bsidepress.com)

Doctora en Sociologia  
University of Leeds  
Founder and CEO, Bside Press Ltd

**ABSTRACT**

HBCUs (Historically black colleges and universities) are both a representation of education as a human right and education that facilitates the fight for human rights. HBCUs were and remain crucial to the development of human rights activism in the US.

**Key words:** HBCU Activism. Black Professors. Black professionals. Human Rights. Black Education

**RESUMO**

As HBCUs (As faculdades e universidades historicamente negras) são tanto uma representação da educação como um direito humano quanto uma educação que facilita a luta pelos direitos humanos. As HBCUs foram e continuam sendo cruciais para o desenvolvimento do ativismo pelos direitos humanos nos Estados Unidos.

**Palavras-chave:** HBCU Ativismo. Professores Negros. Profissionais negros. Direitos humanos. Educação Negra

## RÉSUMÉ

Les HBCU (Collèges et universités historiquement noirs) sont à la fois une représentation de l'éducation en tant que droit humain et une éducation qui facilite la lutte pour les droits humains. Les HBCU ont été et restent cruciales pour le développement de l'activisme des droits de l'homme aux États-Unis.

**Mots clés:** Activisme HBCU. Professeurs noirs. Professionnels noirs. Droits humains. Éducation des Noirs

## INTRODUCTION

In the United Nations (UN) Universal Declaration of Human Rights of 1948, state representatives declared that every human being possessed certain rights which are inherent, universal, indivisible, interdependent, inalienable, equal, and non-discriminatory. Responsibilities are contiguous to the human rights—states must respect, protect, and guarantee enjoyment of the rights for residents and citizens are charged with respecting and defending the rights of others (UN, 2021). Within the Declaration, UN members specified the inherent right to free education at the primary and 'fundamental stage' levels, along with widely available technical and professional education and 'equally accessible' higher education based on merit (UN, 2018).

Two centuries before representatives of UN member nations collaborated and formalised the definition of human rights, United States (US) leaders from the political, business, and religious sectors crafted policies that prohibited the education of enslaved Africans. At the end of a bitter civil war and the emancipation of the slaves in 1865, tenacious Blacks and influential white stakeholders established common schools and advocated for higher education facilities for the African American community. Although the citizens differed in their perceptions of the meaning of Black higher education and the purpose of Black professionals, the Historically Black Colleges and Universities (HBCUs) resulted from their collective toil.



According to the US Department of Education, HBCUs are defined as any accredited<sup>1</sup> historically Black college or university established before 1964 primarily to serve African American students (HIGHER EDUCATION ACT OF 1965, 1965). Currently 102 schools located in nineteen states, the District of Columbia, and the US Virgin Islands, meet these criteria. Two- and four-year institutions, public and private, are represented. Like other colleges and universities, each school has its own campus culture, academic specialisations, and community missions (LOVETT, 2015). Despite the organisational differences, the missions of the HBCU are nearly the same—the staff, faculty, students, and community members commit to advancing education and human rights. In this piece, we assert that HBCUs were and remain crucial to the evolution of Black education and human rights activism in the US. A brief presentation of the historical development of the HBCUs, their collective mission, and reflections on the HBCU legacy of human rights activism will be discussed.

### **US Colonial Values of Education**

Early in US history, the European migrants held divided views of education. The residents debated the meaning of education, who could create knowledge, who could contribute to the fledgling disciplinary canons, what knowledge was valuable, and who had access knowledge. Since the establishment of the colony, some of the most contentious debates surrounded the education of the colonised Native Americans, landless Europeans, and enslaved Africans (FEIR, 2016; WILLIAMS, 2005). In practical terms, only wealthy members of society had the precious time and financial resources required for education (CAIN; HOPKINS, 1986); others in the lower socio-economic classes struggled for basic survival in the colony. Education guaranteed access to the political, economic, and social networks comprised of the elite class (SILER-HOLLOMAN, 2020).

---

<sup>1</sup> HBCUs must be accredited or seeking accreditation from an agency or association recognized by the US Department of Education.

In 1619, the first African slaves were brought to the colony and by 1680, the Black slaves were enshrined in law as property. The dominant class considered Blacks to be 'brutish' creatures, similar to livestock (FINKELMAN, 2012, P. 114; JORDAN, 1968, PP. 44–56). The typical school curriculum of classical education in ancient language, logic, history, mathematics, and philosophy was viewed as unnecessary for the slaves. Blacks were believed to be intellectually inferior and classical knowledge would not advance the agrarian skills the slaves needed on the plantations. However, the fear created the 1739 Stono Rebellion (THORNTON, 1991; VOX, 2018) served to dispute the belief in Black inferiority and criminalize the educational, political, economic, and social activities of the slaves for nearly a century.

### **The Fear of the Educated Black Man**

Whereas the education of slaves was previously viewed as an innocuous subject, slave rebellions focussed the attention of the white citizenry and transformed the perception of Black education into a destructive force. Whilst incomplete documentation makes the actual number of insurrections (events identified as rebellions of ten or more slaves) difficult to verify, scholars estimated the number upwards of three hundred or more between the seventeenth and nineteenth centuries (WENDT, 2009). Scholars have concurred that Stono Rebellion in South Carolina was one of the largest, costliest, and, ultimately, most influential in solidifying stricter social relations between whites and slaves and establishing more strategic slave business (SILVERHOLLOMAN, 2020; THORNTON, 1991).

Thornton deduced that many of the slaves had either been trained by colonialists for militia service or that the participating Africans were former soldiers captured in war. He was able to verify through documentation that the leader of the rebellion slaves was a highly educated and militarily-trained African, named Jemmy, from the region known as Angola<sup>2</sup> (THORNTON, 1991, p. 1102). After one week of battles with

---

<sup>2</sup> For more on the Stono Rebellion and other slave revolts, visit the Library of Congress website, *America's Story* [goo.gl/cA4UzZ](https://www.loc.gov/cA4UzZ) or the Public Broadcasting Service (PBS) website with Henry Louis Gates, Jr., *The African Americans: Many rivers to cross* [goo.gl/xVD6dK](https://www.pbs.org/video/xVD6dK).

the white militia, the rebellion ended and the deceased were counted as twenty-one white residents and forty-four slaves (VOX, 2018). Despite the dominant culture narratives about the ‘docile’ Black men, the white plantation owners and residents remained quite afraid of possible uprisings, therefore, politicians crafted policies to assuage the fears.

One of the first statutes after the Stono Rebellion was the Negro Act of 1740(PINCKNEY, 1740). Several times within the document, the legislators referred to the rebellions and the strategies used by resourceful and clever Black men. To exert control over the slave activity and preserve safety for the white community, the Act outline new rules of engagement for the slaves. Rules included the constraint of movement, property ownership, entrepreneurship, social gatherings, and education—all persons who taught Black slaves to read or write faced a variety of sanctions by the courts—thereby rendering the material and human resources necessary for rebellions inaccessible or extremely limited. Though formal and legal rules pertaining to Black slaves existed before the Stono Rebellion, a plethora of Black Codes were enacted throughout all the territories of the US(MCCORD, 1840; SILER-HOLLOMAN, 2020).

### **Subversive Black Education**

Despite threats of violence and death by property owners, public members, and law enforcement authorities, Blacks, both slave and free, continued to value and seek education. Whilst some slave owners allowed their slaves to obtain *bible literacy*, meaning they could learn to read, not write, in order to fully practice the Christian faith, the Black subversives deployed a plethora of secret strategies to obtain education. (CORNELIUS, 1983, pp. 171–173). More the case, Black men, women, and children taught themselves, learned from, and taught each other, effectively ‘stealing’ education(CORNELIUS, 1983). La’Neice Littleton(2014) posited that because of their curiosity, persistence, and creativity, the slave children were the basis of the Black literacy movement and the precursors of the Civil Rights Movement. Using abolition-

ists Frederick Douglass, William W. Brown and Harriet Jacob as examples, Littleton proclaims these children of slaves ‘made the improbable transition from beasts of burden to intellectual powerhouses’ and led the fight for the human rights of their community (LITTLETON, 2014, pp. 105–110). Before and after the Thirteenth Amendment abolished slavery, education was a priority for Black people as it represented freedom, security, social mobility, and, eventually it was hoped, acceptance by the dominant society members. However, in order to become students, the Blacks first had to undermine the *de jure* and *de facto* constraints of their education.

### **Rise of the HBCUs**

The founding, financing, and development of higher education in the US was thoroughly intertwined with the economic and social forces that transformed West and Central Africa through the slave trade and devastated Indigenous nations in the Americas. According to Craig Steven Wilder, the academy was a beneficiary and defender of these processes with its college graduates ‘exploit[ing] these links for centuries’ as professional ‘teachers, ministers, lawyers, doctors, politicians, merchants, and planters (WILDER, 2013). After thirteenth admendment of the US Constitution abolished slavery and involuntary servitude, the need developed to secure their economic advantages and professional network exclusivity. Within the seemingly progressive legal and informal policies crafted by the elite professionals to facilitate Black education, the Black community discovered the continuing need to advocate for their human right within the dominant class controlled educational system.

Justin Smith Morrill, a US politician from the state of Vermont, was a self-educated man who, unable to afford the university education he longed for. Morrill sponsored a bill in 1857 that would provide land grants to states for the purpose of establishing the agricultural and mechanical colleges to serve two purposes—to educate the ‘common’ man and, through research contributions, bolster the American industrialisation(MORRILL, n.d.). Despite his support of education in general, Presi-

dent James Buchanan, Jr. vetoed the bill due to his belief that the individual states were responsible for funding higher education (LUCAS, 1994).

Five years and another political administration later, Morrill presented the proposed statute again with success. In 1862, President Abraham Lincoln signed the first Morrill Act into law. Because the Southern states wanted to secede from the Federal government, the citizens in those states forfeited their right to receive the grants (USDA, n. d.).

Although Morrill legislation was an important part in the establishment of universities for the 'common' man, Blacks were initially prohibited from receiving benefit from the Act by Southern anti-literacy laws. Though the Black Codes were instituted due to fear of Black education, ironically, the attendees of the 1890 Mohonk Conference on *The Negro Question*<sup>3</sup> believed that it would be the education of the freed Black people that would 'safeguard' the order of the increasingly progressive, industrialized society.

### **The Negro Problem?**

During the Progressive Era, white politicians, philanthropists, Christian missionaries, business leaders, abolitionists and educators, in efforts to fulfil their 'noble cause[s]', advocated for the industrial training of the freed people (PIFER, 1973). The owner of the Lake Mohonk Mountain House, A. K. Smiley, was a Quaker who strongly believed that it was a Christian duty to protect the minorities of the United States. Between 1883 and 1916, the House served as a conference centre for not only the first convention to discuss 'The Negro Question' but as the site for conferences concerning Indigenous Peoples and international peace.

The conferences about the Native Americans were attended by civic leaders who labelled themselves, 'Friends of the Indians' with the goal of 'eradicat[ing], tribal identities' and assimilating the group into society by training children at special board-

---

<sup>3</sup> For additional reading on the famous *Negro Question* debate, see David Theo Goldberg's article, *Liberalism's limits: Carlyle and Mill on "the Negro Question"*, <https://doi.org/10.1080/08905490008583508>.

ing schools (PBS, 2001). The same label could have been applied to the group assembled in New York to address the major issue of their day—what to do with the free Negroes. Among this group, handpicked by Smiley, was Rutherford B. Hayes, the former US president who oversaw the Reconstruction period after the Civil War; General Samuel C. Armstrong, Union Army officer and founder of Hampton Institute, an HBCU; as well as William T. Harris, a famous American educator. Each of the participants seem to have observed the negative effects of slavery on the black community; many had worked closely with the freedmen in a variety of conditions. In his opening address, Smiley shared his goal of the conference with the attendees:

I trust that everyone who is here agrees with me that it is exceedingly important for the Negroes to be elevated in every direction; that it is necessary that they should be practically educated; that they shall learn to be thrifty and taught industries; that they shall do away with all drinking habits, shall save money, accumulate property, be law-abiding citizens; that the family relations shall be well observed, and thus be a credit to our country. I believe, if they are not so educated, that they will become a dangerous element to the community, liable to be thrown at any moment into the hands of demagogues who may use them for bad purposes. I believe that our only safety is to give the Negro a Christian education. This is what we are called together to consider”(BARROW, 1890, p. 8).

Not surprisingly, neither Black educators, activists, nor religious leaders were invited to attend the conference or submit their comments as to the economic, political, or educational development of their community members. In his historical evaluations of the period from the emancipation of slaves to 1933, Carter G. Woodson wryly observed how Black representatives are barred from decision-making processes concerning their education:

The usual way now is for the Whites to work out their plans behind closed doors, have them approved by a few Negroes serving nominally on a board, and then employ a White or mixed staff to carry out their program. This is not interracial cooperation. It is merely the ancient idea of calling upon the “inferior” to carry out the orders of the “superior”(WOODSON, 1933).

At the conference, the attendees determined the type of curriculum and geographic location of the Black schools. The proposed training programmes of Christian

and industrial education were favoured by attendees. Such a feat required Black teachers for the estimated six million Black citizens. As the geographic legacy of slavery confine the black freedmen to the plantations after emancipation, the majority of the black population lived in the southern region of the United States (MANDLE, 1994, p. 23) and many of the proposed education institutes were constructed within. In the late 1800s, the Northern citizens did not relish the thought of a vast migration of blacks to their areas; even the Northern supporters of the black community wanted to guarantee that the blacks stayed as far south as possible. 'Educate the Negro where he is,' said Rev. A. D. Mayo at the Mohonk Conference (BARROW, 1890). Similar thinking amongst leaders deemed that the strategic placement of all but four of the new Black colleges were established in the South. A testament to the influence and power of the Conference attendees, in less than three months after the Mohonk Conference, President Benjamin Harrison (1833-1901) signed the Second Morrill Act of 1890.

### **Disparate Provision for the HBCUs**

Whilst the Second Morrill Act of 1890<sup>4</sup> was primarily intended for the higher education of white citizens, with the inclusion of the southern region and the newest western states, the legislators specified federal funds to states for the advanced education of the Black community. The Act requires state representatives a choice of either policies that allowed Black student admission into predominately white institutions (PWIs) or separate, equitable institutions for the Black community; the southern state representatives opted for the establishment of the HBCUs.

Despite the Morrill Act requirement of equal support for both HBCU and PWI institutions, the Black schools suffered from disparate policies regarding the distribution of federal funds (SEALS, 1986). Travis J. Albritton noted that compared to the 'exponential' growth of PWIs at the dawn of the twentieth century, the paltry financial

---

<sup>4</sup> For more information on the Morrill Acts, visit the US Library of Congress website, <https://www.loc.gov/rr/program/bib/ourdocs/morrill.html>

support of the HBCUs resulted in the inhibition of institutional growth and development, as evidenced by the example of Alabama (ALBRITTON, 2012, p. 316). Between 1900 and 1916, one Alabama PWI received sixteen times the amount allotted for the comparable HBCU (ALBRITTON, 2012; JENKINS, 1991, p. 66). Albritton argues that racial discrimination 'limited [HBCUs] in their capacity to provide the necessary resources to educate [Black] students . . . for years to come' (ALBRITTON, 2012).

### **Private and Public Control of HBCUs**

Although the US federal government allocated support for the HBCUs, Christian organisations were instrumental in building primary, secondary, and postsecondary schools for the Black community. The American Missionary Association ('Association'), one of the most influential religious groups in the US, was formed in 1846 to spread Christian values and oppose slavery. After the civil rights victory ended in the emancipation of slaves, the missionaries redirected their efforts to supporting the freed people with their future in society. The Association belief in strict morality and 'right living' was part of the Protestant work ethic perceived necessary to elevate the nation to a world power in the nineteenth century. As part of their contribution to the religious mission and national goals, the Association founded eleven HBCUs and funded the recruitment and salaries of teachers for the southern schools. (JEWELL, 2007, p. 31–32).

Whilst the new mission may be viewed as simple charity, Joseph O. Jewell (2007) found complex motivations for the continued interests in the Black community during his study of the Association strategies in Atlanta, Georgia, between 1870 and 1900. The mostly northern Association members viewed themselves as the 'embodiment of Christian morality' and were proud of the middle class status they earned through respectable work ethics rather than inheritance (JEWELL, 2007). In his research, several issues concerning the Black community emerged within the Association. Although the missionaries desired to continue their work, they were deeply con-



cerned about how the elevation of Blacks would impact their lives and livelihoods. Educated and professional Black men and women posed, the missionaries believed, threats to the national stability with their 'outsider' status and to class boundaries by 'outsider' social mobility attempts (JEWELL, 2007).

The Association leadership discussed the state of the freed people in the evolving nation during their meetings and in their publications, delineating their version of the 'Negro Problem'. Although the members acknowledge the extremely low rates of literacy due to the Black Codes, groups and individuals of 'sympathetic' whites spoke often of the 'long heredity' of 'cultural backwardness', degradations, and ignorance of Black community members (JEWELL, 2007). The Association members agreed that they shouldered significant Christian burdens to assist the Blacks in rising from the mire of their status and help the grieving nation heal. Many of the Association members analysed the magnitude of the tasks and deduced that success required 'generations of time' to enlighten and elevate Blacks due to their propensity towards immoral vices, including 'falsehood, theft and adultery in which the Negroes have been schooled all their lives' (JEWELL, 2007). Apparently, Jewell discovered, the Association members were concerned that aspects of the Black 'Indigenous' culture would be implanted in the emerging US society (JEWELL, 2007). As a counter to the threats, education and Anglo-Protestant middle class values among the 'upwardly mobile) Blacks were chosen as tools in the Association scheme (JEWELL, 2007).

As reported by Jewell, the Black community had their own ideas about education. He stated that upon the arrival of the Association members in Atlanta, almost two hundred students of all ages were enrolled in a school founded by literate former slaves, James Tate and Grandison Daniels. Though Tate and Daniels relinquished their control of the school to the missionaries who promised the investment of human and financial resources, some Blacks, such as the Bethel AME minister Francis J. Peck, critiqued the Association degradation of well-established Black institutions, obstruction into Black community affairs and domination of school curriculum, preferring

self-reliance to outsider control (JEWELL, 2007). Still, the investments from the Black community and Association proved fruitful. Parents, faculty and administrators relished the high academic performances of the Association Storrs Free School students, who excelled, as posited by Jewell, from 'an education largely unfettered by race' (JEWELL, 2007).

The educational successes of the Black students were not ignored by the broader Atlanta community. In addition to the stakeholders, the white supremacists in the city monitored the progress of the dedicated efforts of the Black community members and Association to establish educational institutions for their children. Based on the meritocratic rewards earned by white citizens, Blacks laboured with the expectation that their earnest attempts to uplift themselves through education and work would result in generational wealth and security. White supremacists, however, perceived those efforts as threats to their tenuous middle-class statuses and the future opportunities for their offspring (JEWELL, 2007).

Jewell found that white citizens used political means to avert any further development of Black educational institutions, both private and public. In 1869, concerned white citizens of the Committee on Public Schools petitioned the city council to establish a board of education in the hopes that a centralised body would thwart the plans of unwelcome northern missionaries and Black scholars. The author ascertained that the board members reproduced the unequal racial boundaries by mandating the 'form, content, and physical setting of the education received by Blacks in comparison to whites' (JEWELL, 2007). Despite the 1870 Georgia state law requiring funding equality for both Black and white schools, the board resolutions to control Black education encompassed city bond manipulation, state law noncompliance, fund diversion, and missionary teacher employment terminations. These measures resulted in only two schools to serve the numerous Black community children, disparate financing for Black facilities, and discriminatory hiring of white southern females charged with teaching Black students 'proper' racial hierarchies that maintained white superiority (JEWELL, 2007).

### **HBCUActivism**

Despite the exclusion of Black scholars and community leaders from the patriarchal Mohonk conference, constraint by white supremacists, and the manipulation by missionaries, Black people in the late nineteenth century worked diligently to ensure the survival of the HBCUs, educate their students, and politicise their community members. According to Travis J. Albritton, protecting human rights has been a significant part of the HBCU experience from the beginning of their existence. Although the newly freed slaves 'appreciated' the financial and political support of the Northern white Christian allies, the Black community possessed a deep commitment to education even before the interventions of the missionaries. Like the early colonists, the Black community members associated the opportunity of education with not only economic advancement but with 'resistance, empowerment and social uplift' as the faculty and students 'acquired new skills to use in their fight for equality and justice' (ALBRITTON, 2012).

Walter Allen (1992) delineated six common HBCU goals for the education of Black students and promotion of the Black community:

1. Cultural guardians--Preservation of Black historical legacies, cultural traditions, and cultural influences flowing from the Black community.
2. Civic models--Provision of Black community leadership through the institutions' staff, faculty, and student activism roles.
3. Economic contributors—Budgetary influx into Black communities where schools located, provided employment, student spending within surrounding neighbourhoods.
4. Critical analysts—scholars interpret political, economic, and social dynamics of Black community.
5. Solution generators—alumni 'address issues between the minority and majority populations groups' through their public, private, and voluntary sector work.

6. Scholarship creation—faculty and staff conduct research, facilitate training, and propagate information vital to the ‘life environment’ of minority communities (BROWN II, DAVIS, 2001).

Early colonial higher education was designed to train the white leaders of society; Black Codes were crafted to prohibit the education of slaves to protect white society. When social and economic needs of the nation changed, the interests of politicians, academics, religious leaders in the education of Blacks converged with those of Black community members. The dichotomies found in the US reverence for liberty and the oppression of Black labourers was also observed by researchers in the attitudes toward the education of Blacks—education was not seen as a human right for Blacks, poor people, or other minorities. The forms of education most desired for the acquisition and expansion of knowledge were deemed unfit for the Black community. Whilst the national leaders insisted that the focus of education was diverted from the classical or liberal studies to the industrial education for economic benefit of Blacks, overt racist beliefs of the inferiority of black intellectual capabilities, the paternalistic assumptions that Blacks needed guidance to direct their educational pursuits, and the segregation of Black students revealed much more about the white American need to maintain control of Black labour. For Black slaves and, later, Black freed-people, education was viewed as their human right. Education was crucial for their development as human beings, as security in workplaces, part of their civic duty, and a way to uplift the ‘race’.

### **The Collective HBCU Mission**

The Black community’s insatiable desire for education, the birth of HBCUs, and the challenge to exist fostered, within their walls, the fight for human rights (WHEATLE; COMMODORE, 2019). As African Americans realised early in their history, human rights are not often guaranteed by mere birth; they must be demanded. As DuBois stated on the topic of HBCUs:

We hold the possible future in our hands but not by wish and will, only by thought, plan, knowledge, and organization. If the college can pour into the coming age an American Negro who knows himself and his plight and how to protect himself and fight race prejudice, then the world of our dream come and not otherwise (DU BOIS, 1973, p. 132).

HBCUs created an environment in which serving others and promoting human rights is just as important as obtaining a higher education qualification. This pattern of academics, agitation, and activism makes up a part of HBCUs' collective mission. The mission and vision of an institution provides purpose and a direction for its community (ABELMAN, MOLINA, 2006). It is each institution's vision that often keeps them viable. Often educational institutions neglect to realize the impact a mission and vision statement can make as it moves beyond the campus, staff, and students. (FOX, NOVAK, 1997, p. 3–7).

In their research on HBCU mission and vision statements, Abelman and Dalessandro found that HBCUs' collective historical mission of providing Blacks with access to higher education is their mainstay (ABELMAN, DALESSANDRO, 2009). According to the authors, the *mission* statement defines the 'physical, social, fiscal, and political context in which that institution exists'; the *vision* statement 'transcends' the preceding characteristics by uplifting the institution through quality standards that make it 'distinctive, coherent, and appealing' (ABELMAN, DALESSANDRO, 2009). The analysis concluded that HBCUs typically do not have lasered vision statements as PWIs, which the authors designate as a hinderance in the promotion of institutional individuality of environment and curriculum (ABELMAN, DALESSANDRO, 2009). Yet, as several individual HBCUs struggle for their survival (BROWN, CHRISTOPHER, 2011; WAYMER, STREET, 2016) and some have been especially near to the closure of their schools<sup>5</sup>(MHUTE, 2019), perhaps it is the internal quest to preserve human rights that may explain why the institutions still exist. No other col-

---

<sup>5</sup> As of October 2020 are fully accredited by the Transnational Association of Christian Colleges and Schools (TRACS), however, Bennett College was facing closure as it had not received its accreditation. ([www.bennett.edu](http://www.bennett.edu), n.d.).

lective group of institutions have fought for the human right to educate Blacks harder or longer than HBCUs.

### **Diversity and Inclusivity Before Political Correctness**

Due to both necessity and the aim to model human rights activism, HBCUs managed to create spaces that included women and other diverse faculty members well before mid-twentieth century legislation prompted such actions within PWIs.

Research into HBCU Black women professors (HOLLOMAN, 2019, Chapter One) found that three HBCUs were founded or co-founded by women: Elizabeth E. Wright (Voorhees College); Artemisia Bowden (St. Philip's College); and Mary McLeod-Bethune (Bethune-Cookman University). All three institutions were headed by African American women before women's suffrage in 1920. Education as a human right was so important that these ladies literally travelled begged potential wealthy patrons for donations to build schools, even at great danger to themselves and their students. To quote Mary McLeod-Bethune:

The whole world opened to me when I learned to read. As soon as I understood something, I rushed back and taught it to the others at home. That same day the teacher opened the Bible to John 3:16 and read: "For God so loved the world, that He gave His only begotten Son, that whosoever believeth in Him should not perish, but have everlasting life"....With these words the scales fell from my eyes and the light came flooding in. My sense of inferiority, my fear of handicaps, dropped away (BETHUNE, 1941, p. 33).

HBCUs have never restricted the race of its faculty members. Although their typical students are of African descent, most HBCUs have had whites heavily involved in their origins and governance (SILER-HOLLOMAN, 2020). The combination of white governance, limited funds and other factors may be a reason why HBCUs have needed to pull faculty from a diverse pool as PWIs were not accepting of various 'others' leading classrooms. A highly unknown example are the immigrant Jewish lecturers who worked on HBCU campuses as they were shunned in other institutions after World War II (DANCY, 2001; LOWE, 2008). In more recent times research

has shown the HBCUs have some of the most diverse faculty of colleges and universities in the US (FOSTER, 2001; GASMAN, NGUYEN, 2015).

### **Past HBCU Agitators**

HBCUs are incubators for human activism. Whether on a local or international scale HBCU leaders, faculty, students, and alumnus have led the charge in promoting education, voting, civil, women, and human rights. One of the earliest agitators was Anna Julia Cooper (1858-1964), a graduate of St. Augustine's University and sociologist and pioneer of Pan-Africanism. One of the most famous sociologists, W.E.B. Du Bois (1868-1963), graduate of Fisk University, was a prominent scholar, activist, and co-founder of the National Association for the Advancement of Colored People (NAACP). Although she could not complete her degree at Rust College nor Fisk University due to financial burdens, HBCU-educated Ida B. Wells-Barnett (1862-1931) travelled throughout the US and Europe speaking on issues such as women's rights and the lynching of Blacks; she was also a co-founder of the NAACP. Booker T. Washington (1856-1915), a graduate of Hampton University, was the founder of Tuskegee University, an HBCU the students literally built with their hands as they learned. Widely known for his provocative speech about Black and white group relations during the 1895 Atlanta Exposition, Washington was a strong believer in industrial education for Blacks as a pathway towards economic independence and racial equity.

Moving forward more into the twentieth century, HBCUs cultivated a hosts of activists: Medgar Evers (1925-1963) (Alcorn State University); Rev. Pauli Murray (1910-1985) (Howard University); Rev. Dr. Martin Luther King Jr. (1929-1968) (Morehouse College); Septima P. Clark (1898-1987) (Hampton University); Kwame Nkrumah (1909-1972) (Lincoln University of Pennsylvania); and Rev. Jessie Jackson (1941-) (North Carolina A&T State University).

### **Legacy of the HBCUs**

The impact of HBCUs is far greater than the alumni who rise to world recognition, such as, the first woman and Black-Asian Vice President, Kamala Harris; a graduate of Howard University. Despite representing only three percent of all US colleges and universities, HBCUs enrol nine percent of all African American students (NCES, 2021) having a tremendous impact on their communities. HBCUs have long been perceived as institutions on the periphery by the dominant culture—never understanding the importance of the HBCU culture. For those students who attend these schools, HBCUs are often home or an extension of home. This is perhaps the reason why HBCU graduates feel more prepared for the workforce and have better well-being than African Americans who graduate from PWIs (SEYMOUR, RAY, 2015).

The many HBCU alumni, beacons in their communities, effect daily change on a local level. According to the Thurgood Marshall College Fund, eighty percent of Black judges; fifty percent of Black PWI faculty; fifty percent of Black lawyers; and forty percent of Blacks in Congress graduated from an HBCU (THURGOOD MARSHALL COLLEGE FUND, 2019). Furthermore, at least fifty percent of African American public school teachers are HBCU alumni (FENWICK, 2016, p. 6). The legacy of the HBCUs extend beyond the names of the pioneers and Civil Rights Activists. It also includes the behavioural health counsellor, the theatre actors, the reading teacher, the city attorney, the nurse, and the administrative assistant who fight for the inalienable rights, human rights, of all, thus moving humanity forward.

## CONCLUSION

The Historically Black Colleges and Universities have a unique place in the US higher education system; they represent both education as a human right and the fight for human rights. The HBCU narrative is a tenacious crusade for education of the nation, for the production of social activists, and for the mission of universal equity amongst all human beings.



### **Black Gold**

*The dream grown young, mined from the depths of a people that were shackled.  
Allies and Missionaries believing in equality offered their land and space for a prayer to take  
root.*

*Trees grew and black gold blossomed from the ashes of strange fruit.  
Destiny manifested in brick buildings and freedom was discovered in the hidden words.*

*Melanated bodies isolated within the segregated ivory tower invited for an inclusive educa-  
tion.*

*Feeding minds with the words of black and brown pioneers.  
Feeding the surrounding community with hands clasped in solidarity.  
Sitting in Whites Only and protesting the separation of colour.  
Our education with white pearls and bow ties prepared us to ignite movement.*

*Talented Tens of Thousands, generations later and the black gold shines.  
Our drumlines create melodious reminders of the black experience.  
And... We... Step, accordingly, synchronizing our hands with our hearts.  
Our intellect and culture permeate the fibres that stich together the quilt of America.  
We are the Dream realized; no longer deferred.*

*I am the daughter of Giovanni and Walker.  
You are the child of Ellison and Hughes.  
I am the sister of Badu and Boseman.  
You are the sibling of King and Washington.  
We are the flames from the beacon that burns brightly.  
We carry the song of legacy as we wear black gold crowns on our heads.*

Phoenix Greigh

Phoenix Greigh is a Spelman College alumnae, Leeds Beckett University lecturer, and PhD researcher.

### **REFERENCES**

ABELMAN, R., DALESSANDRO, A. The Institutional Vision of Historically Black Colleges and Universities. *Journal of Black Studies*, 40(2), 105–133. <https://www.jstor.org/stable/40282625>. 2009.

ABELMAN, R.; MOLINA, A. D. (Institutional Vision and Academic Advising. *NACADA Journal*, 26(2), 5. [http://meridian.allenpress.com/nacada-journal/article-pdf/26/2/5/2335608/0271-9517-26\\_2\\_5.pdf](http://meridian.allenpress.com/nacada-journal/article-pdf/26/2/5/2335608/0271-9517-26_2_5.pdf). 2006.

- ALBRITTON, T. J. Educating Our Own: The Historical Legacy of HBCUs and Their Relevance for Educating a New Generation of Leaders. *Urban Review*, 44(3), 311–331. <https://doi.org/10.1007/s11256-012-0202-9>. 2012
- BARROW, I. C. (Ed.). *First Mohonk Conference on the Negro Question*. George H. Ellis. 1980.
- BETHUNE, M. M. Faith That Moved a Dump Heap. *Who, the Magazine About People*, 1(3), 32–35. 1941.
- BROWN, Christopher, M. *The Declining Significance of Historically Black Colleges and Universities: Relevance, Reputation, and Reality in Obamamerica* (Issue 2009). 2011.
- BROWN II, C. M., DAVIS, J. E. The Historically Black College as Social Contract, Social Capital, and Social Equalizer. *Peabody Journal of Education*, 76(1), 31–49. 2001.
- CAIN, P. J., HOPKINS, A. G.. Gentlemanly Capitalism and British Expansion Overseas I . The Old Colonial System, 1688-1850. *The Economic History Review*, 39(4), 501–525. 1986.
- CORNELIUS, J. “We slipped and learned to read:” Slave accounts of the literacy process, 1830-1865. *Phylon*, 44(3), 171–186. 1983.
- DANCY, S. Black colleges Opened Doors to Jewish Profs Who fled Nazism. *The Art of Persuasion*, February, A-18. 2001.
- DU BOIS, W. E. The Field and Function of the American Negro College. *Fisk University Forum on Leadership and the Struggle for Reform*, Nashville, TN, 13 June 1933. In H. Aptheker (Ed.), *The Education of Black People: Ten Critiques, 1906-1960*(Sixth). Monthly Review Press. 1973.
- FEIR, D. L. (2016). The Long-term Effects of Forcible Assimilation Policy: The Case of Indian Boarding Schools. *Canadian Journal of Economics*, 49(2), 433–480. <https://doi.org/10.1111/caje.12203>
- Fenwick, L. (2016) *Teacher Preparation Innovation and Historically Black Colleges and Universities (HBCUs)*. Available at:

[https://www.teachingworks.org/images/files/TeachingWorks\\_Fenwick.pdf](https://www.teachingworks.org/images/files/TeachingWorks_Fenwick.pdf) (Accessed: 19 August 2021).

FINKELMAN, P. Slavery in the United States: Persons or property? In J. Allain (Ed.), *The Legal Understanding of Slavery: From the Historical to the Contemporary* (First, pp. 105–134). Oxford University Press. 2012.

FOSTER, L. The Not-So-Invisible Professors. *Urban Education*, 36(5), 611–629. <https://doi.org/10.1177/0042085901365006>. 2001.

FOX, S.; NOVAK, W. *Vision at the Heart: Lessons from Camp Ramah On The Power of Ideas In Shaping Educational Institutions*. 1997.

GASMAN, M.; NGUYEN, T.-H. Myths Dispelled: A Historical Account of Diversity and Inclusion at HBCUs. *New Directions for Higher Education*, 170, 5–15. <https://doi.org/10.1002/he>. 2015.

HIGHER EDUCATION ACT.OF 1965, Pub. L. No. 79, 1219. 1965.

HOLLOMAN, T. *The HBCU Black Woman Professor and the Academic Prestige Hierarchy* [University of Leeds]. <http://etheses.whiterose.ac.uk/26954/>. 2019.

JENKINS, J. L. The black land-grant colleges in their formative years, 1890-1920. *Agricultural History*, 65(2), 63–72, 1991.

JEWELL, J. O. *Race, social reform, and the making of a middle class*. Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 2007.

JORDAN, W. D. *White over black: American attitudes toward the Negro, 1550-1812*. Penguin Books Ltd. 1968.

LITTLETON, L. M. High hope and fixed purpose: Frederick Douglass and the Talented Tenth on the American Plantation. *Phylon*, 51(1), 102–114, 2014.

LOVETT, B. L. *America's Historically Black Colleges and Universities: A Narrative History, 1837-2009* (First). Mercer University Press, 2015.

LOWE, M. An Unseen Hand: The Role of Sociology Professor Ernst Borinski in Mississippi's Struggle for Racial Integration in the 1950s and 1960s, *Leadership*, 4(1), 27–47.

- <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eoah&AN=13683178&site=ehost-live>. 2008
- LUCAS, C. J. *American higher education: A history*. St. Martin's Press. 1994.
- MANDLE, J. R. *Not slave, not free: The African American economic experience since the Civil War*. Duke University Press. 1994.
- MCCORD, D. J. (Ed.). Negro Act of 1740. In *The statutes at large of South Carolina* (Vol. 7, p. 397). A. S. Johnston. 1840.
- MHUTE, W. 'Your Heritage Is Taken Away': The Closing of 3 Historically Black Colleges. *New York Times*. <https://www.nytimes.com/2019/06/28/us/hbcu-closed-graduates.html>. 2019, June 28.
- MORRILL, J. S. *The Morrill Acts*. Retrieved June 4, 2019, from [https://nifa.usda.gov/sites/default/files/asset/document/First\\_and\\_Second\\_Morrill\\_Act.pdf](https://nifa.usda.gov/sites/default/files/asset/document/First_and_Second_Morrill_Act.pdf) (n.d.).
- NCES (2021) *Fast Facts: Historically Black Colleges and Universities (667)*, *Fast Facts: Historically Black Colleges and Universities*. Available at: <https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=667> (Accessed: 19 August 2021).
- PIFER, A. The Higher Education of Blacks in the United States. *South African Institute of Race Relations*. 1973.
- PINCKNEY, C. *An Act For The Better Ordering And Governing Negroes And Other Slaves In This Province*. 1740.
- SEALS, R. G.. The Disparity in Land Grant Funding from State Sources Between Traditionally White Institutions and Traditionally Black Institutions in Louisiana and Mississippi: the Role of Agricultural Development Legislation. *Journal of Rural Studies*, 2(3), 221–232. 1986.
- Seymour, S. and Ray, J. (2015) *Grads of Historically Black Colleges Have Well-Being Edge*. Available at: <https://news.gallup.com/poll/186362/grads-historically-black-colleges-edge.aspx> (Accessed: 19 August 2021).

- SILER-HOLLOMAN, L. A. *Scholars or Sharecroppers? A Critical Race Historical Exploration of HBCU Black Male Professors* [University of Leeds]. <http://etheses.whiterose.ac.uk/28671/>. 2020.
- THORNTON, J. K. African Dimensions of the Stono Rebellion. *The American Historical Review*, 96(4), 1101–1113. 1991.
- THURGOOD Marshall College Fund (2021). Available at: <https://www.tmcf.org/about-us/member-schools/about-hbcus/> (Accessed: 19 August 2021).
- UN. Article 26: Right to Education. In *Universal Declaration of Human Rights at 70: 30 articles on 30 articles*. 2018,
- UN. *What are human rights?* United Nations Human Rights, Office of the High Commissioner. 2021,
- VOX, L. *Impact of the Stono Rebellion on the lives of slaves*. ThoughtCo. 2018.
- WAYMER, D.; STREET, J. Second-class, cash strapped, antiquated institutions: Unbalanced media depictions of historically black colleges and universities in the chronicle of higher education. *Journal for Multicultural Education*, 10(4), 489–506. <https://doi.org/10.1108/JME-02-2015-0004>, 2016.
- WENDT, S. American Slave Rebellions. In *The International Encyclopedia of Revolution and Protest* (pp. 1–4). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781405198073.wbierp0036>, 2009..
- WHEATLE, K. I. E.; COMMODORE, F. Reaching Back to Move Forward: The Historic and Contemporary Role of Student Activism in the Development and Implementation of Higher Education Policy. *The Review of Higher Education*, 42, 5–35. <https://doi.org/10.1353/rhe.2019.0043>, 2019.
- WILDER, C. S. *Ebony & Ivy* (First). Bloomsbury Press; 2013.
- WILLIAMS, H. A. *Self-Taught: African American Education in Slavery and Freedom*. University of North Carolina Press, 2005..
- WOODSON, C. G. *The mis-education of the Negro* (2012th ed.). Clearlight. 1933.
- WWW.BENNETT.EDU.. *Accreditations – Bennett College*. Retrieved May 2, 2021, from <https://www.bennett.edu/about/accreditations/> (n.d.),

**PROMOÇÃO À SAÚDE NA FORMAÇÃO DE ESTUDANTES: RELATO DE  
EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR SOBRE PRÁTICA DE ENSINO NA  
COMUNIDADE**

**HEALTH PROMOTION IN STUDENT TRAINING: REPORT OF  
INTERDISCIPLINARY EXPERIENCE ON COMMUNITY TEACHING  
PRACTICE**

**PROMOCIÓN DE LA SALUD EN LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES:  
INFORME DE EXPERIENCIA INTERDISCIPLINAR EM PRÁCTICAS DE  
ENSEÑANZA COMUNITARIA**

*Ariana Cavalcante de Melo*  
arianacmelo2601@gmail.com  
Mestrado em Sociologia pela Universidade Federal de Alagoas  
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

*Kaliny Alves Santos*  
kaliny368@gmail.com  
Graduanda em Odontologia  
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

*Débora Ramos de Araújo Souza*  
debora-alyce@outlook.com  
Residente multiprofissional em saúde da família  
Universidade Estadual de Ciências em Saúde da Família (Uncisal)

*Giovanna de Jesus Teixeira*  
giovannajt@outlook.com  
Graduanda em Medicina  
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

**RESUMO**

O Ensino em Saúde detém o desafio de promover pilares da formação acadêmica, os quais ultrapassam as barreiras da universidade. O objetivo geral deste estudo é descrever, a partir do relato de estudantes que integravam um grupo de 08 discentes, as práticas vivenciadas através da disciplina Prática de Ensino em Comunidade (PEC). A disciplina Prática de Ensino em Comunidade

(PEC), através do uso de metodologias ativas, realiza atividades que se fundamentam em estudos no âmbito da Promoção em saúde, territorialização, iniquidades, princípios e história das políticas públicas de saúde em nosso país. Os instrumentos e recursos adotados relacionam-se com um modo de Educação comprometido com uma formação problematizadora, que pode contribuir para que futuros profissionais de saúde promovam ações participativas, que fortaleçam coletividades. O Método Bambu mostrou ser uma ferramenta essencial que, partindo de características do território, facilitou a participação dos moradores, resgatando memórias e protagonismo dos mesmos. As estratégias descritas também promoveram a valorização dos saberes da comunidade, fortalecendo o vínculo entre estudantes, profissionais de saúde e a população. Por fim, conclui-se que as atividades realizadas enfatizam a necessidade de que os profissionais deste campo de atuação devem reconhecer e garantir os direitos que regem nosso Sistema Único de Saúde, visualizando de forma mais ampla e crítica o processo de cuidado em saúde.

**Palavras-Chaves:** Metodologia da problematização. Promoção à saúde. Educação em saúde. Métodobambu. Participação popular.

## ABSTRACT

Health Training holds the challenge of promoting pillars of academic education, which transcend the barriers of the university. The general objective of this study is to describe, based on the reports of students who were part of a group of 08 students, the practices experienced through the Practical Teaching in Community (PEC) discipline. The discipline Prática de Ensino em Comunidade (PEC), through the use of active methodologies, carries out activities that are based on studies within the scope of Health Promotion, territorialization, inequities, principles and history of public health policies in our country. The instruments and resources adopted are related to a mode of Education committed to problematizing training, which can contribute to future health professionals promoting participatory actions that strengthen communities. The Bamboo Method proved to be an essential tool, that, based on characteristics of the territory, facilitated the participation of residents, rescuing their memories and protagonism. The strategies described also promoted the valorization of the community's knowledge, strengthening the bond among students, health professionals and the population. Finally, it is concluded that the activities carried out emphasize the need for professionals in this field to recognize and guarantee the rights that govern our unified Health System (Sistema Único de Saúde), viewing the health care process more broadly and critically.

**Keywords:** Problematization methodology. Health promotion. Health education. Bamboo method. Popular participation.

## RESUMEN

La Educación en Salud tiene el desafío de promover pilares de la formación académica, los cuales superan las barreras de la Universidad. El objetivo general de este estudio es describir, a partir de los informes de estudiantes que formaron parte de un grupo de 08 estudiantes, las prácticas vividas a través de la disciplina de Enseñanza Práctica en Comunidad (PEC). La disciplina Docente Práctica en Comunidad (PEC), mediante el uso de metodologías activas, realiza actividades que se basan en estudios en el ámbito de la Promoción de la Salud, territorialización, inequidades, principios e historia de las políticas públicas de salud en nuestro país. Los instrumentos y recursos adoptados están relacionados con una modalidad de Educación comprometida con la problematización de la formación, que puede contribuir a que los futuros profesionales de la salud impulsen acciones participativas que fortalezcan a las comunidades. El Método Bambu resultó ser una herramienta esencial, que a partir de características del territorio, facilitó la participación de los moradores, rescatando sus recuerdos y sus protagonismos. Las estrategias descritas también promovieron la valorización del conocimiento de la comunidad, fortaleciendo el vínculo entre estudiantes, profesionales de la salud y la población. Por fin, se concluye que las actividades realizadas enfatizan la necesidad de que los profesionales de este campo de trabajo reconozcan y garanticen los derechos que rigen nuestro Sistema Único de Salud, observando el proceso de cuidado de la salud de una forma más amplia y crítica.

**Palabras Clave:** Metodología de la problematización, Promoción a la salud, Educación en salud, Método Bambu, Participación popular.

## INTRODUÇÃO: PRÁTICA DE ENSINO EM SAÚDE NAS COMUNIDADES

De que maneiras o Ensino em Saúde em nosso país pode ter como característica principal o comprometimento do desenvolvimento de uma postura crítica, dialógica e reflexiva? Quais componentes são bem vindos para pensar Educação em saúde de modo participativo? Quais percursos podem



integrar uma formação aliada à defesa dos princípios do Sistema Único de Saúde (SUS)? Estas primeiras indagações estão presentes em todo o texto e denotam o objetivo de compartilhar os debates e descobertas que estiveram presentes durante a disciplina ‘Práticas de Ensino em Comunidade’ (PEC) ofertada pela Universidade Federal de Sergipe, Campus Professor Antônio Garcia Filho, na cidade de Lagarto.

Como parte do desenvolvimento educativo, a PEC é apresentada no primeiro ano de formação dos discentes. Trata-se de uma Disciplina vinculada ao Departamento de Educação em Saúde, cuja proposta é aproximar alunos e comunidade por meio do acompanhamento de atividades pertencentes ao nível de Atenção Primária à Saúde (APS). Sendo assim, os percursos destes alunos incluem Unidades de Saúde da Família e a população adscrita, inserindo neste contexto atividades e temas pertinentes, tais como reflexões acerca das concepções de saúde vigentes e diálogos sobre o território em questão, aliando-o aos determinantes sociais identificados.

Em PEC, as turmas são compostas por discentes dos vários cursos<sup>1</sup> de Graduação da Universidade, constituindo assim, grupos *interdisciplinares* de estudantes que fizeram escolhas profissionais distintas no campo das ciências da saúde. Os discentes que integraram as atividades aqui descritas são ao todo 08 alunos do primeiro ano de graduação que passaram a conhecer uma microárea de atuação da Atenção Primária do povoado Jenipapo, da cidade de Lagarto/SE.

Aliar, já no primeiro ano de graduação, as turmas à imersão na APS implica primeiramente em reconhecer a importância deste nível de Atenção, que é o ordenador das Redes de Saúde, configurando-se enquanto lócus privilegiado, por pautar-se na lógica de um cuidado territorializado, onde a

---

<sup>1</sup> O Campus em questão reúne os seguintes cursos: Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia e Terapia Ocupacional.

construção de vínculos com a comunidade e o controle social tem papel de destaque.

É ainda na APS que a perspectiva da Promoção à saúde encontra maior espaço, propondo atividades que envolvam vários setores da sociedade, fortalecendo Redes e construindo uma Atenção à Saúde comprometida com a dinâmica e as necessidades de cada território. Quanto a este aspecto, vale ressaltar também que as atividades da APS possuem o propósito de fortalecer o protagonismo dos usuários, promovendo assim qualidade de vida e contribuindo diretamente para a redução das iniquidades em saúde (BATALHA & DE LAVOR, 2017; VASCONCELOS *et al.*, 2018).

Uma vez que mencionamos o tema iniquidades, cumpre associar que este artigo compartilha da consideração trazida por autores como Cotta et al (2007) de que é preciso cada vez mais incluir na Formação em Saúde uma compreensão problematizadora e atenta à dimensão histórica, política e social do processo saúde-doença-cuidado. Seguindo este propósito, PEC tem a metodologia da problematização como estratégia de ensino, o que implica em promover espaços de reflexão para que o educando possa assumir posicionamentos críticos diante das injustiças que influenciam clara e diretamente o cenário da saúde em nosso país.

Em continuidade e de acordo com Berbel (1995), o método de ensino baseado na problematização procura aproximar discentes dos problemas reais das comunidades, incentivando a elaboração e execução de iniciativas que, de algum modo, busquem contribuir para a transformação de melhoria da sociedade. Por isso, as vivências e descobertas que serão descritas incluem, por exemplo, conhecer o contexto, adotar postura de respeito e abertura ao diálogo, sendo estes componentes relacionados a uma formação em defesa das políticas públicas de saúde no Brasil.

Destarte, este relato busca, como objetivo geral, descrever a partir do relato de estudantes que integravam um grupo de 08 discentes, as práticas vivenciadas através da disciplina Prática de Ensino em Comunidade (PEC). Objetiva-se também, evidenciar como a disciplina contribui para a formação de profissionais da área da saúde, direcionando-os a desenvolverem ações participativas e a estarem implicados com a promoção do senso de coletividade em território.

Cumprindo ainda informar que as atividades que foram sendo realizadas, contavam com o grupo de alunos já mencionado e, além disso, o docente e o monitor que acompanhavam toda a execução da Disciplina. Também estavam presentes o agente comunitário da microárea, somado ao convite aberto para a participação e o engajamento dos demais profissionais da Atenção Primária à Saúde, bem como de moradores da localidade. Durante a etapa das reuniões para a criação da Horta, por exemplo, chegou-se a reunir aproximadamente 25 pessoas, contudo esse número foi se mostrando flexível e foi se alterando na medida da disponibilidade dos que residiam e/ou trabalhavam no povoado.

## **O TERRITÓRIO COMO PONTO DE PARTIDA**

A experiência relatada neste artigo iniciou-se pelo planejamento das ações em saúde, através da realização do mapeamento de uma das microáreas da Unidade de Saúde do povoado Jenipapo, localizado no município de Lagarto, Sergipe. Para tanto, o primeiro passo foi a dedicação do grupo de 08 alunos ao processo de territorialização que pressupõe o reconhecimento das principais características demográficas, socioeconômicas, epidemiológicas e culturais inerentes à população adscrita. Esse processo se apresenta como uma ferramenta que facilita o trabalho dos profissionais de saúde na comunidade, pois a partir do mesmo é possível compreender a riqueza e complexidade de determinada população e desenvolver atividades

condizentes com as demandas da realidade em questão (ARAÚJO *et al.* 2017; FARIA, 2013; SANTOS, RIGOTTO, 2012). Desta forma, ao assumir este passo inicial os educandos podem conhecer, compreender e vivenciar diversas características da comunidade, abrindo, espaço, inclusive, para a criação de vínculos com os moradores.

Nesse sentido, foi indispensável estabelecer vínculos entre os acadêmicos e a equipe da Unidade Básica de Saúde (UBS), destacando a figura do Agente Comunitário de Saúde (ACS), que se caracterizou como um elo fundamental entre a comunidade e os estudantes durante o desenvolvimento de todas as atividades. É sabido que o ACS é um profissional que estabelece contato permanente com as famílias, além de possuir o papel de desenvolver ações de promoção da saúde, de prevenção das doenças e agravos e de vigilância à saúde, por meio de visitas domiciliares e de ações educativas individuais e coletivas, bem como manter a equipe informada sobre a população, levando em consideração o planejamento em saúde (BRASIL, 2012).

Tendo isso em vista, o mapeamento do território foi realizado com o auxílio da Agente comunitária de Saúde, que acompanhou os acadêmicos durante as visitas domiciliares e eventos da comunidade. Em cada encontro os alunos apresentavam-se e esclareciam aos moradores o objetivo da conversa, fazendo com que ambas as partes se sentissem confortáveis para o diálogo. Além disso, para nortear as observações, um roteiro foi elaborado e nele havia informações tais como: número de pessoas por casa, faixa etária e escolaridade dos moradores, ocupação profissional, presença de gestante na residência, existência de saneamento básico, abastecimento de água, questões político-econômicas do povoado, assim como os principais problemas de saúde do local de acordo com os próprios moradores. Também era abordada a maneira como os moradores participavam e avaliavam as

atividades de promoção à saúde realizadas no território, considerando a proximidade e a relação entre a comunidade e os profissionais da UBS.

A partir disso, foi possível identificar as características epidemiológicas, sociais e demográficas da microárea, os equipamentos sociais, as potencialidades e fragilidades enquanto comunidade e, sobretudo, escutar e acolher os anseios da população, a fim de que pudéssemos ter um direcionamento sobre o perfil geral da comunidade e iniciar o planejamento de uma atividade de promoção à saúde, contribuindo para a qualidade de vida do local.

O mapeamento aliado ao processo de territorialização serve de subsídio ao planejamento das ações e oferta de serviços de saúde futuros, tornando o trabalho da equipe de saúde mais efetivo e resolutivo, de acordo com os princípios regentes do SUS. Ademais, o futuro profissional de saúde que durante sua formação acadêmica aprende conceitos a partir da prática da territorialização, termina por desenvolver estratégias mais amplas para lidar com o cotidiano da gestão em saúde e a estruturação do planejamento de atividades, posicionando o sujeito e a comunidade como protagonistas no processo saúde-doença, tecendo críticas à visão biomédica do cuidado.

Uma formação crítica, reflexiva, humanizada e libertária facilita a percepção da realidade em que a comunidade se insere e permite visualizar os condicionantes e determinantes sociais em saúde (ARAÚJO *et al.* 2017). Assim, a oferta de serviços em saúde tem maior possibilidade de conter uma visão abrangente do território, considerando suas particularidades no cuidado em saúde, respeitando seus conhecimentos e considerando seus determinantes em saúde, além de contribuir para a realização de atividades de promoção à saúde.

Em continuidade e com objetivo de propor uma atividade para incentivar a pensar a saúde de modo coletivo, almejando a responsabilização do cuidado e a participação social, os discentes propuseram para a

comunidade a realização de uma oficina que adota o “Método Bambu” como estratégia. A seguir descreveremos em mais detalhes esta metodologia bem como as finalidades pretendidas com o uso da mesma.

### **MÉTODO BAMBU: DESCREVENDO PROPÓSITOS E ETAPAS**

O “Método Bambu” faz parte do Projeto Municípios Saudáveis do Nordeste do Brasil e caracteriza-se como um instrumento democrático para a melhoria da qualidade de vida da população, por meio do incentivo à reflexão, coletividade e do realce das potencialidades de determinada comunidade. A priori, o diálogo e o empoderamento dos indivíduos são o foco deste método. A posteriori, essas ferramentas servirão de base para que a comunidade eleja uma transformação apontada como necessária para o território e a partir deste ponto, definam ações e responsabilizem-se pelo alcance do que for escolhido. (SÁ *et al.*, 2007).

Sendo assim, a estratégia da promoção da saúde se reafirma por meio deste método, visto que ele proporciona a união dos indivíduos pertencentes a um contexto, a fim de dialogar sobre a realidade local e ainda refletir sobre meios que tornem sua vivência mais harmoniosa. O valor real deste instrumento de participação social para cada indivíduo está na oportunidade de compor uma oficina em que sejam retratados temas do seu cotidiano, destacando as problemáticas, para que enfim, sejam retomadas questões como: união em prol do coletivo, proatividade, autonomia e responsabilidade de todos os que residem no território.

As oficinas do Método Bambu são realizadas por meio de encontros de um grupo composto por pessoas da comunidade que objetivam agregar metas em comum para a melhoria da qualidade de vida no território em que vivem. Para realizar a oficina, os discentes retornaram à microárea e fizeram o convite para que todos os moradores pudessem comparecer à oficina, que foi realizada na própria Unidade Básica de Saúde do local, no horário indicado como melhor

para a maioria da população. A rádio comunitária e profissionais de saúde também auxiliaram na divulgação e mobilização para garantir o comparecimento de pessoas que residem neste território. A oficina foi realizada pelos alunos no dia 23/03/2018 na Unidade Básica de Saúde (UBS) do povoado Jenipapo (pertencente à cidade de Lagarto, Sergipe). O convite utilizado está inserido a seguir.

Figura 1 – Convite à roda de conversa



Fonte: Compilação do autor<sup>2</sup>

Metodologicamente o método Bambu é composto por 10 momentos, que vão desde a apresentação da oficina, realização de dinâmica que enfatize a

<sup>2</sup>Convite confeccionado pelos discentes no ano de 2018.

importância da coletividade como recurso essencial para a melhoria do cotidiano da localidade, além da definição de atividades que são necessárias para o território e que podem ser realizadas através do engajamento e da participação de todos.

Cumpra também destacar que durante toda oficina, os facilitadores fazem uso de perguntas, dinâmicas, questionamentos com o propósito de incentivar a fala, o diálogo, a reflexão e a participação dos componentes do grupo. O tema, de maneira geral, é a vida em comunidade e, de que maneira, coletivamente, é possível organizar estratégias para a melhoria da qualidade de vida do local. Para um melhor entendimento, dentre estas etapas da oficina, destacamos:

- Identificação das Potencialidades da comunidade: o grupo é convidado a recordar aspectos positivos e conquistas que já foram possíveis devido à união dos moradores;

- Prioridades: após relatarmos o que é preciso para transformar o lugar onde vivem em uma comunidade ideal, o grupo passa a definir objetivos para que se torne possível atingir a comunidade desejada. Para definir o que será prioridade, o grupo vai considerar três fatores: o interesse da maioria, o tempo destinado a cada objetivo e também, para cada possibilidade, a necessidade de recursos e pessoas para além do que a comunidade já possui. A pergunta que inicia esta etapa é emblemática para a compreensão da oficina: “Partindo do que a comunidade já possui, o que é possível fazer de mais simples, todos juntos, para tornar melhor o lugar em que vivemos?” (SÁ *et al.*, 2007).

- Planejamento das atividades: Assim que os moradores definem os objetivos prioritários, são também discriminadas as responsabilidades e atividades de cada um, detalhando o que for necessário, o tempo de realização, as estratégias e datas para os próximos encontros até que as metas propostas pelo coletivo sejam alcançadas. Cumpra também informar que os demais encontros da comunidade são acompanhados pelos facilitadores, de modo a



ofertar apoio para que os moradores cumpram o que foi planejado. (SÁ *et al*, 2007).

### **A OFICINA E SEUS RESULTADOS: “AGORA VOU AO POSTO DE SAÚDE PARA PEGAR MORANGOS<sup>3</sup>”**

Uma coisa me parece muito clara hoje: jamais tive medo de apostar na liberdade, na seriedade [...] na solidariedade, na luta em favor das quais aprendi o valor [...] O que temi, nos diferentes momentos de minha vida, foi dar margem, por gestos ou palavras, a ser considerado [...] um ‘realista’, ‘um homem de pé no chão’, ou um desses ‘equilibristas’ que se acham sempre em ‘cima do muro’ à espera de saber qual a onda que se fará poder. (FREIRE, 1996, p. 41)

A ideia de Paulo Freire - em sua obra *Pedagogia da Autonomia* - frente à busca de metas com o auxílio da liberdade e solidariedade, muito condiz com o método Bambu. Vê-se que a passividade neste quesito não é algo positivo, logo, é preciso agir e, como o próprio educador ressalta, “correr atrás”, não “esperar o rumo da onda”. Em consonância com esta concepção, o método retratado busca incentivar a união das pessoas da comunidade em prol de uma melhoria ou solução para um problema que foi identificado e caracterizado como pertinente por todos do grupo.

Na tarde em que foi realizada a oficina, membros da comunidade compareceram à UBS e profissionais das equipes de saúde uniram-se à atividade. De maneira geral, tratou-se de um espaço em que moradores que pouco dialogavam entre si, começaram a compartilhar lembranças da vida no povoado, conquistas e festas típicas do local, além de problemas e desafios em comum.

---

<sup>3</sup> Registro de diário de campo: Fala de uma das moradoras do povoado, após a construção da horta.

Os discentes instigaram o empoderamento coletivo e a importância da participação da comunidade, buscando trazer à memória dos participantes as potencialidades do povoado, bem como os fatos positivos que, coletivamente, já haviam sido conquistados. Foram citados: construção de instituições, reformas e calçamento de ruas. Em seguida, houve a discussão sobre os anseios do grupo, os quais se relacionavam às particularidades e necessidades da comunidade. Com isso, foi citada a importância de melhorias como arborização, calçamento de novas ruas, além da reivindicação por melhores condições do saneamento básico e do abastecimento de água.

Dessa forma, tendo estabelecido os interesses da comunidade, foi feita a priorização dos mesmos, com o intuito de definir a atividade que seria realizada. Foram seguidos os critérios do próprio método – descritos no tópico anterior - e após amplo debate para análise de possibilidades viáveis, por fim prevaleceu a escolha da criação de uma horta vertical, com plantas medicinais, a ser feita na Unidade Básica de Saúde do Povoado.

Caracteristicamente, este tipo de horta ocupa pouco espaço, estabelece-se em paredes ou suportes verticais -geralmente de madeira- e não necessita de um solo preparado. Além disso, esta escolha representou para o grupo a possibilidade de destacar os saberes populares da comunidade e enfatizar o hábito típico dos moradores do povoado que é o de inserir em seus dias o cultivo e o uso de plantas medicinais.

Em continuidade, o próximo passo foi o de definir os materiais e ações necessárias, os moradores responsáveis, as datas para a realização de novos encontros e para a feitura da horta. Houve morador responsável por coletar mudas de plantas nas casas do território, outros que se responsabilizaram por trazer adubos, sem esquecer os que fizeram o levantamento das plantas que mais interessariam à comunidade. Neste processo, mais uma vez, profissionais da Unidade de Saúde e moradores trabalharam em conjunto.

A criação da horta vertical foi realizada com materiais acessíveis como: garrafa pet, cordas de varal, arruelas e pregos. Os modelos feitos para receber as mudas de plantas foram fixados verticalmente em um dos muros da UBS. Além disso, as informações sobre cada planta foram entregues aos funcionários da unidade para que as pessoas, ao realizarem a colheita, tivessem como verificar sua propriedade e utilidade, contraindicações ou formas de uso.

O foco da horta baseava-se, a princípio, em algumas plantas medicinais, porém, em contrapartida, graças à maior adesão e cooperação da população frente à atividade, a mesma foi ampliada para temperos e até mesmo frutas, sendo motivo de muito ânimo e participação social dos moradores.

Outro importante elemento que a criação da horta trouxe para a comunidade foi o de contribuir para a aproximação ainda maior entre a Unidade Básica de Saúde e os moradores do povoado. A escolha em fazer dos muros da UBS um espaço especial para o saber popular sobre plantas medicinais, construindo uma horta a partir do interesse da população, fez com que as trocas de conhecimentos passassem a ocorrer com maior frequência, atribuindo protagonismo aos moradores, adotando uma concepção democrática e ampliada do conceito de saúde e das práticas de cuidado em território.

Figura 2 - Horta vertical em UBS



Fonte: Compilação do autor<sup>4</sup>

Desenvolver atividades que contaram com o engajamento de moradores e tiveram implicações para o incentivo do fortalecimento de coletividade neste local trouxe também contribuições importantes para a formação dos estudantes que participaram das ações descritas. Abaixo nota-se este aspecto a partir do registro em diário de campo de duas discentes:

Comumente os cursos de graduação na área da saúde possuem âmbitos de estudo como Saúde Coletiva e Promoção da Saúde em sua grade curricular. Entretanto, através de práticas por meio de metodologias ativas, foi possível vivenciar uma ampliação na ótica do cuidado básico em saúde, com situações que envolvem uma comunidade real, viva e dinâmica. Isto torna Promoção e a Educação em Saúde mais compreensíveis para o estudante, nos preparando desde o princípio para saber nos posicionar perante adversidades do território, fomentando uma formação acadêmica mais humanizada e atenta ao contexto em que se insere. (Estudante de Odontologia, 22 anos)

<sup>4</sup> Imagem da horta vertical, de autoria dos discentes, registrada em 2018.

A territorialização no povoado foi uma ferramenta de organização das práticas em saúde que nos proporcionou amplo contato com a comunidade, permitindo conhecer a dinâmica local e caracterizar os anseios de uma população que, embora pequena, demonstrou-se bastante acolhedora e rica em diversidade de ideias e histórias. Os esforços ao longo da disciplina foram destinados ao alcance de alguma melhora na qualidade de vida dos moradores, trazendo para os estudantes, ao mesmo tempo, uma sensação de dever cumprido diante do trabalho efetuado em conjunto com a comunidade. Isso reforça ainda o desejo de atuar com boa profissionalidade no futuro, em prol da construção de uma realidade melhor nos serviços de saúde e no território, diminuindo as dificuldades vividas pelos moradores. (Estudante de Medicina, 21 anos).

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS: AMPLIANDO SABERES E PRÁTICAS**

Considerando o objetivo geral de descrever práticas vivenciadas através da disciplina Prática de Ensino em Comunidade (PEC), foi possível registrar, a partir dos relatos acima, que as atividades contribuem de modo fundamental para uma formação problematizadora e humanizada do aluno. A partir deste plano de ensino, o discente é convidado a desenvolver sua postura crítico-reflexiva, sendo possível estudar os conteúdos em sala de aula e ir além, percebendo a existência dos conceitos na realidade dos serviços de saúde. Dessa forma, cria-se um canal de comunicação entre universidade e comunidade, ou seja, há uma integração entre teoria e prática.

Vale ressaltar que, como consequência, o estudante passa a ser atuante no processo de promoção em saúde e na quebra dos paradigmas das formações acadêmicas tradicionais, prezando por uma formação questionadora, ampla e participativa, que não se reduz à compreensão de doenças, mas está diretamente comprometida com a transformação de contextos.

Além disso, é de extrema importância ressaltar a necessidade da valorização dos saberes populares e sua implicação para a formação em saúde. Ao atribuir voz às histórias e aos saberes de uma população, investe-

se na afirmação de que não há conhecimentos absolutos, abrindo-se assim espaço para a pluralidade de experiências e práticas de cuidado. Não é demais reforçar, tal como foi visto no relato dessa experiência, que a adoção do território e do processo de territorialização como pontos de partida auxiliam nesta compreensão diversificada e dialógica do fazer em saúde.

Por fim enfatizamos que, ao incluir na Formação em saúde disciplinas e encontros que propiciem troca de saberes, solidariedade e construção de vínculos, estamos apostando no fortalecimento do Sistema Único de Saúde e de seus princípios. Participação social, combate a iniquidades e busca constante pela melhoria das condições de vida de populações, são pautas que integram o direito à saúde em nosso país. A formação em saúde precisa e deve ser um espaço para o fomento, construção e defesa deste direito.

## **REFERÊNCIAS**

ARAÚJO, Guilherme Bruno; PEDROSA, Francisco Willamy; LIRA, Roberta Cavalcante Muniz. Territorialização em saúde como instrumento de formação para estudantes de medicina: relato de experiência. *Sanare*, Sobral, CE, v.16 n.01, p.124-129, Jan./Jun., 2017.

BATALHA, Elisa; DE LAVOR, Adriano. Toda a Atenção que o SUS e a população merecem. *Radis*. Maginhos, RJ, n. 183, p. 10-15, dez. 2017.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. Metodologia da problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, PR, v. 16, n. 2, p. 9-19, 1995.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. *Política Nacional de Promoção da Saúde: PNPS: revisão da*

Portaria MS/GM nº 687, de 30 de março de 2006, Brasília, DF, 2015.  
Disponível em: <  
[https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pnps\\_revisao\\_portaria\\_687.pdf](https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pnps_revisao_portaria_687.pdf) >.  
Acesso em: 10 set. 2017.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. *Política Nacional de Atenção Básica*, Brasília, DF, 2012.  
Disponível em: < <http://189.28.128.100/dab/docs/publicacoes/geral/pnab.pdf>>.  
Acesso em: 10 set. 2017.

COTTA, Rosângela Minardi Mitri; GOMES, Andréia Patrícia; MAIA, Társis de Mattos; MAGALHÃES, Kelly Alves; MARQUES, Emanuelle Souza; SIQUEIRA-BATISTA, Rodrigo. Pobreza, injustiça, e desigualdade social: repensando a formação de profissionais de saúde. *Rev. bras. educ. med*, Rio de Janeiro, RJ, v. 31, n. 3, p. 278-286, Dez 2007. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-55022007000300010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022007000300010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 20 set. 2018.

FARIA, Rivaldo Mauro. A territorialização da atenção primária à saúde no sistema único de saúde e a construção de uma perspectiva de adequação dos serviços aos perfis do território. *Hygeia - Revista Brasileira de Geografia Médica e da Saúde*, v. 9, n. 16, p.131 - 147, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HEIDMANN, Ivonete. T. S Buss; ALMEIDA, Maria Cecília Puntel de; BOEHS, Astrid Eggert; WOSNY, Antonio de Miranda; MONTICELLI Marisa. Promoção à saúde: trajetória histórica de suas concepções. *Texto contexto* - 338

*Enferm.* Florianópolis, c. 15, n. 2, p. 352-358, jun. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-07072006000200021&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072006000200021&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 10 fev. 2018.

SÁ, Ronice Franco de; ARAÚJO, Janete Arruda; FREIRE, Maria do Socorro Machado; SALLES, Rosane Senna; CHUMA, Junko. HOYAMA, Harumi; YUASA, Motoyuki; YAMAMOTO, Saeko; FILHO, Abel Menezes. *Manual do método Bambu – construindo municípios saudáveis*. Recife: Editora Universitária UFPE; 2007. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/documents/39050/632567/Manual+Bambu.pdf/d7d23fdb-38c0-4ac3-ac39-b3289ae2824e>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

SANTOS, Alexandre Lima; RIGOTTO, Raquel Maria. Território e territorialização: incorporando as relações produção, trabalho, ambiente e saúde na atenção básica à saúde. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, RJ, v.8 n.3, p.387-406, 2011.



**POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E PANDEMIA: REFLEXÕES  
SOBRE A SAÚDE MENTAL A PARTIR DE DEPOIMENTOS DE DOCENTES**

***PUBLIC EDUCATIONAL POLICIES AND PANDEMY: REFLECTIONS ON  
MENTAL HEALTH BASED ON TEACHERS INTERVIEWS***

***POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONALES Y PANDEMIA: REFLEXIONES  
SOBRE LA SALUD MENTAL A PARTIR DE TESTIMONIOS DE DOCENTES***

*Maria Clara Dantas Vieira*  
mariaclaradantasvieira@gmail.com  
Universidade Estadual da Paraíba

*Leonardo Farias de Arruda*  
nado.lfa@gmail.com  
Universidade Estadual da Paraíba

*Cristina MiyukiHashizume*  
cristina.mhashizume@servidor.uepb.edu.br  
Doutora em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano (USP)  
Professora da Universidade Metodista de São Paulo

**RESUMO**

No cenário da pandemia, as Políticas Públicas devem subsidiar ações docentes para garantir o trabalho digno a docentes, segundo a legislação brasileira. O objetivo do estudo é elencar políticas públicas que normatizam o trabalho docente e o acesso universal à educação, descrever o trabalho e os desafios da docência em tempos de pandemia e realizar uma análise preliminar de entrevistas a partir da teoria do Desgaste Mental no Trabalho. Trata-se de um estudo qualitativo de cunho descritivo e exploratório, realizado através de roteiro semiestruturado. Participaram da entrevista cinco educadores de redes públicas de ensino do nordeste. A análise do *corpus* empírico usou a Análise de Conteúdo proposta por Bardin. Os resultados revelaram que há contrastes na implementação de políticas públicas em cada região abordada, além da sensação de desconforto dos docentes em relação a suas condições de trabalho, devido ao desgaste mental na condição de precariedade laboral. São citados carga excessiva de trabalho, sentimento de medo e insegurança e as novas práticas educacionais associadas às TIC's e os novos desafios frente ao trabalho. Nesse sentido, as políticas públicas efetivas têm atuado de forma insuficiente em relação à saúde e condições de trabalho docente no início da pandemia.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas Públicas Educacionais. Pandemia. Saúde Mental. Docentes.

## ABSTRACT

In the pandemic scenario, the public policies must subsidize teacher's actions to ensure worthy conditions of teacher's work according to the Brazilian legislation. The purpose of this study is to list public policies that standardize teacher's work and the universalization of access to education. To describe challenges and teacher's work in pandemic times and realize preliminary analysis using the Work's Mental Wear Theory. It is a qualitative study of a descriptive and exploratory nature accomplished through a semi-structured script. Five teachers from northeast's public educational network were interviewed. The Content Analysis by Bardin was used as a tool of interviews' analysis. The results showed that there are contrasts on the implementation of public policies in each searched region, beyond the teacher's discomfort regarding their work conditions because of the mental wear in the precariousness of work conditions. There are cited excess of work's charge, fear and insecurity, beyond the new educational practices linked to TIC's (Informational and Communication Technologies) and the new challenges in work practices. In this sense, effective public policies have been insufficient in relation to health and teacher's work conditions at the beginning of the pandemic.

**KEY WORDS:** Public Educational Policies. Pandemic. Mental Health. Teachers.

## RESUMEN

En el escenario de la pandemia, las políticas públicas deben subsidiar acciones docentes para garantizar el trabajo digno a los docentes, según la legislación brasileña el objetivo del estudio es incluir políticas públicas que normalicen el trabajo del docente, el acceso universal a la educación, describir el trabajo y los desafíos de la docencia en tiempos de pandemia y realizar un análisis preliminar a partir de la teoría del desgaste mental en el trabajo. Se trata de un estudio cualitativo de un tipo descriptivo y exploratorio, realizado a través de un guion semiestructurado. Participan de la entrevista cinco educadores de la enseñanza en las instituciones públicas del nordeste. El análisis del cuerpo empírico utilizó el análisis del contenido propuesto por Bardin. Los resultados revelan que existen contrastes en la implementación de políticas públicas en cada región abordada, más allá de la sensación de disconformidad de los docentes en relación con sus condiciones de trabajo, debido al desgaste

mental en las condiciones de precariedad laboral. Son citados cargas excesivas de trabajo, sentimiento de miedo e inseguridad y las nuevas prácticas educacionales asociadas a las TIC'S y los nuevos desafíos frente al trabajo. En ese sentido, las políticas públicas efectivas han actuado de forma insuficiente en relación a la salud y las condiciones de trabajo del docente en el inicio de la pandemia.

**PALABRAS CLAVES:** Políticas Públicas Educativas. Pandemia. Salud Mental. Docentes

## INTRODUÇÃO

O cenário de crise sanitária mundial tem instado importantes autores a refletir sobre seus impactos nas políticas públicas educacionais e o papel delas no amparo às condições de trabalho, não apenas no que se refere às questões materiais, mas também, e principalmente em relação a problemas de ordem psicológica (sofrimento e transtornos emocionais)

No que se refere às políticas públicas educacionais, observa-se que estas tiveram importante avanço ao longo das décadas, com ganhos importantes: seja na garantia de um plano de carreira (DANIELE; HASHIZUME, 2020), seja em garantias na formação de professores e no que se refere ao oferecimento universal e inclusivo da educação para todos. Para tanto, basta rememorarmos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), LDB (BRASIL, 2015), Nota Técnica de 2004, o PNEE (BRASIL, 2020), que explicitam as responsabilidades de um Estado na garantia do funcionamento estável social em tempos "normais".

O presente artigo tem por objetivos: i) elencar políticas públicas que normatizam o trabalho docente e o acesso universal à educação (regular e inclusiva); ii) descrever o exercício e os desafios da docência na pandemia a partir de depoimentos de professores; iii) analisar preliminarmente sob a luz da teoria do Desgaste Mental o trabalho docente na pandemia e os desafios.

Faz-se importante destacar que este artigo trata do período inicial da pandemia, quando muitos intelectuais, estudiosos de diferentes áreas

publicaram obras relevantes em relação ao cenário traçado e como a crise sanitária se alastrou pelos mais variados espaços. Para o presente artigo, focaremos os impactos em relação à saúde mental e como as políticas públicas de cuidado têm funcionado a partir de parâmetros de crise, em que pese o fato de, no Brasil, não estarem sendo capazes de dar tratamento igualitário a pobres e ricos, normais e anormais, grupos vulneráveis e outras minorias, escancarando e exacerbando desigualdades em diferentes âmbitos.

## **POLÍTICAS PÚBLICAS, CRISE SANITÁRIA E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO**

As políticas públicas educacionais vêm se desenvolvendo ao longo das décadas como importantes aliadas do trabalho e formação de professores, regulamentando a prática profissional docente. Contudo, influências sofridas ainda na década de 1970, pelo forte aparelhamento neoliberal em países latino-americanos, acabou por consolidar a atuação de instituições financeiras como o Banco Mundial em políticas de Estado (MOREIRA, 2012).

Tais influências retiraram do Estado o papel fundamental de produtor e garantidor de políticas públicas, associando estas ações às instituições privadas e ao terceiro setor, como afirma Moreira (2012). Esses reflexos podem ser notados na própria Constituição em seu artigo 205, em que se afirma o processo educativo como sendo um dever da família e do Estado, delegando a esta o protagonismo do papel de garantia de direitos inicialmente pertencente ao Estado (SAVIANI, 1998).

A partir do recorte histórico das políticas públicas, vê-se que a precarização do trabalho docente se desenvolveu gradualmente, desde a democratização da escola, com o movimento da Escola Nova, devido a uma diversidade de fatores, o que desembocou na flexibilização da mão de obra desta classe historicamente desvalorizada (DANIELE; HASHIZUME, 2020). A

evidente tendência progressista apresentada nas reformas e políticas educacionais passaram a ver nas práticas educativas potencial gerador de capital humano, como apontado por Daniele e Hashizume (2020) e confirmadas por Enset al. (2013) ao trazer como consequência desse aparelhamento neoliberal a desvalorização dos profissionais que nela atuam, buscando atender a demandas econômicas e ideológicas do mercado.

Tal desqualificação tem repercutido diretamente no plano de carreira do educador, ao serem observadas perdas salariais recorrentes devido à falta de investimentos do Estado brasileiro, apesar da criação do FUNDEB como aliada à redução de desigualdades de recursos. Ainda, as perdas salariais somam-se às angústias geradas pela flexibilização do trabalho, contribuindo para o aparecimento de adoecimento psíquico e mal-estar docente, gerando ainda mais vulnerabilidade profissional (DANIELE; HASHIZUME, 2020).

Diante da pandemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19), a cobrança à produtividade pelo gerenciamento educacional nas redes públicas de ensino ficou ainda mais evidente em detrimento de um olhar preocupado com os direitos laborais (LIMA, 2020). Ainda segundo o autor, a educação a distância se estabelece como uma forma de concentração do capital através das elevadas taxas de lucro obtidas por meio da precarização do trabalho docente com maior carga horária estendida, sob exigência de mais produtividade e uma maior restrição de direitos, retratando as intenções de desmonte educacional como projeto de governo (LIMA, 2020).

Para Brasil e Capella (2020), a pandemia, no Brasil, revelou um jogo de poderes que tentou descaracterizar os problemas decorrentes da COVID-19, dificultando uma mudança efetiva na agenda política, corroborando a defasagem nesse setor. Os autores destacam que a utilização de meios tecnológicos foi indevida, ao desconsiderar estruturas necessárias para a qualidade de ensino, já que, sem um aparato adequado, não há formulação nem acesso aos conteúdos, sem disponibilidade de equipamentos de maior capacidade, evidenciando vulnerabilidades no sistema educacional.

Como sublinham Seligmann-Silva e colaboradores (2010), as tecnologias causaram uma rápida transformação no mundo do trabalho, o que acirrou a intensificação e precarização do mesmo. As autoras destacam que a ausência de Políticas Públicas pode contribuir para o adoecimento físico e mental, que “desconsideram os limites físicos e psíquicos do trabalhador, impondo-lhes frequentemente a anulação de sua subjetividade para que a produção não seja prejudicada e as metas estabelecidas sejam cumpridas” (SELIGMANN-SILVA et al. 2010, p. 187).

No cenário educacional em meio a pandemia, a flexibilização do trabalho docente, de modo a manter um ritmo de aulas sem prejudicar o ano letivo, foi proposta como uma das principais ferramentas adotadas. A flexibilização se apresenta como um método vinculado ao processo de precarização. Diante disso, essa desestabilização se apresenta de forma multidimensional, através da terceirização e da desregulamentação social, repercutindo na vida do trabalhador, fora e dentro do trabalho. Esses processos se apresentam como relações de poder, e contribuem para a insegurança, incertezas, sujeição a determinadas práticas, competitividade exacerbada, perda de direitos trabalhistas, entre outros (SELIGMANN-SILVA, 2015; FRANCO, DRUCK, SELIGMANN-SILVA, 2010).

A intensificação do trabalho docente se manifesta através do aumento exponencial do expediente, frequentemente superiores a 10, 12 ou mais horas por dia, nem sempre com folga semanal; salários baixos e tendência a redução, sem explicação plausível por parte das corporações, além de demissões sem justificativa. Se assim continuar, em breve, teremos um mercado não formalização, “justificada” pela necessidade de “recuperação” da economia pós-Covid-19 (ANTUNES, 2020).

O novo coronavírus tem sido caracterizado como uma crise humanitária que escancara patologias sociais (GARCIA, 2020), visto que a doença e suas formas de contenção geram efeitos socioeconômicos graves e persistentes. Estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas demonstrou que docentes têm

posicionamentos voltados a três perspectivas: esperança, associada a expectativas de reconhecimento, sobretudo por parte das famílias; outra, mais pessimista, fundada no descrédito na mudança; e, por fim, uma que evidencia a insegurança atual, refletindo a (des)valorização do trabalho docente. Tal estudo reforça a importância de se incluir a escuta e o diálogo sobre os limites, as necessidades, as inquietações e os desafios vivenciados neste momento de instabilidade (FCC, 2020).

A pandemia do novo coronavírus, como evento de grande impacto mundial, descortinou desafios em vários setores. No que tange à prática docente, por exemplo, a substituição de aulas presenciais por atividades remotas, o que demanda o uso de tecnologias digitais (TIC's), num engendramento de fatores políticos, sociais, culturais e econômicos mais amplos (BRASIL & CAPELLA, 2020). Para esses autores, a maioria se sente despreparada para a modalidade de ensino remoto e grande parte ministraram a primeira aula virtual durante o período inicial da pandemia. No tocante a esses dados, há dois desafios centrais, um que se refere à preparação do professor para o contato virtual com o aluno e o outro que diz respeito ao alcance do educando no ambiente *on-line*.

Outro desafio refere-se às desigualdades educacionais. Neste ponto, antes de falar da heterogeneidade das ações no período da pandemia, é necessário compreender que já estávamos em um sistema de ensino com muitas defasagens, seja na rede pública ou privada. A efetividade do ensino remoto depende das condições sociais do aluno: espaço físico para os estudos, necessidade de colaborar com tarefas domésticas, a escolarização dos pais e a capacidade de acompanhar bem como auxiliar nas atividades escolares. Além disso, há recursos e insumos demandados para as aulas virtuais, como computador e internet que, como forma de capital cultural objetivado, têm implicações sobre o desempenho escolar, uma vez que estão distribuídos de forma seletiva e desigual (OLIVEIRA, 2020).

Ademais, a pandemia evidenciou, ainda mais, as desigualdades que existem na sociedade contemporânea. Soma-se a isso as desigualdades de gênero (MATTEWMAN; HUPPATZ, 2020), levando-se em conta que mulheres são responsáveis por mais de 75% do trabalho não remunerado (OIT, 2018). Tal fator será retomado mais adiante neste artigo, e ratifica dados do INEP de 2017 aderentes aos sujeitos da nossa pesquisa, que indica que 81% dos professores típicos brasileiros são mulheres.

A criação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 traz diretrizes, estratégias e metas para a política educacional, sendo algumas voltadas à valorização do profissional docente (DANIELE & HASHIZUME, 2020). Porém, nota-se não serem suficientes para a construção de uma autoimagem positiva e fortalecida (ARROYO, 2000 *apud* DANIELE & HASHIZUME, 2020). Soma-se a isso que em seu artigo 65, traz a possibilidade construção educacional através da modalidade remota, o que, quando nos referimos à formação continuada, refere-se ao desenvolvimento coletivo de docentes e gestão da educação (BENINI et al., 2015).

## **CENÁRIO DOCENTE NA PANDEMIA E O DESGASTE MENTAL**

A modalidade Ensino à Distância (EaD), inspiradora do atual ensino remoto, é amplamente disseminada como instrumento democrático, apesar de autores representarem uma forma de industrialização dos meios educativos, já que visa o barateamento dos processos de ensino e aprendizagem (BENINI *et al.*, 2015).

Aqui se faz devidamente necessária a distinção entre EaD e Ensino Remoto. Rondini et al (2020) distinguem ambas as práticas a partir da formação docente recebida e do período em que há oferta de tais modalidades, sendo a EaD contínua e o Ensino Remoto uma prática que remete à assistência educacional de forma temporária.



Oliveira (2020) traz que a exclusão digital pode ser acirrador de desigualdades sociais, na medida que nem toda a sociedade é informatizada. Silva (2019) afirma que seu uso, ao mesmo tempo em que interconecta pessoas em diferentes lugares, também pode expropriar o trabalho docente, assim como o controle da formação de alunos, corroborando as perspectivas neoliberais de educação.

Por outra parte, os processos formativos no período da pandemia se apresentam de forma aligeirada, desconsiderando a falta de formação específica para atuar com os meios digitais, que somada à parca inclusão digital da população brasileira, principalmente dentro do universo investigado, acentua o sofrimento docente exponencialmente, seja através da intensificação da atividade, seja na preocupação quanto à garantia do direito ao acesso à educação e sua qualidade (MOREIRA, 2012).

Em publicação do IBGE, 30,9% da população nordestina não tem acesso à internet sob justificativas variadas como serviço caro ou não disponível; falta de equipamentos e dificuldade de adquiri-los ou ainda a falta de conhecimento no manejo das tecnologias (IBGE, 2018). Não só a educação é um direito fundamental humano, como também a inclusão digital se configura como tal desde a 17.<sup>a</sup> sessão do Conselho de Direitos Humanos da ONU em 2016, delegando aos governos a função de garantir o acesso horizontal às tecnologias de modo a evitar os processos de exclusão tecnológica (OLIVEIRA, 2020). A falta de infraestrutura, porém, dificulta o trabalho docente, já que os recursos repassados continuam insuficientes (MOREIRA; SILVA, 2011).

O cenário docente associado ao processo de precarização vincula-se diretamente ao desgaste mental, que Seligmann-Silva compreende como:

... um conjunto de perdas determinado por uma correlação desigual de poderes/forças, nas quais o assalariado está em desvantagens ao receber a imposição de um trabalho desgastante. (SELIGMANN-SILVA, 2015, p.91).

Seligmann-Silva(2011), a partir da teoria do desgaste mental, articula o adoecimento a uma falta de amparo institucional e relacionado diretamente às contradições de uma sociedade dividida em classes. O cenário docente associado ao processo de precarização vincula-se diretamente ao cansaço mental. Para a autora, o desgaste integra as relações de poder exercidas na relação trabalho-trabalhador, em que o trabalhador é prejudicado, e conseqüente associado a um quadro de adoecimento. Ainda, o desgaste se apropria do corpo, das capacidades físicas e mentais, fazendo com que o processo de trabalho os consuma. Nesse sentido, as desvantagens decorrentes desse processo se intensificam diante da precarização de condições de vida e trabalho e da perda dos direitos trabalhistas.

No conceito de desgaste mental, é essencial compreender a integração entre o desgaste concreto (no plano orgânico), causados por substâncias neurotóxicas, e aos desgastes psíquicos, acentuados por cenários precarizados, geradores de ansiedade, que pode ser associado aos sintomas físicos, surgindo o adoecimento psicossomático. Atribui-se ainda ao desgaste mental, a sujeição ou danos na subjetividade e da identidade do trabalhador, ocorrida em ambientes cuja relação de poder é abusiva, como a intensificação de exigências e metas inalcançáveis (SELIGMANN-SILVA, 2011; SELIGMANN-SILVA, 2015).

A autora relaciona o desgaste mental em três níveis. O primeiro está associado ao desgaste literal, ou seja, aqueles que se apresentam de forma biológica, decorrente de fatores externos. O segundo nível se apresenta como “mal-estar”, fadiga mental e/ou física, ocasionando alterações psicológicas e fisiológicas, temporal ou permanentes. O terceiro, por fim, representa o desgaste que afeta a subjetividade e a identidade, em um processo de desacreditar os valores e o caráter do trabalhador.

Há que se considerar também, que nesse momento pandêmico, houve um recrudescimento de formulações de Políticas Públicas com viés neoliberal, que paulatinamente promove a precarização trabalhista sob o pretexto de

empreendedorismo social e econômico, o que acontece com a defesa das TIC's como a grande salvadora da qualidade do ensino no período da pandemia (SELIGMANN-SILVA, 2015). Essa lógica privatiza as responsabilidades, o que abre brecha para o adoecimento do trabalhador, reforça e estimula o aumento do desgaste mental (SELIGMANN-SILVA, 2011; 2015; FRANCO; DRUCK; SELIGMANN-SILVA, 2010).

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

O presente artigo trata-se de uma pesquisa de cunho exploratório e descritivo. Esse tipo de pesquisa possibilita a análise de peculiaridades de um determinado fenômeno, além de possibilitar a identificação da relação entre variáveis (GIL, 2009).

A entrevista foi realizada via plataforma digital de reunião a partir de roteiro semiestruturado e com duração de duas horas. Participaram da entrevista cinco profissionais da rede pública de ensino: duas professoras da Educação Infantil; uma Orientadora Educacional que atua em Creches e no Ensino Fundamental I; uma Secretária de Escola de Referência em Ensino Médio; e uma Coordenadora e Professora de Educação de Jovens e Adultos (EJA), de cinco cidades do nordeste brasileiro.

Foi utilizada a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016) aliada a uma leitura das entrevistas a partir dos referenciais teóricos já descritos nas seções anteriores. Para avaliação dos dados qualitativos, seguiram-se às três etapas propostas pela autora: pré-análise; exploração do material e a inferência/interpretação. Na pré-análise foram seguidos os seguintes direcionamentos: (1) Escuta Completa da Entrevista; (2) Transcrição completa da entrevista; (3) Leitura flutuante da transcrição; (4) Leitura exaustiva da transcrição. Desta forma, as transcrições foram (re)lidas exaustivamente, na qual foram coletados dados que serviram para etapa seguinte. Na etapa de

exploração do material, foram obtidas unidades de registro que foram analisadas exaustivamente e em seguida interpretadas.

No que se refere aos aspectos éticos, as participantes foram, previamente, informadas de que a participação seria voluntária. Em todo o processo foi resguardado o anonimato e sigilo das respostas, da imagem e voz das participantes de suas respectivas identidades.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A entrevista abordou três questões norteadoras: (1) panorama do cenário atual em que atuavam; (2) trabalho docente e a adaptação ao ensino remoto; (3) condições de trabalho docente e a saúde do educador. Devido ao sigilo em relação à identificação das participantes amenção às entrevistadas 1, 2, 3, 4 e 5 se darão utilizando-se as seguintes nomenclaturas: E1, E2, E3, E4 e E5.

Em relação ao perfil das entrevistadas, tratam-se de educadoras de cinco cidades do Nordeste brasileiro, sendo uma cidade de grande porte, duas de médio porte e duas de pequeno porte e interior, o que dá significativa diversidade para as análises aqui relatadas. Todas as educadoras são concursadas, além de atuarem nas redes públicas de ensino, municipal e estadual. Apesar disso, uma entrevistada, em específico, descreveu sua condição de instabilidade e medo por ser “dispensada” pela gestão educacional.

Apesar das nítidas diferenças entre os cenários educacionais de cada profissional, um ponto ressaltado por todas foi a dificuldade de lidar com a nova forma de ensino. A expressão utilizada por E4 foi “medo do novo” (sic), ressaltando o fato de haver profissionais que, por serem mais antigos, se recusam a atuar de forma remota por receio do uso da tecnologia. E1 destacou que o início das atividades nesse período foi “traumático” (sic) por diversos

motivos que convergem para o mesmo ponto: medo. Medo de ser contaminado, de perder alguém próximo e de perder o emprego, visto que, como já foi falado, muitos profissionais são contratados. Tal medo corrobora o que a literatura chama de “infodemia”, conceito tratado por cientistas sociais como um estado comum de excesso de informações, como uma pandemia de novidades, dentro de um cenário de crise sanitária (WHITACKER, 2020).

A diversidade no porte dos municípios dá uma peculiaridade à sua formação profissional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) preconiza planos de formação e atuação profissional, porém esta acaba por não estabelecer padrões para que isso se efetive. A não vigilância, somada à ausência de controle social sobre a aplicação do legislado dificulta que sejam efetivamente operacionalizadas o que democraticamente se instituiu como lei. Desta forma, o que se percebe, tanto na elaboração formativa, quanto na prática docente, é a descentralização descontrolada de uma série de ações (MARIN, 2012).

Tal realidade se fez presente nas entrevistas quando mencionam a formação específica para a prática do ensino remoto e o aligeiramento desse processo, que não respeitou a adaptação e surpresa das docentes. Tal aligeiramento nos processos deixou de lado questões pertinentes ao debate docente, sustentando uma visão acrítica dos procedimentos e ações com vistas a se implementar a prática docente remota (GATTI, 2017). Marin (2012) também discute como um fator que pode atrapalhar a formação continuada docente a ideia de uma formação pela experiência de vida, atribuída principalmente a professores mais velhos e com mais tempo de atuação. Segundo a autora, esses sujeitos são menos propensos a participar de processos de formação continuada.

A insegurança e o medo referente à estabilidade (ou não) do vínculo trabalhista também foram relatadas pelas entrevistadas. Essa é uma problemática que precede o contexto da pandemia, mas é intensificada por

esse momento, o que pode ocasionar um aumento exponencial no desgaste mental desses trabalhadores, como pontua E1:

Quando veio a pandemia, o que foi que aconteceu? Primeiro veio o medo do contágio, veio o medo de perder alguém da família, aí veio o medo de perder o emprego, porque nós sabemos que muitos são contratados... E aí tem muitos contratados mesmo, que é contrato de um ano, então eles ficaram com medo né, também com isso tudo pesa ao professor (sic).

Os relatos também demonstram um número significativo de professores contratados, corroborando a precarização do trabalho:

...na minha escola nós temos uns 10 a 12 profissionais professores que não são concursados, são contratados e pra ser muito sincera é o prefeito que determina quem são as pessoas que vão ser contratadas, com a mudança de prefeito muda os professores, mudou prefeito, mudou professores (sic). (E5).

Cabe destacar a partir de escritos de Seligmann-Silva (2015) a constante sensação de instabilidade e insegurança na manutenção do emprego, o que acaba por reforçar comportamentos competitivos e de sofrimento aos trabalhadores. Tais processos são decorrentes da precarização do trabalho, compreendido em sua multiplicidade, transformando e interferindo no cotidiano destes profissionais. Apesar de todas serem estatutárias, relatam que há colegas que são contratados via vínculos instáveis, dentro de um contexto de perdas de direitos trabalhistas, como seguridade, horas extras e plano de saúde e auxílios (FRANCO; DRUCK; SELIGMANN-SILVA, 2011; SELIGMANN-SILVA, 2010).

Tal instabilidade foi relatada também como resultado da intensificação na duração da jornada de trabalho, almejando objetivos abusivos (SELIGMANN-SILVA, 2011). Essa mesma problemática também foi mencionada pelas educadoras na entrevista, na alteração da rotina para adaptar horários de atendimento aos pais. Como diz E3: “já chegou atividade pra mim às dez horas da noite”. Também extrapolando os dias letivos do

calendário escolar, no aumento da jornada de trabalho, relatado pela mesma educadora “hoje dia de sábado, dia de domingo e tu estás fazendo isso?”, ou na compra de equipamento para adequação das aulas, além dos gastos financeiros que aumentaram decorrentes do *home office*:

[...]não temos auxílio de nada, muitos professores assim como eu, tivemos que comprar um celular porque a maioria dos professores tá com celular travando como se fosse com vírus, desligando sozinhos... alguns professores tão com computadores quebrados, tendo que pegar emprestado[...] (sic). (E5).

A precarização do trabalho também se alinha ao que a literatura apresenta sobre desgaste mental e saúde do trabalhador: relatos de professores adoecidos, com sintomas de ansiedade, depressão e doenças psicossomáticas, as educadoras ainda informaram, que anteriormente à pandemia não apresentavam nenhum tipo de adoecimento. Esses aspectos se assemelham às proposições de Seligmann-Silva (2015) sobre o desgaste mental como fator determinante para o surgimento de psicopatologias do trabalho. Cabe destacar que as políticas e posicionamentos neoliberais promovem um olhar de fragilidade aos sujeitos que adoecem, desresponsabilizando as práticas abusivas de trabalho (BRASIL; CAPELLA, 2020; SELIGMANN-SILVA, 2015).

Infere-se, a partir das falas das educadoras, uma associação entre precarização e desgaste na atividade docente pública dentro de um modo organizacional denominado por Gaulejac (2007) como gerencialismo, que se volta para o controle excessivo gerencial do trabalho. A competição, o desempenho e a alta performance, levados à última consequência, resultam em formas patogênicas de saúde mental. Nesse contexto, vê-se que os educadores passaram a fazer além daquilo que estava dentro de suas atribuições, a fim de cumprir com as metas e os objetivos em nome de uma excelência que pudesse garantir o seu emprego, principalmente os colegas dos entrevistados, que são contratados. Tal zelo pela performance legitima um

pensamento objetivista, utilitarista, funcionalista e positivista (GAULEJAC, 2007) que, por sua vez, atribui às educadoras a representação do ser humano como recurso a serviço do emprego numa evidente defesa ao discurso da eficiência.

O Ensino Remoto, solução para a continuidade sem prejuízo do ano letivo, ocorre com atividades síncronas e assíncronas, baseando-se no uso de ferramentas digitais e utilização de TIC's. A utilização dessas ferramentas trouxe dificuldades no manuseio dessas tecnologias:

Uma das dificuldades que eu tive que enfrentar durante essas aulas remotas foi com a tecnologia, porque assim eu era muito acostumada, tudo que eu queria tinha uma pessoa pra fazer pra mim e depois assim você se vê diante de uma situação e você tá sozinho em casa, não tem nem um universitário pra ajudar, então você tem que ir à luta e tentar perder o medo e ir em frente e tentar fazer(sic). (E3)

Tais dificuldades, explicitadas nos relatos de todas as educadoras, se estendem também aos alunos, desde a falta de acesso a essas tecnologias digitais como no manuseio das mesmas. Nesse sentido, explicitam-se ainda mais as desigualdades existentes e a não universalidade do direito à educação a todos. Furlin (2020) corrobora a ideia, afirmando ser benéfica sua utilização nesse momento de pandemia, mas opondo-se a um projeto de segregação social, como um experimento para implantação do EAD e privatização de ensino.

Então, como pensar em estratégias que possibilitem o acesso, remotamente, e a transmissão de aulas para os grupos mais vulneráveis? Diante desse questionamento, foram observadas algumas estratégias desenvolvidas pelos municípios e estados estudados. Entre as estratégias usadas na primeira fase da pandemia (março a junho de 2020) estão a criação de aulas transmitidas por televisores em canais abertos, programas de entrega de atividades para discentes, seja na escola em dias determinados ou em domicílio, como a transmissão de aulas via rádio, que tem demonstrado efetividade em seu desenvolvimento:



[...] a gente vem desenvolvendo essas atividades através do rádio e aglutinamos os componentes curriculares... então na segunda a gente traz um tema social para se discutir e para se sensibilizar para semana, na terça vem o pessoal de humanas, então geografia, história, sociologia e todas as disciplinas que se localizam nesta área. Na quarta ciências naturais e exatas. Na quinta o pessoal de linguagem. E na sexta feira a gente faz um programa cultural. Trazendo a participação do estudante todos os dias, seus conhecimentos prévios, suas experiências para que eles se sintam realmente protagonistas desse processo. (sic) (E2).

Foram detectadas pelas docentes dificuldades de acesso e uso das ferramentas digitais e TIC's com crianças pequenas, com deficiência e alunos em maior vulnerabilidade. A realidade dos alunos que necessitam de atendimento especializado já é permeada por processos não inclusivos, tanto dentro de instituições públicas como privadas, contrariando o que preconiza a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), o que resulta em grandes taxas de evasão escolar de pessoas com deficiências ou altas habilidades (MIRANDA & HASHIZUME, 2020).

Apesar do artigo 206 da Constituição Federal (1988) estabelecer a igualdade nas condições de acesso e permanência de pessoas com necessidades especiais, a Política Nacional de Educação Inclusiva de 2008 ser garantidora de processos educativos especiais de articulação do ensino regular com as necessidades especiais de aprendizagem desses discentes e do artigo 208 da mesma constituição ser um importante marco na garantia desse direito, ainda se constituem como políticas insuficientes no subsídio do trabalho docente (MIRANDA & HASHIZUME, 2020).

Em tempos de distanciamento social e uso de tecnologias informacionais, tal garantia de acesso fica mais restrita, tendo em vista que esses alunos demandarem cuidados especiais na educação, já que não foram fomentadas discussões que possibilitassem a criação de políticas inclusivas nesse novo contexto, relegando mais uma vez esse público a segundo plano.

Apoio emocional e acompanhamento dos professores apareceram com maior frequência nos discursos analisados, representando necessidades tanto

individuais no que concerne às inseguranças emocionais trazidas pela adaptação forçada ao novo modo de produzir educação, quanto às necessidades voltadas à rede onde as docentes atuam.

Nesse sentido, as políticas de formação continuada se apresentariam como uma forma de amenizar o sofrimento profissional através de encaminhamentos advindos das organizações hierárquicas que permeiam o ambiente escolar (MARIN, 2012). Mas também através do debate coletivo sobre a condição em que esses docentes e a gestão educacional se encontram. Todavia, durante as entrevistas também foi percebido que algo escapa dessa formação oferecida, causando angústia e incômodo nos profissionais. Nesta perspectiva, Gatti (2017) afirma a importância de uma consciência de que a formação que está sendo oferecida pode não ser suficiente, permitindo-se reinventar e inovar dentro de tais práticas formativas.

Foi possível identificar, ainda, a necessidade de uma maior investigação subjetiva de como cada sujeito docente compreende as mudanças em suas atividades laborais e como lidam com as novas formas de flexibilização do mesmo.

Chiavegato e Navarro (2010) destacam que novos riscos do trabalho estão no campo da invisibilidade: para compreendê-los, é necessário resgatar as reestruturações, reengenharias, que têm fechado postos de trabalho, têm demitido massivamente e intensificado a atividade laboral. Parece-nos que suportar e ocultar a doença e o sofrimento imposto constituem estratégias de sobrevivência e resistência à exclusão do trabalho. A partir do desenvolvimento de tal resiliência, faz-se um debate sobre o bem-estar num contexto mais amplo em que o trabalhador é protagonista de sua história, exercendo a saúde como uma luta pela vida.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O estudo em questão possibilitou-nos compreender políticas públicas educacionais que amparam o trabalho docente e a universalização ao acesso à educação. No que se refere às Políticas Públicas, destacam-se a importância histórica associada às conquistas sociais e aos direitos educacionais. Entretanto, com o avanço de políticas neoliberais, os processos de educação passaram a sofrer fortes transformações, repercutindo na flexibilização e precarização do trabalho e dos direitos trabalhistas. Assim, esses aspectos se destacaram durante a pandemia, decorrente de decretos e normativas que promoveram o uso de ferramentas digitais e TIC's para continuidade "sem prejuízo" do ano letivo. Contudo, a utilização dessas ferramentas acarretou aumento excessivo da carga horária de docentes.

Concernente às práticas e aos desafios, os relatos apresentaram questões como a utilização de ferramentas digitais e TIC's ao reinventar-se como educadoras, e no acesso a todos os discentes. Também foram evidenciados os desconfortos e as insatisfações em relação às condições atuais de trabalho, associadas à falta de equipamento de qualidade e às diretrizes que promovessem a qualidade de vida no trabalho. Os relatos refletem uma dificuldade muito grande no cumprimento da universalização da educação para todos, preconizada pelas leis brasileiras.

Portanto, tais condições de trabalho repercutiram fortemente no agravamento à saúde e no desgaste mental desses profissionais, conforme constatação na literatura analisada. Foram representados significativamente relatos sobre educadores adoecidos que apresentam sintomatologia de ansiedade, de fadiga e exaustão, vinculada às cobranças excessivas e ao excesso de trabalho remoto.

A referida pesquisa apresenta como limitação um recorte regional, apesar de serem questões comuns a outras localidades. Contudo, é necessário o reconhecimento e importância dos resultados obtidos, visto que os relatos apresentam perspectivas individuais e coletivas. Como sugestão para uma maior compreensão das temáticas apresentadas ao longo do texto, apontamos

a importância de novas pesquisas diante do cenário atual, para que esse fenômeno seja estudado de forma ampla, com o propósito de corroborar possíveis melhorias dessas condições.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. Rumo à uberização do trabalho. In: STEFANO, Daniela, MENDONÇA, Maria Luisa. **Direitos Humanos no Brasil 2020: relatório da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos**. 1ª Edição. São Paulo: Outras Expressões, 2020. p. 117-122.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BENINI, Elcio Gustavo; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; ARAUJO, Carla B. Zandavalli M. Educação à distância: Configurações, políticas e contradições engendradas no trabalho docente. **Política & Sociedade** - Florianópolis - Vol. 14 - Nº 29 - Jan./Abr. de 2015.

BRASIL, Câmara dos Deputados. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, p. 43, 2015.

BRASIL, Felipe; CAPELLA, Ana Cláudia Niedhardt. Janelas escancaradas: o potencial da pandemia na mudança em Políticas Públicas. In: GROSSI, Miriam Pillar; TONIOL, Rodrigo (Orgs.), **Cientistas Sociais e o Coronavírus**. São Paulo: ANPOCS; Florianópolis: Tribo da Ilha, 2020. p. 454-458.

BRASIL, Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação**, Brasília: MEC, SEMESP, 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, v. 134, n. 248, 1996.

CHIAVEGATO, Luiz Gonzaga; NAVARRO, Vera Lucia. A organização do trabalho em saúde em um contexto de precarização e avanço da ideologia gerencialista. In: NAVARRO, Vera Lucia; LOURENÇO, Edvânia Ângela de Souza. (Orgs.), **O avesso do trabalho III: saúde do trabalhador e questões contemporâneas**. 1ª Edição. São Paulo: Outras Expressões, 2013. p.89-104.

DANIELE, Priscila Toratti; HASHIZUME, Cristina Miyuki. Políticas de valorização docente: planos de carreira e valorização docente no grande ABC. In: HASHIZUME, Cristina Miyuki. **Trabalho docente e precarização nas relações laborais da educação: uma abordagem crítica**. Curitiba: Appris, 2020.

ENS, Romilda Teodora; GISI, Maria Lourdes; EYNG, Ana Maria; DONATO, Sueli Pereira. Políticas educacionais, regulação educativa e trabalho docente: representações sociais de professores iniciantes. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. Vol 10, n. 22. 2013.

FCC (Fundação Carlos Chagas). INFORME Nº 3: PERCEPÇÃO DE DOCENTES SOBRE A VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA PANDEMIA. **Educação escolar em tempos de Pandemia**. 2020. Disponível em: [https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-3?utm\\_source=mailpoet&utm\\_medium=email&utm\\_campaign=Informe+3](https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-3?utm_source=mailpoet&utm_medium=email&utm_campaign=Informe+3)  
Acesso em: 20 de dez. de 2020.

FRANCO, Tânia; DRUCK, Graça; SELIGMANN-SILVA, Edith. As novas relações de trabalho, o desgaste mental do trabalhador e os transtornos mentais no trabalho precarizado. **Revista brasileira de saúde ocupacional**, v. 35, n. 122, 2010.

FURLIN, Neiva. Da educação presencial à educação remota: A experiência docente em tempos de Coronavírus. In: GROSSI, Miriam Pillar; TONIOL, Rodrigo (Orgs.), **Cientistas Sociais e o Coronavírus**. São Paulo: ANPOCS; Florianópolis: Tribo da Ilha, 2020. p.683-686

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

GAULEJAC, Vincent. **Gestão como doença social**. São Paulo: Ideias e Letras, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 12. reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). USO DE INTERNET, TELEVISÃO E CELULAR NO BRASIL. **Educa IBGE**. 2020. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html>. Acesso em: 20 de dez. de 2020.

INSTITUTO PENÍNSULA. Em quarentena: 83% dos professores ainda se sentem despreparados para ensino virtual. **Instituto Península**, 2020. Disponível em: <https://www.institutopeninsula.org.br/em-quarentena-83-dos-professores-ainda-se-sentem-despreparados-para-ensino-virtual-2/>. Acesso em 21 de dez. 2020.

LIMA, Átila de Menezes. Precarização docente, EaD e expansão do capital na educação: correlações com a portaria nº 343/2020 do MEC em virtude da pandemia do COVID-19. In: GROSSI, Miriam Pillar; TONIOL, Rodrigo (Orgs.), **Cientistas Sociais e o Coronavírus**. São Paulo: ANPOCS; Florianópolis: Tribo da Ilha, 2020.

MARIN, Alda Junqueira. Ações políticas educacionais e impactos sobre o trabalho docente. **Perspectiva**, v. 30, n. 2, p. 657-681, 2012.

MATTHEWMAN, Steve; HUPPATZ, Kate. A sociology of Covid-19. **Journal of Sociology**, 2020.

MIRANDA, Claudia Junqueira; HASHIZUME, Cristina Miyuki. Políticas Públicas na educação inclusiva: Ensaio sobre as realidades nas escolas pública e privada. In: HASHIZUME, Cristina Miyuki. **Trabalho docente e precarização nas relações laborais da educação: uma abordagem crítica**. Curitiba: Appris, 2020. p. 113 -137.

MOREIRA, Fernanda Arantes; SILVA, Maria Vieira. Trabalho docente na esfera pública: controvérsias e vicissitudes sob a ótica dos sujeitos da educação. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, n. 10, 2011.

MOREIRA, Jani Alves da Silva. Políticas educacionais, formação de professores e mercado de trabalho: algumas inquietações. **Revista Espaço Acadêmico**. Nº 132. 2012.

OLIVEIRA, Jelson. Exclusão digital: É preciso democratizar a tecnologia. In: STEFANO, Daniela; MENDONÇA, Maria Luisa (Orgs.), **Direitos Humanos no Brasil - Relatório da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos**. 1ª edição. São Paulo: Outras Expressões, 2020.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Trabalho de cuidado e empregos de cuidado para o futuro decente**. Trabalhos. Genebra: OIT, 2018. Disponível em: [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/-/dgreports/-/dcomm/-/publ/documents/publication/wcms\\_633135.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/-/dgreports/-/dcomm/-/publ/documents/publication/wcms_633135.pdf). Acesso em: 20 de dez. de 2020.



e-ISSN: 2177-8183

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.

SAVIANNI, Dermeval. A nova LDB: Limites e perspectivas. In: SAVIANNI, D. **A nova lei da educação: Trajetória, limites e perspectivas**. 4ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SELIGMANN-SILVA, Edith. Desemprego e desgaste mental: desafio às políticas públicas e aos sindicatos. **Revista Ciências do trabalho**, n. 4, 2015.

SELIGMANN-SILVA, Edith. **Trabalho e desgaste mental: o direito de ser dono de si mesmo**. Rio de Janeiro: Cortez, 2011.

SELIGMANN-SILVA, Edith; BERNARDO, Márcia Hespanhol; MAENO, Maria et al. O mundo contemporâneo do trabalho e a saúde mental do trabalhador. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 35, n. 122, p. 187-191, 2010.

SILVA, Andréa Villela Mafra. Tecnologias e Educação: o discurso da UNESCO. **Educação (UFSM)**, v. 44, p. 65-1-17, 2019.

WHITAKER, Robert; O impacto psicológico da pandemia: contra a patologização de nosso sofrimento. In: AMARANTE, Paulo; AMORIM, Annibal; SILVA, et al (Orgs.). **O enfrentamento do sofrimento psíquico na pandemia: diálogos sobre o acolhimento e a saúde mental em territórios vulnerabilizados**. Rio de Janeiro: IdeiaSUS/Fiocruz, 2020.



e-ISSN: 2177-8183

## APRESENTAÇÃO

### Dossiê “O HISTORIADOR DA EDUCAÇÃO E SEU OFÍCIO”

*Olivia Moraes de Medeiros Neta*  
olivianeta@gmail.com

*Maria Inês Sucupira Stamatto*  
stamattoines@gmail.com

*Fabiana Sena*  
fabianasena@yahoo.com.br

*Organizadoras*

O campo de pesquisa e estudos em História da Educação tem se consolidado no Brasil, particularmente pelo esforço de articulação de grupos de pesquisa vinculados a diferentes Instituições de Ensino Superior do país.

Tem-se como objetivo principal deste dossiê discutir sobre a produção do conhecimento em história da educação tendo como tema o *historiador da Educação e seu ofício*, incorporando o debate acerca de acervos e fontes à história da educação. Considera-se aqui o ofício com base na atuação do historiador da educação como professor e como cientista.

O historiador da educação ao realizar seu ofício efetua uma operação historiográfica (CERTEAU, 1982), sendo esta constituída por três etapas distintas: o lugar social, a prática na pesquisa com as fontes históricas e a construção da narrativa histórica. O conjunto de textos reunidos busca abarcar tanto o pensar do campo da história da educação na concretização do ofício quanto na constituição de acervos e fontes para a história da educação.

*Anna Gabriella de Souza Cordeiro Brasil, Maria Inês Sucupira Stamattoe Olivia Moraes de Medeiros Neta* a partir da consolidação da História da Educação como disciplina e campo do conhecimento, de acordo com os



conceitos de Chervel (1990) e Bourdieu (1983), fazem uma reflexão acerca do ofício de historiador da educação no artigo O HISTORIADOR DA EDUCAÇÃO E SEU OFÍCIO.

No escrito DOCUMENTO/MONUMENTO: REFLEXÕES TECIDAS A PARTIR DAS IDEIAS DE MICHEL FOUCAULT E JACQUES LE GOFF PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (EP) de *Antonio Max Ferreira da Costa* e *José Mateus do Nascimento* procura-se problematizar o diálogo entre a filosofia e a história tecendo reflexões sobre as categorias documento/monumento a partir das ideias de Michel Foucault e de Jacques Le Goff.

Tendo como ponto de partida os fundamentos filosóficos das ciências, as autoras *Laís Paula de Medeiros Campos Azevedo*, *Nara Lidiana Silva Dias Carlos* e *Olívia Moraes de Medeiros Neta* em seu artigo REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS: CONTRIBUIÇÕES PARA O CAMPO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO se propõem a discutir o desenvolvimento histórico da ciência com base em alguns conceitos que integram o pensamento de Gaston Bachelard (1978) e Thomas Kuhn (1987), articulando-os com a noção de campo científico de Pierre Bourdieu (2002; 2004). A partir deste diálogo, discutem a produção do conhecimento com base na perspectiva de Michel de Certeau (1982; 2017), a partir da tríade composta por lugar de fala, prática e escrita.

Em relação às considerações sobre acervos e fontes, Marc Bloch e Lucien Febvre reconheciam “que o documento escrito ou não-escrito permanece o ‘campo’ obrigatório do historiador” (BURGUIÈRE, 1993, p. 54).

Como documento não-escrito, a História Oral tem sido empregada em muitas pesquisas sobre a história da educação como uma importante metodologia de preservação das memórias dos indivíduos que participaram de determinado momento histórico. A contribuição de *Bruna Luiz dos Santos Maria* e *Augusta Martiarena de Oliveira*, com o texto HISTÓRIA ORAL COMO METODOLOGIA OU OBJETO DE PESQUISA NAS REVISTAS NA ÁREA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO foi a de investigar os artigos publicados nas

revistas da área de História da Educação que utilizam a História Oral como fonte, como metodologia ou como objeto de pesquisa.

Igualmente, *AlinyDayany Pereira de Medeiros Pranto* em HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E OS REPOSITÓRIOS DE HISTÓRIA ORAL NO BRASIL realizou um levantamento dos principais acervos de História Oral no Brasil, com ênfase naqueles que já disponibilizam seus materiais em áudio, audiovisual e/ou transcrições para download imediato. A partir desse levantamento inicial e considerando o modo como tais acervos são organizados, é possível começar a pensar sobre a sistematização de novos repositórios, ampliando o alcance das memórias de expressão oral e fortalecendo seu uso em pesquisas na área da História da Educação. Pensando em tais questionamentos, este trabalho se propõe a discutir a importância dos repositórios de memórias de expressão oral (MEIHY; SEAWRIGHT, 2020) para as pesquisas em História da Educação no Brasil.

Outro estudo aqui apresentado toma por suportes metodológicos a História Oral e a abordagem (auto)biográfica, lançando luz, ainda, sobre a contribuição das fotografias enquanto fontes documentais para a pesquisa historiográfica. Os autores *Iolanda de Sousa Barreto, Jorilene Barros da Silva Gomes, Charliton José dos Santos Machado e Fabiana Sena* com o trabalho *IRMÃ ANA: MEMÓRIAS DE UMA EDUCADORA OCTOGENÁRIA NA PARAÍBA* consideram que o reconhecimento da importância do registro da memória feminina é uma questão fundamental na historiografia contemporânea e a abordagem (auto) biográfica tem possibilitado a inscrição do nome de muitas mulheres na escrita da história, atestando seus protagonismos em seus espaços-tempo.

Já em relação a documentos escritos, *Raquel Cristina Lucas Motap* pesquisou materiais produzidos pelo MEC, documentos elaborados pela UNESCO, BM e BID. Assim, a partir de acervos documentais, efetiva a prática do ofício do historiador apresentando o artigo *EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO*

PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, NEOLIBERALISMO E CONTRARREFORMA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: INFLUÊNCIAS DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NOS CEFET E IFET.

Eu ofício com base na atuação do historiador da educação como professor, contou com a participação de *Andréia Priscila Machado Honorato* e *Rita de Cássia Grecco dos Santos*. As autoras trazem as concepções que os estudantes forjaram ao longo de suas trajetórias e das aulas de História acerca da categoria trabalho na contemporaneidade, alicerçados na sua experiência de vida, a partir de uma perspectiva histórica. Constatam no texto O SILÊNCIO NAS RELAÇÕES DE TRABALHO NA CONTEMPORANEIDADE: UMA ANÁLISE DE PERSPECTIVAS DOS ESTUDANTES DA EJA ATRAVÉS DO ENSINO DE HISTÓRIA que é fundamental o respeito ao protagonismo e a autonomia dos estudantes enquanto leitores e produtores de história.

Organizamos este dossiê como mais um espaço para a articulação de pesquisadores e a divulgação de resultados no campo da História da Educação.

### Referências

BURGUIÈRE, André (org.). **Dicionário das ciências históricas**. Tradução de Henrique de Araújo Mesquita. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1993.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

**O HISTORIADOR DA EDUCAÇÃO E SEU OFÍCIO**  
***THE HISTORIAN OF EDUCATION AND HIS CRAFT***  
***EL HISTORIADOR DE LA EDUCACIÓN Y SU OFICIO***

*Anna Gabriella de Souza Cordeiro Brasil*

[gabriellacordeiro@hotmail.com](mailto:gabriellacordeiro@hotmail.com)

Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Professora do Secretaria Municipal de Educação e Cultura João Câmara

*Maria Inês Sucupira Stamatto*

[stamattoines@gmail.com](mailto:stamattoines@gmail.com)

Doutorado em História pelo Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, França  
Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

*Olivia Moraes de Medeiros Neta*

[olivia.neta@ufrn.br](mailto:olivia.neta@ufrn.br)

Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

## **RESUMO**

O artigo aborda uma reflexão acerca do ofício do historiador da educação. Para tanto, parte-se da consolidação da História da Educação como disciplina e campo do conhecimento, de acordo com os conceitos de Chervel (1990) e Bourdieu (1983). No que tange a atividade docente, serão destacados os desafios vivenciados na formação dos professores. Nunes (2006) entendeu que a disciplina História da Educação tem por finalidade ensinar a pensar historicamente, destacando-se o desafio intrínseco dessa missão. Já como cientista, o historiador da educação, independentemente de sua formação inicial, possui um compromisso com o que Certeau (1982) denominou de operação historiográfica, sendo esta constituída por três etapas distintas: o lugar social, a prática na pesquisa com as fontes históricas e a construção da narrativa histórica. Na primeira etapa serão destacados os lugares de fala do historiador da educação, tais como: os programas de Pós-Graduação, Associações, grupos de trabalho, eventos acadêmicos e revistas científicas. Na sequência, as fontes utilizadas para a construção do conhecimento em História da Educação e a constituição de arquivos físicos e virtuais para o atendimento

dessa demanda. E, no que se refere à construção da narrativa, Certeau (1982) destacou que essa é diretamente influenciada pelos cânones cronológicos da História, pela prática e pelo lugar social. Para a elaboração dessa reflexão, buscou-se ainda respaldo nas obras de diversos autores que refletiram sobre a História da Educação: Antônio Nóvoa, Demerval Saviani, Diana Vidal, Luciano Mendes de Faria Filho, Claudinei Lombardi, Antônio Carlos Ferreira Pinheiro, dentre outros. Por fim, entende-se que o ofício do historiador da educação é permeado pelo caráter didático da atividade docente e pela escrita da história que tem como objeto os processos educativos, sendo ambos influenciados pela memória e pelo esquecimento inerentes aos embates representacionais.

**Palavras-chave:** Historiador da Educação. Ofício. Saber-Fazer.

## ABSTRACT

The article addresses a reflection about the craft of the historian of education. To do so, it starts from the consolidation of the History of Education as a discipline and field of knowledge, according to the concepts of Chervel (1990) and Bourdieu (1983). As far as the teaching activity is concerned, the challenges experienced in the formation of teachers will be highlighted. Nunes (2006) understood that the purpose of the History of Education discipline is to teach how to think historically, highlighting the intrinsic challenge of this mission. As a scientist, the historian of education, regardless of his or her initial training, has a commitment to what Certeau (1982) called historiographical operation, which consists of three distinct stages: the social place, the practice of research with historical sources, and the construction of the historical narrative. In the first stage, the places of speech of the historian of education will be highlighted, such as: Post-graduation programs, Associations, work groups, academic events, and scientific journals. Next, the sources used for the construction of knowledge in History of Education and the constitution of physical and virtual archives to meet this demand. And, regarding the construction of the narrative, Certeau (1982) pointed out that it is directly influenced by the chronological canons of History, by the practice and by the social place. For the elaboration of this reflection, it was also sought support in the works of several authors who reflected on the History of Education: Antônio Nóvoa, Demerval Saviani, Diana Vidal, Luciano Mendes de Faria Filho, Claudinei Lombardi, Antônio Carlos Ferreira Pinheiro, among others. Finally, it is understood that the craft of the historian of education is permeated by the didactic character of the teaching activity and by the writing of the history that has as its object the educational processes, both influenced by the memory and by the forgetfulness inherent to the representational clashes.

**Keywords:** Historian of Education. Profession. Savoir-Faire.

## RESUMEN

El artículo aborda una reflexión sobre el oficio del historiador de la educación. Para ello, se parte de la consolidación de la Historia de la Educación como disciplina y campo de conocimiento, según los conceptos de Chervel (1990) y Bourdieu (1983). En cuanto a la actividad docente, se destacarán los retos experimentados en la formación de profesores. Nunes (2006) entendió que el propósito de la asignatura Historia de la Educación es enseñar a pensar históricamente, destacando el desafío intrínseco de esta misión. Como científico, el historiador de la educación, independientemente de su formación inicial, tiene un compromiso con lo que Certeau (1982) llamó operación historiográfica, que consta de tres etapas distintas: el lugar social, la práctica en la investigación con las fuentes históricas y la construcción del relato histórico. En la primera etapa se destacarán los lugares de intervención del historiador de la educación, tales como: los programas de postgrado, las asociaciones, los grupos de trabajo, los eventos académicos y las revistas científicas. En la secuencia, las fuentes utilizadas para la construcción del conocimiento en Historia de la Educación y la constitución de archivos físicos y virtuales para atender esta demanda. Y, en cuanto a la construcción del relato, Certeau (1982) señaló que está directamente influenciado por los cánones cronológicos de la Historia, por la práctica y por el lugar social. Para la elaboración de esta reflexión, también se buscó apoyo en las obras de varios autores que reflexionaron sobre la Historia de la Educación: Antônio Nóvoa, Demerval Saviani, Diana Vidal, Luciano Mendes de Faria Filho, Claudinei Lombardi, Antônio Carlos Ferreira Pinheiro, entre otros. Finalmente, se entiende que el oficio del historiador de la educación está permeado por el carácter didáctico de la actividad docente y por la escritura de la historia que tiene como objeto los procesos educativos, estando ambos influenciados por la memoria y por el olvido inherente a los enfrentamientos representacionales.

**Palabras clave:** Historiador de la educación. La profesión. Savoir-Faire.

## INTRODUÇÃO

A partir da consolidação da História da Educação como disciplina e campo do conhecimento, de acordo com os conceitos de Chervel (1990) e Bourdieu (1983), tem-se por objetivo refletir acerca do ofício de historiador da educação. Para tanto, compreende-se que para o exercício de seu ofício, o

profissional precisou desenvolver um saber fazer específico, o que Perrenoud (1999/2000) entendeu como *savoir-faire*. Assim, abordou-se o ofício com base na atuação do historiador da educação como professor e como cientista. No que tange a atividade docente, trata-se da origem da disciplina, como também serão destacados os desafios vivenciados na formação dos professores, Nunes (2006) entendeu que a disciplina História da Educação tem por finalidade ensinar a pensar historicamente, destacando-se o desafio intrínseco dessa missão.

Já como cientista, o historiador da educação, independentemente de sua formação inicial, possui um compromisso com o que Certeau (1982) denominou de operação historiográfica, sendo esta constituída por três etapas distintas: o lugar social, a prática na pesquisa com as fontes históricas e a construção de escrita. Na primeira etapa serão destacados os lugares de fala do historiador da educação, tais como: os programas de Pós-Graduação, Associações, grupos de trabalho, eventos acadêmicos e revistas científicas. Na sequência, as fontes utilizadas para a construção do conhecimento em História da Educação e a constituição de arquivos físicos e virtuais para o atendimento dessa demanda. E, no que se refere à construção da narrativa, Certeau (1982) destacou que essa é diretamente influenciada pelos cânones cronológicos da História, pela prática e pelo lugar social.

Para a elaboração dessa reflexão, buscou-se ainda respaldo nas obras de diversos autores que refletiram sobre a História da Educação, tais como: Antônio Nóvoa, Demerval Saviani, Diana Vidal, Luciano Mendes de Faria Filho, Claudinei Lombardi, Antônio Carlos Ferreira Pinheiro, dentre outros.

## **A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E O SAVOIR-FAIRE**

O ato de educar é inerente ao humano e remonta aos primórdios das mais antigas sociedades, considerando que, desde a antiguidade clássica grega, importantes filósofos como Sócrates, Platão e Aristóteles legaram importantes reflexões acerca do tema. Com o tempo, a ação educativa foi se transformando até chegar à forma de cultura escolar que é vivenciada nos dias atuais. Nesse sentido, a educação é um importante marco da atuação do homem no tempo e no espaço, logo, é dotada da historicidade.

A História desempenhou um papel crucial na consolidação da Pedagogia enquanto ciência no século XIX, tendo como elemento estruturante da epistemologia e da prática pedagógicas o estudo dos processos educativos de ontem e de hoje. Como apontou Nóvoa (1996), a historicidade é inerente à formação das ciências humanas, tanto pelos objetos quanto pelo tipo de conhecimento que estas produzem. De modo que “o ensino da pedagogia não podia deixar de ser, simultaneamente, teórico, histórico e prático” (NÓVOA, 1996, p. 418). Com a consubstanciação da teoria, da prática e da história da educação nasceu a pedagogia, com ela surgiu também o papel social do pedagogo.

Embora a Educação sempre tenha sido uma característica social, se dando de diferentes formas em épocas distintas da trajetória humana, sua institucionalização, publicização e, principalmente, sua massificação passam a ocorrer com o advento da Revolução Francesa. Conforme apontou Tanuri (2000), nesse movimento ganha destaque a necessidade do Estado prover a instrução do povo. Para tanto, seria necessário também um investimento na profissionalização dos professores, o que fomentou o surgimento da História da Educação como disciplina específica nessa formação e como campo de investigação científica.



Devido a essa demanda, surge no cenário acadêmico o historiador da educação. Para o exercício de seu ofício, o historiador da educação precisou desenvolver um saber fazer específico. Perrenoud (1999/2000) entendeu que o *savoir-faire* de alto nível é construído de maneira complexa e corresponde aos vários objetivos que permeiam uma determinada função social, procedendo de um treinamento intensivo que se funde ao *habitus*. Dessa maneira, o *savoir-faire* compreende o saber fazer de qualquer que seja a profissão, surgindo da fusão dos estudos teóricos aos práticos necessários para o exercício de um papel social, no qual o ator mobiliza várias competências. O autor adverte que as competências tendem a serem mais flexíveis e abertas que o *savoir-faire*, que por sua vez permite que o profissional alie seus conhecimentos teóricos e empíricos aos procedimentais, permitindo uma atuação adequada e eficiente do profissional. O reconhecimento das nuances do *savoir-faire* permite que o historiador da educação esteja apto para enfrentar as múltiplas situações do seu cotidiano, seja na sala de aula ou na pesquisa.

Mas, quem é o historiador da educação? É historiador ou pedagogo? Antes de qualquer coisa, deve-se lembrar de que muitos dos renomados historiadores dos séculos XIX e XX não possuíam formação específica. Conforme apontou Bloch (2001), muitos dos intérpretes da História tinham distintas formações e acabaram se ocupando do ofício de historiador por várias razões, tanto por causalidade quanto por paixão. Nesse rol destaca-se, inclusive, Leopoldo Von Ranke (1795 - 1896), um dos principais responsáveis pela cientificização e institucionalização da História no âmbito acadêmico. Já no campo da história da educação brasileira temos os casos de Ricardo Pires de Almeida<sup>1</sup>, Primitivo Moacyr<sup>2</sup>, Nestor dos Santos Lima<sup>3</sup>, dentre outros.

---

<sup>1</sup> José Ricardo Pires de Almeida formou-se médico e foi o autor “daquela que é considerada a primeira história sistematizada da educação brasileira” (SAVIANI, 2009, p. 236), a obra *L'Instruction publique au Brésil: histoire et législation (1500-1889)*, publicada no ano de 1889.

Com a diversificação e ampliação dos cursos universitários, bem como a oferta cada vez mais ampla dos cursos de licenciatura, esse cenário foi se transformando paulatinamente. Entretanto, na discursão com relação à formação do historiador da educação é relevante apontar que a História da Educação remete a um campo híbrido de atuação, como esclarecido por Nóvoa (2004), sendo permeado pela História e pela Pedagogia ao lançar mão do fazer histórico abordando os temas da educação. Todavia, por sua relação híbrida com a História e a Pedagogia, qual é a formação acadêmica do historiador da educação? Historiador ou Pedagogo? Ao abordar o tema, Pinheiro (2019) observou que inicialmente os pedagogos representavam a maioria absoluta, porém, os historiadores passaram a desfrutar de grande representatividade na área.

Entretanto, apesar da predominância de pedagogos e de historiadores no campo da história da educação, identificamos um número também crescente de outros profissionais, tais como os formados em direito, filosofia, ciências sociais, letras, educação física, matemática, geografia, biologia e física atuando no processo de consolidação do campo da história da educação brasileira (PINHEIRO, 2019, p. 23).

O autor entendeu que a abertura do campo para profissionais das mais diversas áreas se deu devido aos avanços teóricos e epistemológicos vivenciados pela História, o que possibilitou a abordagem de uma gama bem

---

<sup>2</sup> Primitivo Moacyr cursou ciências jurídicas e publicou: *O ensino público no Congresso Nacional*, (1916); *A instrução e o Império - subsídios para a história da educação no Brasil*, (1936-38) em 3 volumes; *A instrução e as províncias*, também em 3 volumes, (1939-40); *O ensino comum e as primeiras tentativas de nacionalização na província de São Pedro do Rio Grande do Sul (1835-1889)*, (1940); *A instrução e a República*, em 7 volumes editados entre 1940 a 1944; *A instrução primária e secundária no município da Corte na Regência e Maioridade*, (1942); *A instrução pública no Estado de São Paulo. Primeira década republicana 1890-1893*, 2 volumes, (1942).

<sup>3</sup>Nestor dos Santos Lima estudou na Faculdade de Direito do Recife, onde se tornou Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais em 1909. Iniciou sua carreira no campo educacional em 1911, quando foi nomeado Diretor da Escola Normal de Natal, chegou a ser Diretor do Departamento de Educação entre os anos de 1924 – 1929, membro do IHGRN, tendo exercido outros cargos importantes na administração pública e publicado diversos livros, dentre eles *Um século de Ensino Primário*.

maior de problemáticas e objetos. Até porque esses profissionais acabam lançando mão de temas que remetem a sua área de formação inicial na Pós-Graduação, o que contribui de forma significativa para enriquecimento e diversificação das produções do campo. Pinheiro (2019) ainda chamou a atenção para a crescente feminilização da História da Educação.

Após breve abordagem de quem são os historiadores da educação, parte-se para a análise do ofício, que por sua vez, abarca duas importantes áreas de atuação profissional, seja como professor da disciplina, ou, como cientista do campo. Cada uma dessas áreas possui um *savoir-faire* próprio, elas podem ser comunicantes, no caso do professor de história da educação ser também um pesquisador do campo, mas, ainda podem dar-se de modo isolado, no caso do professor que não é pesquisador, ou, do pesquisador que não é professor da disciplina. Dito isso, parte-se para o estudo do *savoir-faire* do historiador da educação, professor e cientista.

## **O HISTORIADOR DA EDUCAÇÃO - PROFESSOR**

Ao abordar o ofício do professor remonta-se ao próprio conceito de disciplina, bem como a origem da história da educação enquanto tal. Para Chervel (1990), tanto a educação quanto as disciplinas escolares foram permeadas por objetivos e finalidades que fomentaram a sua consolidação em diversos momentos da história e em diferentes espaços. Assim sendo, a origem de cada disciplina pode ser considerada enquanto resultante de uma demanda social. De acordo com o autor, “Em diferentes épocas, veem-se aparecer finalidades de todas as ordens, ainda que não ocupem o mesmo nível nas prioridades da sociedade, são todas igualmente imperativas” (CHERVEL, 1990, p. 187). Assim, a disciplina relaciona-se diretamente com o contexto de

seu pertencimento e a História da Educação, desde seus primórdios, esteve funcionalmente ligada à formação dos professores.

Como disciplina, a História da Educação possui em seu âmago uma problemática específica, sendo detentora de uma gênese, função e finalidade no contexto educativo. A origem da disciplina se relaciona com as profundas transformações sociais vivenciadas com a Revolução Francesa e com a formação dos Estados Nacionais, momento em o Estado passou a assumir, paulatinamente, a responsabilidade pela instrução do povo. Com o advento do ensino público e sua conseqüente expansão, surgiu a necessidade de preparar os professores para o exercício de sua profissão. Assim sendo, “Para a conquista do reconhecimento do ofício de professor, foi fundamental o surgimento de escolas normais, responsáveis pelo estabelecimento de um saber especializado e de um conjunto de normas que constituíram esse campo profissional” (VILLELA, 2008, p. 29).

A implantação das escolas normais foi de suma importância para a profissionalização do professor e seu currículo deveria contemplar os saberes básicos para o exercício do ofício. Em sua *Histoire de la Pédagogie*, publicada pela primeira vez no *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* em 1911, Compayré (1911) afirmou que sendo a educação uma ciência de base filosófica, a História da Educação seria uma introdução necessária, assim, deveria ser um componente obrigatório para a formação dos professores. A origem da disciplina História da Educação remonta ao currículo das primeiras Escolas Normais francesas, fundadas nos séculos XVIII<sup>4</sup> e XIX, essas escolas sofreram influência de vários pensadores, dentre os quais se destacam: Jean-Jacques Rousseau, Pestalozzi, La Salle e o Marquês de Condorcet. Com a consolidação da escola pública moderna, as Escolas Normais se multiplicaram por toda a Europa durante o século XIX.

---

<sup>4</sup> Com a experiência de Jean-Baptiste de La Salle, quando criou os seminários de professores.

A proposta de educação moderna europeia embalou os pensamentos de intelectuais e governantes brasileiros, embora nossa realidade fosse bem distinta da vivenciada nesses países. As referidas ações figuram enquanto intenções, tendo a educação europeia como um modelo de civilidade a ser seguido. As primeiras iniciativas voltadas para a formação dos professores no Brasil se deram quando a corte portuguesa fez do país sua sede, pois precisava de pessoal qualificado para trabalhar no reino. Em suas pesquisas, Bastos (1997) relatou que a partir de 1917 existem menções de que Dom. João VI teria trazido professores estrangeiros para o país, como também teria enviado professores brasileiros para aprender o método de ensino mútuo difundido na Europa. Embora não tenha sido algo pontual ou institucionalizado, não deixa de ser um indício da preocupação com a formação dos professores no Brasil. Só depois da independência de Portugal, da promulgação da Lei Geral de 1827 e do Ato Adicional de 1834 é que foi criada a primeira Escola Normal brasileira, localizada na Província do Rio de Janeiro, através da Lei nº 10, de 4 de abril de 1835. Desde então, várias Escolas Normais foram criadas nas províncias, contudo, poucas lograram sucesso<sup>5</sup>.

Na verdade, em todas as províncias as escolas normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção, para só lograrem algum êxito a partir de 1870, quando se consolidam as idéias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino (TANURI, 2000, p. 64).

---

<sup>5</sup> No caso do Rio Grande do Norte, por exemplo, a primeira Escola Normal só foi criada em 1873, com a Lei nº 671, de 5 de agosto. Esta funcionou no Atheneu (escola secundária do Estado), mas, logo foi extinta pela Lei nº 809, de 19 de novembro de 1877. Segundo Cascudo (2010) a primeira Escola Normal diplomou apenas três alunos nos quatro anos de sua existência. O ínfimo resultado obtido foi usado como justificativa para a extinção. No ano de 1883, houve outra iniciativa nesse sentido, mas, não saiu do papel. A Escola Normal só será efetivada no Rio Grande do Norte no ano de 1908.

Conforme apontou Tanuri (2000), só a partir de 1870 que a formação de professores passa a fazer parte da realidade educacional do Brasil. Entretanto, a História da Educação só irá compor os currículos dessas instituições a partir do século XX, com as reformas de ensino promovidas pelos Estados republicanos. No caso do Rio Grande do Norte, por exemplo, a História da Educação só passa a ser ministrada com a Reforma homologada pela Lei nº 405, de 29 de setembro de 1916. Considerando que a referida reforma operou uma grande mudança no currículo da Escola Normal de Natal, tornando-o bem mais complexo. O curso era ministrado em quatro anos e contava com as seguintes disciplinas:

I – Português; II – Francez; III – Arithmetica; IV – Noções de Geometria theorica e pratica; V – Geografia geral e particular do Brasil; VI – Historia geral e Particular do Brazil; VII – Noções de physica e chimica applicadas á vida prática; VIII – Noções de Historia natural applicada á agricultura e á criação dos animaes; IX – Educação moral e civica; X – Pedagogia, história da educação, economia e leis escolares; XI – Hygiene Escolar; XII – Desenho; XIII – Principios de Músicas e cantos escolar; XIV – Trabalhos Manuais; XV – Economia e Artes Domésticas (para o sexo feminino); XVI – Educação Física e exercícios infantis; XVII – Prática Escolar no Grupo modelo (RIO GRANDE DO NORTE, 1917, p. 81).

Note-se que a História da Educação era parte integrante da disciplina Pedagogia, juntamente com a economia e as leis escolares, de modo que esses elementos eram considerados como eixo central da ciência da educação. Ao ressaltar as transformações vivenciadas no âmbito educacional da Primeira República, Nagle (2009) aludiu que as importantes transformações que se deram na concepção do ensino primário contribuíram para que a profissionalização dos professores fosse encarada de forma mais aprofundada, o que foi refletido no currículo da Escola Normal.

[...] se processa a profissionalização do curso normal, quando se define um conteúdo de preparo técnico-pedagógico, principalmente pela inclusão, no plano de estudos, de

disciplinas como anatomia e fisiologia humanas, pedagogia, história da educação, sociologia e, especialmente, psicologia (NAGLE, 2009, p. 240).

Assim, a inserção da História da Educação nos currículos das escolas normais brasileiras representou um importante avanço para o processo de formação dos professores e coadunou com os objetivos e as finalidades da educação no momento em que se iniciava a expansão do ensino público nacional. A relevância da História da Educação se deve ao fato de que “[...] não há mudança sem história – o trabalho histórico é muito semelhante ao trabalho pedagógico. Estamos sempre a lidar com a experiência e a fabricar a memória” (NÓVOA, 2005, p. 11). Assim sendo, não há como pensar a educação do futuro e os processos de transformação social sem conhecer o passado, o educador precisa identificar as continuidades e rupturas presentes no âmbito do seu ofício. Para tanto, a História da Educação propõem-se, ao longo de sua existência, a fornecer os subsídios necessários para que o professor desenvolva o pensamento crítico/reflexivo acerca do seu *savoir-faire*.

Ao abordar a formação de professores no Brasil, Demerval Saviani (2009) identificou seis fases: a primeira delas marcada por inúmeras tentativas de implantação das instituições voltadas para a formação de professores (1827 – 1890); a segunda, onde se deu a consolidação e a expansão das Escolas Normais (1890 – 1932); na terceira o autor destacou a organização dos institutos de educação (1932 – 1939); na quarta houve a implantação dos cursos de Pedagogia e de licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939 – 1971); na quinta a substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica do Magistério (1971 – 1996); e, finalmente, na sexta o advento dos Institutos superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do curso de Pedagogia (1996 – 2006). Vale salientar que a História da Educação esteve presente no currículo da formação dos professores brasileiros desde a segunda fase, de modo que sofreu as

influências das transformações históricas e pedagógicas vivenciadas ao longo do século XX e início do século XXI.

Hoje se tem observado uma gradativa transformação nos currículos dos cursos de Pedagogia no Brasil, com a substituição das disciplinas ditas teóricas - História da Educação; Filosofia da Educação; Sociologia da Educação; dentre outras - pelas disciplinas de Fundamentos Sócio-Históricos e Filosóficos da Educação, o que reduziu de forma considerável a carga-horária de cada uma dessas disciplinas. Entretanto, como se trata de uma longa duração, não serão aqui abordadas as diferentes formas de ensinar a História da Educação, mas sim, o *savoir-faire* do professor dessa disciplina.

Quando ensina, o professor produz efeitos para além do próprio ensino e, qualquer que seja o seu estilo, caminha por dentro de uma dupla tensão: de um lado, cultiva, reformula, desenvolve os saberes que legitimam suas práticas educativa e pedagógica; de outro lado, abdica do que sabe (mesmo que em parte) com o intuito de abrir novos espaços de saber para si mesmo e facilitar, para o outro, a realização do seu próprio movimento, que restitui o que lhe foi expropriado: o reencontro consigo mesmo e com o prazer de aprender, a religação entre afeto e razão, a competência de formular questões e procurar respostas às indagações fundamentais que o afligem como ser humano, social e histórico (NUNES, 2003, p. 118).

Segundo Nunes (2003), ao ensinar o professor não aciona apenas as competências e os conhecimentos relativos ao conteúdo e ao saber pedagógicos, ao mesmo tempo ele se redescobre e se reelabora com o intuito de contribuir para o processo de ensino aprendizagem do outro. Nesse caminho, como já dizia Paulo Freire: “[...] não há diálogo se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. [...] Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo” (FREIRE, 1987, p. 79-80). Assim sendo, Nunes (2003) e Freire (1987, 1996) reconheceram a importância do afeto nas relações educacionais, de maneira que o amor pelo conhecimento e o amor pelo próximo devem ser as principais competências do professor.



Dessa forma, “[...] é na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer” (FREIRE, 1996, p. 11). As palavras de Freire (1996) contribuem para incitar a reflexão sobre o papel do formador no desenvolvimento da consciência dos educandos, fazendo com que esses se compreendam como sujeitos sócio-histórico-culturais, para tanto, o professor também precisa se conhecer e atuar como tal. Sabe-se que os objetivos e as finalidades da disciplina História da Educação se apresentaram de distintas maneiras e foram influenciados por várias vertentes historiográficas, contudo, fazer com que os professores em formação se situem como educadores no tempo e no espaço sempre integrou o ofício do historiador da educação. Essa não é uma tarefa simples, tendo em vista a complexidade inerente às transformações socioeducativas e o despertar da consciência de cada um.

O docente da história da educação tem como missão, independentemente de seu posicionamento teórico/político/ideológico, apresentar aos educandos as diversas possibilidades de análise e reflexão do objeto de estudo através da prática de uma aprendizagem significativa. Esse tipo de aprendizagem, de acordo com Ausubel (2003), considera que todo conhecimento deve ter significado para os educandos e isso só é possível considerando aquilo que eles já sabem, de modo que o novo conhecimento precisa de uma base para ser aprendido de forma significativa. O professor, especialmente da História da Educação, deve valorizar os conhecimentos prévios dos alunos e suas experiências no âmbito escolar e familiar como, por exemplo, perguntando sobre os relatos de seus pais e avós sobre a educação que receberam ou a ausência desta em suas vidas, aspectos que logo farão sentido para quem aprende.

Ao observar o professor atuar de forma significativa, o professor em formação não aprende apenas sobre os fatos históricos referentes aos processos educativos, aprendem ainda a se reconhecerem enquanto sujeitos desse processo, bem como os incentiva a assim reconhecerem seus futuros alunos.<sup>6</sup> Assim, “Nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 1996, p. 26). Ao ensinar e ao aprender a disciplina, alunos e professores constroem e reconstróem as suas identidades, suas concepções de mundo e do objeto do conhecimento. É primordial que ambos se reconheçam como sujeitos históricos, para os quais os processos educativos possuem distintos sentidos. Sendo assim, em seu ofício de professor, o historiador da educação deve compreender e valorizar a leitura de mundo de cada um dos seus alunos, respeitando as suas individualidades e oferecendo os subsídios para eles sejam capazes de pensar criticamente acerca do ato de educar no tempo e no espaço.

## **O HISTORIADOR DA EDUCAÇÃO CIENTISTA**

As pesquisas que remetem ao campo da História da Educação têm sua origem no momento em que a pedagogia vivenciava o processo de cientificização, tal movimento coaduna com a institucionalização da educação e a profissionalização dos professores, fomentados pelo processo de massificação do ensino. Para Bourdieu (1983), o campo científico caracteriza-se como um espaço de interação social, sendo assim, é um campo onde são

---

<sup>6</sup>Sobre tal aspecto Chacon et al (2020) asseveram que as narrativas dos alunos constituem como espaços onde se podem criar resistências à propagação e imposição de um saber padronizado e unísono sobre os fatos históricos em sala de aula. Assim, os posicionamentos políticos dos discentes são expressos nos relatos sobre os acontecimentos históricos.

travadas disputas e relações de força entre os pares. Ao pertencer a um determinado campo científico, o pesquisador torna legítimo o conhecimento por ele produzido, suas escolhas teóricas e metodológicas também sofrerão a influência direta do campo. De modo sucinto, o campo científico alude a uma comunidade acadêmica, conectada por um conjunto de práticas, crenças e valores que são partilhados e difundidos por cada um de seus membros.

Como campo, a História da Educação é detentora de seus próprios objetos de estudo, associações, sociedades científicas e grupos de pesquisa da área, etc. Embora seja um campo científico, não pode ser considerada como um paradigma, visto que na verificação da história do campo foi possível vislumbrar a influência de diversas matrizes historiográficas, tais como: o positivismo, o materialismo histórico-dialético, a nova história cultural, dentre outras. Segundo a concepção de Lombardi: “Creio que o mais adequado é considerar que a História da Educação está indicando o estudo do objeto de investigação - a educação -, a partir dos métodos e teorias próprias à pesquisa e investigação da Ciência da História” (LOMBARDI, 2006, p. 7). Sendo assim, torna-se possível compreender o ofício do historiador da educação enquanto cientista a partir da operação historiográfica proposta por Michel de Certeau (1982), que buscou simplificar os processos complexos que envolvem a construção do conhecimento. O autor considerou a produção histórica como uma prática referente à realidade humana e fruto da mesma, sendo filha de seu tempo e de seu espaço, como já considerava Marc Bloch (2001). Para tanto, o Certeau (1982) destacou que a operação historiográfica remete a combinação do lugar social, das práticas científicas e de uma escrita.

Sobre o lugar social o autor destacou que “Toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção sócio-econômico, político e cultural” (CERTEAU, 1982, p. 66). Desse modo, toda produção historiográfica parte de uma determinada concepção teórica, metódica, documental, incluindo-se ainda

as problemáticas levantadas por um determinado grupo social. Cada lugar social desenvolve a sua própria identidade acadêmica, que se reflete em suas produções e se institucionaliza enquanto tal.

O livro ou o artigo de história é, ao mesmo tempo, um resultado e um sintoma do grupo que funciona como um laboratório. Como o veículo saído de uma fábrica, o estudo histórico está muito mais ligado ao complexo de uma fabricação específica e coletiva do que ao estatuto de efeito de uma filosofia pessoal ou à ressurgência de uma "realidade" passada (CERTEAU, 1982, p. 73).

O poder determinista do lugar social irá incidir naquilo que é permitido e naquilo que é negado, tornando possíveis algumas pesquisas e inviabilizando, pela não aceitação pelos pares, outras. A História, como uma ciência humana, compõe determinadas leituras da sociedade que se dão a partir do filtro cultural vigente, cada produção historiográfica possui uma ligação direta com aquilo que foi produzido anteriormente e em um determinado lugar.

Pode ser considerado lugar social de produção do conhecimento: Programas de Pós-Graduação; Associações; Grupos de trabalho; eventos acadêmicos; revistas científicas; dentre outros. Como lugares sociais, no campo da História da Educação, destacam-se a Sociedade Brasileira de História da Educação – SBHE; o grupo de estudos e pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR; Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação – ASPHE; dentre outras. Essas entidades relacionam-se com diversas linhas de pesquisa da Pós-Graduação brasileira que adotaram esse campo de produção do conhecimento. Também adquiriram notoriedade os eventos do campo, tais como: Congresso Brasileiro de História da Educação - CBHE, Encontro Norte e Nordeste de História da Educação – ENNHE, Colóquio de História e Memória da Educação do Rio Grande do Norte – COHISMERN, o campo da História da Educação ainda possui Grupos de Trabalho (GT) nos eventos mais importantes, tanto da

Educação quanto da História, como é o caso do Simpósio Nacional de História (ANPUH) e da Reunião Nacional da ANPED<sup>7</sup>.

A influência do lugar social é perceptível, tendo em vista que cada uma dessas entidades possuem suas características próprias. Como exemplo disso, o Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" – HISTEDBR - é orientado por uma forte influência marxista, conforme pode ser lido na própria apresentação do HISTEDBR em seu site institucional, nas palavras de Saviani: “Ficava indicado, pois, que o enfoque considerado mais adequado para dar conta dessa perspectiva de análise se situava no âmbito do materialismo histórico [...]”(SAVIANI, 2018, s/p.). Já na SBHE, observa-se uma forte influência da Nova História Cultural. Ao fazer uma análise bibliométrica do campo da história da educação no âmbito dos Grupos de Pesquisa do CNPq, com o objetivo identificar as características do campo da história da educação, Hayachi e Ferreira Junior (2010) destacaram que as abordagens que partem dos pressupostos da Nova História Cultural, atualmente, predominam no campo. Assim sendo, entende-se que diversas correntes do pensamento historiográfico influenciam nas pesquisas do campo da História da Educação no Brasil, dependendo do lugar social no qual são produzidas, como bem apontou Certeau (1982). De modo que o lugar social é um importante elemento no exercício do ofício do historiador da educação.

O segundo ponto refere-se às práticas científicas do historiador, o movimento que transforma os objetos culturais produzidos pelo homem em História. Para tanto, Certeau (1982) destacou a importância da técnica nesse processo de construção do conhecimento histórico, que tem a sua base na leitura das relações do homem com o tempo e o espaço.

---

<sup>7</sup> Promovidos pela Associação Nacional de Professores de História – ANPUH e pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED.

Sem dúvida, é demasiado afirmar que o historiador tem "o tempo" como "material de análise" ou como "objeto específico". Trabalha, de acordo com os seus métodos, os objetos físicos (papéis, pedras, imagens, sons, etc.) que distinguem, no continuum do percebido, a organização de uma sociedade e o sistema de pertinências próprias de uma "ciência". Trabalha sobre um material para transformá-lo em história. Empreende uma manipulação que, como as outras, obedece as regras (CERTEAU, 1982, p. 79).

Destarte, essa transformação remete à articulação natureza/cultura onde, em termos gerais, o autor comparou a prática do historiador com manipulação de um minério. Para exemplificar tal relação, lança-se mão do processo que envolve o tratamento dado ao diamante, em um momento tem-se a pedra bruta, que pouco difere das pedras comuns, ao final da ação do joalheiro, tem-se a pedra lapidada, uma joia de rara beleza. O mesmo ocorre com a ação do historiador, de um lado temos as fontes históricas que, ao final do processo, se transmutam em História a partir da técnica de análise.

A própria organização dos arquivos relaciona-se com o processo histórico, selecionando o que deve ser lembrado e descartando o que deve ser esquecido. O *savoir-faire* do historiador da educação na etapa prática da escrita é caracterizado pelo trabalho com as fontes, sua seleção e sua análise. O trabalho com as fontes remete ao paradigma indiciário de Ginzburg (1989), uma vez que esses documentos trazem em seu âmago os indícios que representam um passado que não existe mais, possuem pistas que, relacionadas entre si, possibilitam que o historiador da educação elabore uma leitura dos processos educacionais do passado. Contudo, é relevante a compreensão de que os documentos não são detentores da verdade, mas sim, indícios. Para Le Goff (2013), colocar a verdade histórica em suspeição representou um avanço paradigmático para a História, o que favoreceu uma reflexão crítica dos fatos, resultando na ampliação e na diversificação das fontes e objetos.

A problematização das fontes históricas é essencial para a operação historiográfica, o historiador da educação precisa questioná-las, criticá-las e compará-las no seu ofício. Mas, quais seriam os documentos voltados para o campo da História da Educação? Considera-se como fonte histórica todo e qualquer elemento produzido pelo homem, cada documento representa uma fração do tempo e do espaço em que foi produzido. Todavia, os documentos mais utilizados no campo da História da Educação são: os documentos oficiais (a legislação educacional, os currículos, os Projetos Políticos Pedagógicos, os documentos oficiais do governo...); os documentos voltados para a prática educativa (diários de classe, relatórios da inspeção, cadernos dos professores e alunos, provas, livros didáticos, revistas pedagógicas...); os periódicos (jornais, revistas...); “fotografias, autobiografias, história oral e de vida” (VIDAL, 2005, p. 65).

Lombardi (2006) ainda destacou que, para além do uso das fontes habituais encontradas nos arquivos, bibliotecas e instituições escolares, o ofício do historiador da educação tem sido influenciado pelo uso das tecnologias de informação e comunicação. Os repositórios e arquivos virtuais facilitaram o trabalho do pesquisador, de modo que este pode ter acesso a documentos de todo o mundo sem sair de casa, o que tem sido muito útil no momento histórico de pandemia que se vivencia em 2020. Assim, dispondo de uma ampla gama de possibilidades e de documentos, por vezes também insuficientes e lacunares, o historiador da educação tece os fios da construção do conhecimento histórico a partir da sua prática de pesquisa e investigação, selecionando, recortando e questionando as suas fontes.

A operação historiográfica finda com a produção de uma escrita, uma narrativa. Para Certeau, “[...] o conjunto se apresenta como uma arquitetura estável de elementos, de regras e de conceitos históricos que constituem sistema entre si e cuja coerência vem de uma unidade designada pelo próprio

nome do autor” (CERTEAU, 1982, p. 94). Essa estrutura é reconhecida pelos pares, que ao se depararem com uma determinada tipologia de texto (artigo, ensaio, tese, dissertação...) sabem os passos que o a pesquisa deve percorrer, em conformidade com as regras e convenções da escrita acadêmica. Esse processo de escrita perpassa por três etapas: “[...] *semantização* (a edificação de um sistema de sentidos), *seleção* (esta triagem tem seu início no lugar em que um presente se separa de um passado), e de *ordenar* uma "inteligibilidade" por meio de uma normatividade” (CERTEAU, 1982, p. 101). Assim, para ser histórica, a escrita precisa seguir uma série de pressupostos, de maneira que o discurso:

[...] se constrói sobre um certo número de postulados epistemológicos: a necessidade de uma semantização referencial, que lhe vem da cultura; a transcritibilidade das linguagens já codificadas, das quais se faz o intérprete; a possibilidade de constituir uma metalinguagem na própria língua dos documentos utilizados (CERTEAU, 1982, p. 102).

Dessa forma, os postulados epistemológicos são de suma importância para a leitura das fontes históricas e dizem respeito a uma forma de abordagem, ou seja, a uma determinada forma de enxergar os fenômenos estudados. São esses conceitos, devidamente referenciados, que garantem a autenticidade do conhecimento histórico produzido pelo historiador, dando-lhe o que Certeau (1982) convencionou chamar de *credibilidade referencial*. Vale lembrar que o campo da História da Educação tem por base a epistemologia da História<sup>8</sup>. Nesse sentido, ao abordar a constituição histórica do campo no Brasil e suas influências teórico-conceituais, Vidal e Faria Filho (2003) identificaram quatro momentos distintos. No primeiro momento, os autores destacaram que, inicialmente, no século XIX e início do século XX, a produção da História da

---

<sup>8</sup> Com destaque para as grandes correntes do pensamento historiográfico: positivismo; marxismo e Escola dos Annales (com suas dissidentes: História das Mentalidades, História Nova, Nova História Cultural...).



Educação sofria forte influência do positivismo<sup>9</sup> e também do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil – IHGB. Na sequência, entenderam que a consolidação e a expansão das Escolas Normais, bem como a inserção da disciplina de História da Educação, influenciaram na produção de conhecimento no campo, ressaltando-se que “[...] a *história* continuou como *repetição e comentário* (e, muitas vezes, como *fantasia interpretativa*)” (VIDAL; FARIA FILHO, 2003, p. 52).

Na terceira vertente, Vidal e Faria Filho (2003) abordaram o início da produção propriamente acadêmica, ocorrida entre os anos de 1940 e 1970, onde as obras de Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, Fernando de Azevedo, dentre outros, inauguravam diferentes abordagens teóricas. Por fim, os autores entenderam que, com a instalação dos Programas de Pós-Graduação Stricto-Sensu no Brasil, o campo da História da Educação vivenciou uma importante expansão com o surgimento de linhas de pesquisa em todo o país. Com isso, o aporte teórico também foi diversificado, observando-se as influências de várias correntes historiográficas: marxismo, história cultural, história das mentalidades, estruturalismo e pós-estruturalismo. Assim, o campo da História da Educação apresenta-se como:

[...] uma subárea da educação e uma especialização da história. Para os historiadores da educação isto tem significado uma forma de marcar o seu pertencimento à comunidade dos historiadores, e uma maneira de reafirmar a identificação de suas pesquisas com procedimentos próprios ao fazer historiográfico (VIDAL; FARIA FILHO, 2003, p. 60).

Não obstante a História da Educação ter como referência os paradigmas e a operacionalização própria da História, o campo vem desenvolvendo um escopo conceitual próprio que, por sua vez, tem possibilitado uma visão mais apropriada dos processos educativos. Na História da Educação, destacam-se

---

<sup>9</sup> Como consequência disso, os documentos oficiais como a legislação educacional eram as principais fontes utilizadas.

os conceitos de: Instituições Escolares - Justino Magalhães (1999); Cultura Escolar – Dominique Julia (2001), Viñao Frago (1995), Jean-Claude Forquim (1993); História das Disciplinas – André Chervel (1990), dentre outros que têm contribuído de forma significativa para o exercício do ofício do historiador da educação. Com a elaboração da escrita, a operação historiográfica dar-se por encerrada, até que o historiador da educação reinicie todo o processo, a partir de seu lugar social, com novos recortes, fontes e referências cuja escrita encerre, mais uma vez, uma fração da História da Educação.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A História da Educação é constituída por práticas, objetos, fatos, ideias, modos de fazer e de pensar a educação na perspectiva histórica. No decurso dessa pesquisa buscou-se evidenciar o ofício do historiador da educação, para tanto, o *savoir-faire* desse profissional foi abordado com base em duas perspectivas de atuação, como professor e como cientista, considerando que a História da Educação remete a uma disciplina e a um campo científico. A História da Educação se caracteriza como uma área híbrida, pautada no estudo histórico dos processos educativos, mesclando assim os elementos da História e da Pedagogia. Tanto a disciplina quanto o campo emergiram no processo que transformou a pedagogia em ciência e que foi difundido com a profissionalização dos professores.

Foi visto que, enquanto disciplina, a História da Educação sempre esteve atrelada à formação dos professores, inicialmente, com a difusão das Escolas Normais e, posteriormente, nos cursos de licenciatura. O que foi impulsionado pela institucionalização, publicização, e massificação do ensino que, teve como consequência, a profissionalização do professor. Ao tratar sobre o ofício do professor de História da Educação, ressaltou-se o papel do

profissional na construção dos professores em formação como sujeitos históricos. Foi destacada ainda a necessidade da afetividade, bem como de práticas que favoreçam a aprendizagem significativa, valorizando as experiências prévias dos alunos e auxiliando-os na compreensão dos processos históricos que envolvem o ato de educar.

Já o historiador da educação como cientista deve treinar o seu olhar para enxergar as continuidades e rupturas, as falas e os silêncios, o ideal e o real, o dito e o não dito, a criação e a tradução, todo um sistema de signos que são prenes de novas possibilidades para a escrita e a leitura do passado. Para tanto, independentemente da corrente do pensamento histórico adotada por cada profissional, os historiadores da educação precisam ter ciência de como se dá o processo que envolve a operação historiográfica que, por sua vez, remete a um lugar social, a uma prática e a uma escrita. Com base nesses pressupostos se dá a construção do conhecimento voltado para o campo da História da Educação, que se caracteriza como um campo.

Por fim, entende-se que o ofício do historiador da educação é permeado pelo caráter didático da atividade docente e pela escrita da história que tem como objeto os processos educativos, sendo ambos influenciados pela memória e pelo esquecimento inerentes aos embates representacionais. A História da Educação sempre será filha do seu tempo, carregando consigo as mudanças na forma de enxergar o mundo e a educação, o historiador da educação em seu ofício será o responsável por essa construção didática e científica.

## REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

BASTOS, Maria Helena C. A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827). **História da educação**. Pelotas, n. 1, v. 1, 1997, p. 115-133.

BRASIL. Decreto Lei nº 8.025, de 16 de março de 1881. Coleção de Leis do Império do Brasil, Vol. 1, 1881. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-8025-16-marco-1881-546192-publicacaooriginal-60106-pe.html>, acesso em: 23/05/2020.

BLOCH, Marc. **Apologia da História**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983, p.122-155.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

CHACON, D. F.; SALES NETO, F. F.; SALES, D. S. C. Entre reflexões e fazeres: a construção do saber histórico escolar a partir do uso de reflexórios. **History of Education in Latin America - HistELA**, v. 3, p. e23445, 14 dez. 2020.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 2, p. 177-229, 1990.

COMPAYRÉ, Gabriel. Histoire de la Pédagogie. In: BUISSON, Ferdinand. (Org.), **Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire**. Paris: Librairie Hachette, 1911.

CORDEIRO, Anna Gabriella de Souza. **A atuação do Estado na construção do imaginário da cultura escolar Potiguar durante a Primeira República**. 2019. 282f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: a sociologia do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRAGO, Antonio Viñao. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, n. 0, Set/Out/Nov/Dez 1995.

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

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

GINZBURG, Carlo. **A micro-história e outros ensaios**. Lisboa: Difel, 1991.

HAYASHI, Carlos Roberto Massao; FERREIRA JUNIOR, Amarílio. *O campo da história da educação no Brasil: um estudo baseado nos grupos de pesquisa.*

**Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 15, n. 3, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v15n3/09.pdf>>. Acesso em 30 jul. 2020.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.

LE GOFF, Jacques. **Heróis e Maravilhas da Idade Média**. Petrópolis: Vozes, 2013.

LOMBARDI, J. C. História e historiografia da educação: fundamentos teórico-metodológicos. In: SCHELBAUER, A. R.; LOMBARDI, J. C.; MACHADO, M. C. G. (Orgs.). **Educação em debate: perspectivas, abordagens e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

MAGALHÃES, Justino. Contributos para a história das instituições educativas – entre a memória e o arquivo. In: FERNANDES, Rogério; MAGALHÃES, Justino (Org.). **Para a história do ensino liceal em Portugal**. Braga: Universidade do Minho, 1999. p. 63-78.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EDUSP, 2009.

NÓVOA, António. História da educação: percursos de uma disciplina. **Análise Psicológica**. Lisboa: 1996, p. 417-434.

NÓVOA, António. Para que a História da Educação?. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**.v. I. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

NÓVOA, Antônio. Apresentação: Por que a história da educação?. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria H. C. (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**, v. II: Séc. XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

NUNES, Clarice. O ensino da história da educação e a produção de sentidos na sala de aula. **Revista Brasileira de História da Educação**.n. 6 jul./dez. 2003.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. Historiadores da educação brasileira: gerações em diálogo. **Revista Brasileira de História da Educação**, Volume: 19, 2019.

PROVÍNCIA DO RIO DE JANEIRO. Lei 10 de 04 de abril de 1835. Cria uma Escola Normal na Capital da Província do Rio de Janeiro. In: **Coleção de Leis, Decretos e Regulamentos da Província do Rio de Janeiro desde 1835**. Niterói: Tipografia Niterói, 1839, p. 22-26.

RIO GRANDE DO NORTE. Lei Nº 405, de 29 de setembro de 1916. Reforma do ensino primário, secundário e profissional. In: **Actos Legislativos e Decretos do Governo (1916)**. Natal: Typographia d'A República, 1916.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40 jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. A produção em história da educação na pós-graduação. **InterMeio**, v.15, n.29, p.235-251, jan./jun. 2009.

SAVIANI, Demerval. Sobre. *HISTEDBR*, Campinas/SP, 2018. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/sobre>. Acesso em: 28 de julho de 2020.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, Mai/Jun/Jul/Ago: 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05.pdf>, acesso em: 28/07/2020.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 37-70, Jul 2003.

VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos. A primeira escola normal do Brasil: concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: ARAÚJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B.; LOPES, A. P. C. (Orgs). **As escolas normais no Brasil: do império à república**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2008, p. 29 – 45.

**EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA,  
NEOLIBERALISMO E CONTRARREFORMA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL:  
INFLUÊNCIAS DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NOS CEFET E IFET**

**EXPANSION OF PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION,  
NEOLIBERALISM AND CONTRARREFORM OF EDUCATION IN BRAZIL:  
INFLUENCES OF INTERNATIONAL ORGANISMS IN CEFET AND IFET**

**EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA,  
NEOLIBERALISMO Y CONTRARREFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN  
BRASIL: INFLUENCIAS DE LOS ÓRGANOS INTERNACIONALES SOBRE  
CEFET E IFET**

*Raquel Cristina Lucas Mota*

*raquelclm@gmail.com*

Doutora em Serviço Social - UERJ

Professora da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri -  
UFVJM

## **RESUMO**

Este estudo debate sobre expansão da Educação Profissional Tecnológica (EPT) no Brasil, mediante o contexto do neoliberalismo e incorporação deste pelo país. Apresenta fenômenos societários sobre o processo de contrarreforma da educação brasileira, expõe as influências e recomendações dos organismos internacionais – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Banco Mundial (BM) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) – para implementação da EPT no Brasil, com enfoque nos Cefet e Ifet. O objetivo deste texto é debater como ocorreu a expansão da EPT, a partir dos anos 1990 até a atualidade, com a adoção pelo país ao ideário neoliberal, destacando as recomendações e metas postas pelos organismos internacionais para o desenvolvimento das ações da EPT no Brasil, ampliação de investimentos do país na educação, com formação de mão de obra mais qualificada, desde que seguindo recomendações destes organismos: redução da pobreza, ampliação da segurança e crescimento econômico. A metodologia foi: revisão teórico-bibliográfica histórico-crítica e, pesquisa documental, a partir de autores consagrados que estivessem em consonância com os temas abordados.

394

Foram consultadas teses, dissertações e artigos científicos. Pesquisou materiais produzidos pelo MEC. E documentos elaborados pela UNESCO, BM e BID. As principais conclusões: a EPT ainda mantém o caráter de dualidade, nas modalidades de ensino ofertadas pelas instituições da rede Cefet e IFET. Essa dualidade ocorre, por um lado, com cursos voltados para formação propedêutica, formação totalizante, com acesso a conteúdos de ciências, tecnologia e cultura. Por outro lado, essas instituições também ofertam cursos voltados para a formação técnica, de caráter instrumental, com o propósito de acelerar a possibilidade de inserção no mercado de trabalho, o que significa que o Brasil busca atender as prescrições postas pelos organismos internacionais.

**Palavras-chave:** Educação. Contrarreforma. Brasil. Organismos Internacionais.

## ABSTRACT

This study discusses the expansion of Technological Professional Education (EPT) in Brazil, in the context of neoliberalism and its incorporation into the country. It presents societal phenomena about the counter-reform process of Brazilian education, exposes the influences and recommendations of international organizations - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco), the World Bank (BM) and the Inter-American Development Bank (IDB) - for the implementation of EPT in Brazil, focusing on Cefet and Ifet. The purpose of this text is to debate how the expansion of EPT took place, from the 1990s to the present, with the adoption by the country of the neoliberal ideology, highlighting the recommendations and goals set by international organizations for the development of EPT actions in Brazil and expansion of the country's investments in education, with the formation of a more qualified workforce, as long as following the recommendations of these organizations: poverty reduction, expansion of security and economic growth. The methodology was: historical-critical theoretical-bibliographic review and documentary research, from established authors who were in line with the topics covered. Theses, dissertations and scientific articles were consulted. Researched materials produced by MEC. And documents prepared by UNESCO, BM and IDB. The main conclusions: EPT still maintains the character of duality, in the teaching modalities offered by the institutions of the Cefet and IFET network. This duality occurs, on the one hand, with courses aimed at propaedeutic training, total training, with access to science, technology and culture contents. On the other hand, these institutions also offer courses aimed at technical training, of an instrumental character, with the purpose of



accelerating the possibility of insertion in the labor market, which means that Brazil seeks to meet the prescriptions set by international organizations.

**Keywords:** Education. Counter-reformation. Brazil. International Organizations.

## RESUMEN

Este estudio debate la expansión de la Educación Tecnológica Profesional (EPT) en Brasil, a través del contexto del neoliberalismo y su incorporación por el país. Presenta fenómenos sociales sobre el proceso de contrarreforma en la educación brasileña, exponiendo las influencias y recomendaciones de organismos internacionales - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), Banco Mundial (BM) y Banco Interamericano de Desarrollo (BID) - para la implementación del EPT en Brasil, con foco en Cefet e Ifet. El objetivo de este texto es discutir cómo ocurrió la expansión del EPT, desde la década de los noventa hasta la actualidad, con la adopción del ideal neoliberal por parte del país, destacando las recomendaciones y metas establecidas por los organismos internacionales para el desarrollo de las acciones del EPT en Brasil. y, la expansión de las inversiones del país en educación, con la formación de una fuerza laboral más calificada, siempre y cuando se sigan las recomendaciones de estas organizaciones: reducción de la pobreza, mayor seguridad y crecimiento económico. La metodología fue: revisión histórico-crítica teórico-bibliográfica e investigación documental, de autores de reconocido prestigio y alineados con los temas tratados. Se consultaron tesis, disertaciones y artículos científicos. Materiales investigados producidos por MEC. Y documentos elaborados por UNESCO, BM y BID. Las principales conclusiones: el EPT aún mantiene el carácter de dualidad, en las modalidades docentes que ofrecen las instituciones de la red Cefet e IFET. Esta dualidad se da, por un lado, con cursos orientados a la formación introductoria, formación totalizadora, con acceso a contenidos de ciencia, tecnología y cultura. Por otro lado, estas instituciones también ofrecen cursos orientados a la formación técnica, de carácter instrumental, con el propósito de acelerar la posibilidad de ingresar al mercado laboral, lo que significa que Brasil busca cumplir con los requisitos establecidos por los organismos internacionales.

**Palabras clave:** Educación. Contrarreforma. Brasil. Organizaciones internacionales.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata sobre a expansão da Educação Profissional e Tecnológica a partir dos anos de 1990 até a atualidade, ou seja, no cenário do neoliberalismo e contrarreforma da educação no Brasil, em busca de se verificar quais as influências e recomendações postas pelos organismos internacionais, a partir das experiências das instituições Cefet e Ifet.

O objetivo dessa pesquisa foi compreender a renovada expansão da EPT, enquanto uma modalidade da Política de Educação, no Brasil, e como ela se transforma em estratégia política e econômica do capital – através da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Banco Mundial (BM) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) – com mediação do Estado nacional, em busca da ampliação de investimentos na educação no Brasil, para formação de mão de obra mais qualificada desde que se efetive as recomendações destes organismos: diminuição das desigualdades sociais, melhoria na educação do país e desenvolvimento econômico<sup>1</sup>.

A metodologia adotada reflete um duplo movimento: o de investigação e o de exposição. No momento da investigação, foi realizada intensiva revisão teórico-bibliográfica da produção acadêmica, a partir de autores consagrados e que estivessem em consonância com os temas abordados. Neste processo investigativo, durante a pesquisa, foram consultados, também, teses, dissertações e artigos científicos que se propunham a debater a relação

---

<sup>1</sup>Estetrabalho consiste em uma síntese inédita de parte dos debates da tese de doutoramento da autora, acrescida de novas reflexões sobre o tema.

trabalho e educação e as influências dos organismos internacionais na efetivação da contrarreforma da Educação no Brasil, entre os anos 1990 até a atualidade.

Deve-se destacar, ainda, a opção por produções da tradição crítica, para o desenvolvimento dos temas deste estudo, bem como foram pesquisados os trabalhos acadêmicos de pesquisadores de renome nacional e internacional, que têm contribuído com a compreensão dos dilemas e percursos da construção da Política de Educação no Brasil. O processo de investigação contou, ainda, com a realização de pesquisa documental de materiais produzidos pelo MEC, de grupos de trabalho e estudos, que são consultores ou colaboradores do Ministério, com apontamentos sobre as principais legislações que conformam atualmente a Política de Educação no Brasil.

A justificativa e importância deste estudo, situado no âmbito da relação entre trabalho e educação, tem relação com nossa trajetória profissional e acadêmica, pois sempre foi objeto de nossas preocupações e indagações, como se tem desenvolvido a política de educação no Brasil e, como ocorre na atualidade o ensino formal no Brasil, com enfoque na EPT e, voltada para a classe trabalhadora. Este trabalho pretende oferecer uma contribuição para a continuidade de debates teóricos, políticos, econômicos e sociais sobre a EPT no Brasil, nos anos de aprofundamento e complexificação do projeto neoliberal e, das lutas políticas e sociais contrárias à manutenção de uma contrarreforma que prioriza o capital e não o ser social.

O referido trabalho está estruturado apresentando de maneira breve: o movimento de expansão da EPT no Brasil dos anos de 1990 até a atualidade. Tem continuidade com destaque dos inúmeros debates e diálogos entre diversos segmentos da sociedade sobre como se aprimorar a educação no Brasil. O trabalho segue mostrando a defesa da educação profissional técnica de nível médio vir a ser integrada ao ensino médio. Apresenta as principais

dificuldades e desafios para sua efetivação e, algumas pistas de como se avançar para melhorar a educação no país. Na sequência, se apresenta alguns fenômenos sobre a contrarreforma da educação no Brasil a partir dos anos de 1990 e, como esta se materializa no país.

Ademais, finaliza com a apresentação das recomendações e metas exigidas ao Brasil pela UNESCO, Banco Mundial e BID, para que estas instituições financiem/investam na educação no país, problematizando como a educação, mais detidamente a EPT, recebe investimentos, por conta da viabilidade que a mesma tem no processo de reprodução ampliada do capital, com formação de mão de obra para o mercado de trabalho no âmbito da divisão internacional do trabalho.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Os procedimentos metodológicos foram constituídos pela revisão teórico-bibliográfica histórico-crítica e, pela pesquisa documental. Foi realizada intensiva revisão teórico-bibliográfica da produção acadêmica, a partir de autores consagrados e que estivessem em consonância com os temas abordados. Foram consultados, também, teses, dissertações e artigos científicos. Foi feita pesquisa documental de materiais produzidos pelo MEC, de grupos de trabalho e estudos, que são consultores ou colaboradores deste Ministério, para se verificar como ocorreu desde 1990 até a atualidade a expansão da Educação Profissional e Tecnológica no contexto do neoliberalismo e, da contrarreforma da educação no Brasil, mediante as recomendações e cumprimento das metas prescritas pelos organismos internacionais nas instituições de ensino do país: a rede Cefet e Ifet. Outras fontes pesquisadas foram documentos elaborados pelo Banco Mundial, Unesco e BID, com vistas a se perceber quais as concepções sobre o desenvolvimento

da educação para os países da América Latina e, em especial neste estudo, o Brasil, e quais diretrizes e metas são exigidas a se cumprir, mediante o empréstimo concedido ao país para investimentos na educação.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O recorte histórico, demanda que se reporte – ainda que sumariamente – ao ano de 1994, considerando a Lei nº 8.948 (BRASIL, 1994), de 08 de dezembro que dispõe sobre a instituição do Sistema Educacional Nacional de Educação Tecnológica, a qual transformou paulatinamente, as Escolas Técnicas e as Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet). A partir da regulamentação de um decreto único, que demarcava como cada instituição deveria funcionar, conforme as regras determinadas pelo Ministério da Educação (MEC), “levando em conta as instalações físicas, os laboratórios e equipamentos adequados, as condições técnico- pedagógicas e administrativas, e os recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada centro”. (BRASIL, s.d. [2009], p.5).

O decreto 2.208/97<sup>2</sup> (BRASIL, 1997a) estabelece as normatizações da educação profissional, com a criação do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Entre os anos de 1999 a 2002, houve o investimento na construção de 140 novas escolas, configurando a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica brasileira (conforme **mapa 2**, apresentada a seguir, em sequência).

Com o decreto 5.154/2004 (BRASIL, 2004), foi possível estabelecer que a educação profissional técnica de nível médio fosse integrada ao ensino

---

<sup>2</sup> BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 abr. 1997a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

médio. Esta integração é defendida por parte de estudiosos e pesquisadores da temática trabalho e educação, dentre segmentos diversos da sociedade civil, como sindicatos, movimentos sociais, levantavam a bandeira em defesa da educação pública, gratuita, de qualidade, laica.

Mapa 2. Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (até 2002) e Plano de Expansão (2005 a 2010): Brasil, 2009



**Fonte:**BRASIL, s.d. [2009]<sup>3</sup>.

Desse modo, no ano de 2006, o decreto 5.840<sup>4</sup> (BRASIL, 2006) estabelece em nível federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) com o ensino fundamental médio e educação indígena, visando uma maior articulação entre as diversas modalidades de educação oferecidas pelo estado. Salienta-se que não vamos analisar tais modalidades nesse trabalho.

Recorrente são as afirmações da impossibilidade da implantação do ensino médio integrado, em virtude das escolas não terem condições para tal feito, no que se refere aos recursos humanos, financeiros, físicos, materiais, dentre outros. Há que se demarcar aqui, a necessidade urgente de se garantir as condições devidas para que as escolas consigam realizar suas atividades, muito embora, a crise que assola a educação se espraia em todas as modalidades de ensino ofertadas no país, e isto se verifica também, na rede Cefet e Ifet. Contudo, sabe-se que aguardar as condições ideais não permitirá que se avance em prol da almejada integração do ensino médio, desse modo, tal tarefa é atravessada de contradições e se faz necessária ser realizada de modo coletivo.

Considera-se que o primeiro passo para se alcançar a implantação do ensino médio integrado, consiste em oferecer condições e relações de trabalho favoráveis aos docentes, pois o que se percebe é o acúmulo de atividades e falta de local adequado para a realização de suas atividades – além do

---

<sup>3</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF, s.d. [2009]. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf)>. Acesso em 02 mar. 2016.

<sup>4</sup> \_\_\_\_\_. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 jul. 2006.

histórico de baixos salários – o que inviabiliza o trabalho do professor seja em atividades individuais e coletivas. O que poderia acontecer com frequência nas escolas é: realização de palestras, encontros, debates com outros profissionais e estudiosos da educação, e até mesmo gestores, além de convites à população para que participem destes eventos, para conhecerem melhor os rumos que a educação tem tomado em nosso país.

De fato, estas ações elencadas tem se mostrado muito mais como atividades que ficam no campo das ideias do que ações que se operacionalizam na realidade, o que incorre no insucesso de uma estratégia que potencializaria o envolvimento dos educadores com a comunidade. Mas, não se pode perder de vista que ações de articulação com diversos segmentos da sociedade, contribuiriam para debates políticos e sociais sobre a educação.

Realizar oficinas, cursos e debates na esfera regional, reunindo diversas escolas é também profícuo. Não obstante, é fundamental dar continuidade a processos mais locais e interativos, pois os educadores precisam, no diálogo entre todos, perceber que um projeto dessa natureza é necessário e possível, mesmo que com todos os desafios e limites impostos pelo cotidiano acelerado da vida social. Faz-se necessário se trabalhar com a desconstrução da ideia de que a construção do projeto político pedagógico coletivo não é ‘uma ilusão de intelectuais’, ou ‘uma promoção da secretaria ou do MEC que passará quando chegar a outra gestão. (BRASIL, 2007, p. 54-55).

Com a perspectiva de se efetivar o exposto acima, há que se ressaltar a necessidade de que os gestores nacionais e estaduais tenham vontade política, com vistas a implementar ações efetivas, com o objetivo de se construir um elo de confiança com os educadores e, também, com a sociedade, demarcando que não se trata de uma ação pontual, mas de uma política permanente por parte do Estado brasileiro. Assim, garantias de melhores condições e relações de trabalho aos docentes, valorização do trabalho mediante política salarial, investimento em ações voltadas para qualificação permanente, dentre as ações abaixo relacionadas, deveriam ser horizontes permanentes.



a) a instituição escolar aumentar o quadro próprio de professores, com a realização de novos concursos; b) a consolidação de planos de carreira em que seja prevista a dedicação exclusiva dos professores e a melhoria salarial; e c) a melhoria da estrutura física, material, financeira e tecnológica das escolas. (BRASIL, 2012b).

Insiste-se, no entanto, que as instituições não devem esperar que tais condições sejam alcançadas em sua plenitude, mas que sejam tensionadas cotidianamente, e sejam vistas como horizonte da luta política e social dos profissionais que trabalham com a política de educação. Após estas breves considerações de como se encontra na atualidade o cenário de lutas e disputas na política de educação do país, há que se atentar que o conjunto de ações desenvolvidas pelo Ministério da Educação (MEC), no campo da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil (EPT), se alinha com a contrarreforma da educação e, guarda características tais como: a busca pela internacionalização da educação, seguindo a cartilha dos organismos internacionais: flexibilização curricular e aprofundamento no estabelecimento de parcerias entre os setores público e privado, numa simbiose extremamente favorecedora ao capital.

Nesse sentido, o Programa Educação Para Todos é uma das expressões deste projeto de contrarreforma da educação, voltado prioritariamente aos países periféricos. Com iniciativa da Unesco, começou em 2000, quando foram estabelecidas metas baseadas para 2015, quais sejam:

1) Ampliar e aperfeiçoar os cuidados e a educação para primeira infância, especialmente no caso de crianças mais vulneráveis e em situação de maior carência. 2) Assegurar que todas as crianças, particularmente as meninas, vivendo em circunstâncias difíceis e as pertencentes a minoria étnicas, tenham acesso ao ensino primário gratuito, obrigatório e de boa qualidade. 3) Assegurar que sejam atendidas as necessidades de aprendizado de todos os jovens e adultos através de acesso equitativo a programas apropriados de aprendizagem e de treinamento para a vida. 4) Alcançar uma melhora de 50 % dos níveis de alfabetização de adultos, especialmente no que se refere às mulheres, bem como acesso equitativo à educação básica e continua para todos os adultos. 5) Eliminar as disparidades de gênero no ensino primário e secundário, alcançando, em 2015, igualdade de gêneros na educação, visando principalmente garantir que as meninas tenham acesso pleno e igualitário, bem como bom

desempenho no ensino primário e de boa qualidade. 6) Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de forma a que resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização lingüística e matemática e na capacitação essencial para vida. (UNESCO, 2011)<sup>5</sup>.

Desde então, a Unesco divulga anualmente relatórios globais de monitoramento<sup>6</sup> da EPT. Em 2008, foi questionado se os 164 países que assumiram esse compromisso atingiriam as metas e, no 11º relatório divulgado em janeiro de 2014, o Brasil foi classificado como um dos 53 países que não alcançaram as metas e que sequer estão perto de concluí-las.

O Brasil cumpriu duas das seis metas do Marco de Ação de Dakar, Educação para Todos: Cumprindo nossos Compromissos Coletivos, firmado em 2000 por 164 países. De acordo com o último relatório de monitoramento divulgado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o país conseguiu universalizar o acesso à educação primária, do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, e incluir meninos e meninas na escola, independentemente do gênero. Reduzir o analfabetismo dos adultos, garantir educação de qualidade aos jovens e as crianças com menos de 5 anos de idade continuam sendo desafios para o país. (...) O Brasil precisa vencer o analfabetismo, que atinge ainda 8,3% da população com mais de 15 anos, segundo os últimos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Precisa melhorar o ensino médio, em termos de atratividade e da oferta do ensino técnico público. Além disso, por lei, até 2016, terá que colocar todas as crianças de 4 anos e 5 anos, cerca de 700 mil, no ensino infantil.(UNESCO, 2015)<sup>7</sup>.

---

<sup>5</sup>UNESCO. Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Educação para Todos** (UNESCO). Disponível em: <<http://www.crianca.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1796>>. Acesso em: 18 maio 2016.

<sup>6</sup> “Este Relatório é uma publicação independente, autorizada pela Unesco em nome da comunidade internacional. (...) A seleção e a apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como as opiniões nele expressas, são responsabilidade da equipe do Relatório de Monitoramento Global de EPT, e não necessariamente refletem as opiniões Unesco, nem comprometem a Organização. A responsabilidade geral pelas posições e opiniões expressas no Relatório é de seu diretor”. UNESCO. Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Relatório de monitoramento global de EPT: Educação para todos – A crise oculta: conflitos armados e educação**. Relatório Conciso. Edições Unesco, 2011. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/112823079/relatorio-da-unesco-sobre-educacao-2011>>. Acesso em: 18 maio 2016.

<sup>7</sup> UNIVERSIA. UNESCO: Brasil cumpriu duas das seis metas da educação estabelecidas. In: **Universia Brasil Notícias**. 09 abr. 2015. Disponível em: 405

A educação profissional e tecnológica vem assumindo um valor estratégico para o desenvolvimento nacional resultante das transformações ao longo das últimas décadas na Rede Federal, cuja visibilidade social apenas recentemente começou a tomar forma com a criação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Tem-se esforços para criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em andamento, e a intensificação e diversificação das atividades de ensino, visando a atender os mais diferenciados públicos nas modalidades: presencial, semi-presencial e a distância.

A organização da Unesco, desde 1945, demarca que a mesma envolveria a participação de diversos Estados-Nações, e que estes tinham que estar vinculados à ONU. Tais Estados teriam direitos iguais aos votos e, por conseguinte, deveriam cumprir com obrigações financeiras, conforme o contingente populacional e o desenvolvimento da economia de cada Estado Nação. Seis países centrais eram responsáveis por dois terços do orçamento total da UNESCO, com destaque para os EUA em primeiro lugar, seguido pela URSS, Reino Unido, China, França e Alemanha.

No início dos seus trabalhos, a Unesco procura desenvolver suas ações para três modalidades: a educação fundamental, a ciência e os direitos humanos. Com relação a educação fundamental, defende que esta tem que ser universal, de base, com compromisso para o processo de alfabetização do conjunto da população. No que se refere a ciência, há que se ressaltar que, em 1949, a ONU fez o lançamento do programa *Expanded Programme of Technical Assistance* (EPTA), o qual deveria se constituir enquanto uma estratégia de desenvolvimento ancorado na ciência. A

---

<<http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2015/04/09/1122943/unesco-brasil-cumpriu-duas-seis-metas-educacao-estabelecidas.html#>>. Acesso em: 18 maio 2016.

UNESCO também se aproximou dos debates sobre a Declaração Universal dos Direitos de Humanos de 1948, em busca de fortalecê-la. Deste modo, com os trabalhos iniciais da Unesco sobre os direitos humanos, esta se aproximou dos interesses da ONU. Não é enfoque deste estudo, recuperar de maneira pormenorizada a trajetória histórica, política, econômica e articuladora da UNESCO desde a sua criação, passando pelas décadas de 1950 até a crise estrutural do capital no final da década de 1970, com a crise do padrão fordista/taylorista e ascensão da *acumulação flexível* (HARVEY, 2009).

Na continuidade dos debates, nos anos 1980, a Unesco tinha como missão retomar sua credibilidade com rapidez, enquanto uma organização mundial voltada para desenvolver ações nos âmbitos da educação, ciência e cultura. A agência tinha sérios comprometimentos em seu orçamento, além de falta de legitimidade. Ainda assim, foram realizadas ações em conjunto com os governos nacionais de diversos países do mundo, para que a organização retomasse sua importância no cenário mundial, com o desenvolvimento de seus projetos e com a disseminação de suas ideias. Todas as iniciativas, contudo, não conseguiram os resultados esperados de reestabelecer a legitimidade da Unesco, contudo, uma atividade técnica ganhou notoriedade apesar da diminuição da sua influência: o desenvolvimento de produções estatísticas e análise de dados, intitulado *World Education Report*.

Os anos 1990 foram de suma importância para a educação em nível internacional, pois foi realizada a Conferência Mundial de Educação para Todos/ *World Conference on Education For All* (EFA) em Jomtiem, na Tailândia, o que possibilitou deixar claro qual seria o papel da Unesco a partir de então, bem como em quais áreas esta atuaria. Deve-se destacar que a proposta de uma educação universal já foi tema debatido pela Unesco, porém, nesta Conferência, a temática da universalização da educação ganha maior força e destaque, pois foi discutido pela Unesco, Banco Mundial e Unicef. Assim,

O movimento EFA representava nesse momento para a UNESCO uma oportunidade para a organização internacional de recuperar o mandato da educação. À agência foi conferida a responsabilidade pelo monitoramento e acompanhamento do programa EFA, assegurando que a comunidade internacional fosse informada dos progressos e necessidades não atendidas. A UNESCO recebeu apoio financeiro extra-orçamentário substancial para montar seu programa de monitoramento. Porém, um dos principais pontos discutidos na própria Conferência foi a incapacidade organizacional da UNESCO na prática. Assim, politicamente, Mayor foi capaz de assegurar o status formal de agência líder em educação à UNESCO, porém, em matéria de execução política, a agência não apresentou a mesma postura de liderança. A UNESCO fracassa na tentativa de restaurar sua capacidade em promover liderança política, intelectual e nos programas educacionais. (BERNUSSI, 2014, p.37).

Ao final dos anos 1990, e do início dos anos 2000 até 2013, ocorre um período de reestruturação da Unesco. A organização procura adequar-se à sua nova realidade e posição no sistema ONU, de acordo também com a nova ordem mundial instaurada. As diretrizes que orientarão o trabalho realizado pela Unesco – a qual sempre teve como retórica a excelência na educação para todos – também passaram por uma reformulação e foram divididas em quatro principais eixos: educação, ciência, cultura e comunicação (BERNUSSI, 2014).

Na esteira dos debates sobre os organismos internacionais e, como estes adentram no contexto societário brasileiro no âmbito da educação, tem-se que o Banco Mundial se constituiu como uma organização internacional com uma substantiva inserção na área da educação, colocando-se à frente em termos de legitimidade e visibilidade, se comparado com a Unesco. O Banco Mundial, suas recomendações e metas prescritas teve sua importância garantida, devido ao volume de financiamentos de projetos, mas também, por conta deste fornecer assistência técnica com relação à implementação de projetos educacionais, principalmente nos países periféricos.

O Banco Mundial tem como discurso, desde a gestão de McNamara, entre os anos de 1968 a 1981, a preocupação com a intervenção na área

social, além de considerar o investimento em educação como uma estratégia para o enfrentamento da pobreza. A educação passa a ter para o Banco Mundial, três características: é uma necessidade humana de conhecimento, é uma forma de se alcançar outras condições de subsistência mais adequadas e é uma forma de um país melhorar o seu desenvolvimento econômico e social. Para o Banco Mundial, investir em educação significa que o país irá melhorar seu desempenho e crescimento econômico, bem como diminuir as desigualdades sociais e a pobreza dos países ditos em desenvolvimento.

[...] viabiliza a ação de investidores internacionais nos países latino-americanos, bem como garante a difusão de um novo projeto burguês de sociabilidade, através da educação escolar, na qual a coesão social e a participação na democracia burguesa aparecem como conformação a um determinado “espírito de cooperação e integração”. O centro desta política é a segurança do capital para atravessar, conquistar e submeter países, no sentido de adequação ao processo de mundialização financeira, da atualização da força de trabalho para responder às novas demandas da divisão internacional do trabalho, aprofundando a privatização de setores estratégicos dos países periféricos. (LIMA, 2005, p.141).

Ainda que os intelectuais do Banco Mundial não tenham um pensamento homogêneo sobre as formas de desenvolverem as ações do Banco pelo mundo, há que se ressaltar que estes conciliam seus pensamentos, ideias, discursos, no campo da política educacional e em como esta deve ser voltada para todos os sujeitos que necessitam ter acesso à educação, principalmente nos países periféricos. Esta tem sido uma prerrogativa central para o Banco Mundial: a educação universalizada.

Este organismo internacional tem como orientação/recomendação para a contrarreforma educacional brasileira a melhoria da efetividade e eficiência dos serviços educacionais prestados, sejam públicos ou privados. A prescrição do Banco para o Brasil é que o país invista na qualidade em educação, através de utilização de recursos materiais, físicos e humanos, pois ao se investir nestes recursos percebe-se uma melhoria no processo ensino-aprendizagem, uma vez que os profissionais da educação deverão estar em processo de

permanente capacitação, as escolas devem renovar seus recursos físicos e materiais, mantendo-os atualizados, e o processo de investimentos em recursos deve prever também, investimentos para a permanência de maneira criativa, dos estudantes em suas escolas, através de compras de materiais que estejam interconectados com a realidade contemporânea.

O Banco Mundial sempre teve como cerne de suas preocupações o enfoque no crescimento econômico, fundamentalmente dos países periféricos. Após os anos 1990, o Banco amplia seu leque de investimentos e diretrizes para o desenvolvimento dos países periféricos, com investimentos em educação, bem estar social e diminuição das desigualdades sociais nestes países.

Em um processo de endividamento cada vez mais explícito com o Banco Mundial, desde o decurso dos anos 1980, as relações do país com o Banco deixam de ser amistosas. Logo no início desta década, o Brasil assina um acordo para garantir a estabilização econômica e política no país, e para isso, tem que realizar um conjunto de medidas de caráter recessivo, com cortes fundamentais nas áreas de investimento nos setores voltados para a implementação de políticas públicas. Tais medidas tinham como propósito realizar o pagamento da dívida. Ainda que o país tenha feito cortes no orçamento, estes não foram suficientes para agradar e atender aos interesses do Banco Mundial. O país queria se desenvolver economicamente, com abertura de postos de trabalho – criação de novos empregos – fazer investimentos no setor primário da economia e manter estável as contas públicas.

Para alguns pensadores, este movimento que o país adotou, de contrariar as determinações impostas pelo Banco Mundial, para que o Brasil honrasse com o pagamento de suas dívidas, levou o país a ter uma “década

perdida” no que se refere ao crescimento e desenvolvimento econômico. Por outro lado, o país teve uma década com grande efervescência política e social, o que constituiu em uma década de ganhos significativos nos âmbitos político e social, a exemplo: a promulgação da Constituição Federal de 1988 – ainda que se reconheça trechos controversos em seu texto e tensões permanentes para sua efetivação .

Ocorre que nos anos 1990, o Brasil retoma os trilhos quanto ao cumprimento das metas impostas pelo Banco Mundial, sob a alegação de que precisava se reorganizar e estar de acordo com os parâmetros que norteavam os países do mundo. Daí a adoção da implantação do ideário neoliberal. Há que se ressaltar que, mesmo o país se alinhando novamente às determinações do BM, este reduziu investimentos em projetos durante os anos 1990. Desse modo,

[...] a estabilização, o controle da inflação e o advento do Plano Real, as relações entre o Banco e o Brasil puderam ser retomadas nos níveis anteriores. [...] o período consagrou o fortalecimento e o crescimento dos setores sociais, como saúde e educação. (BERNUSSI, 2014, p.60).

A partir dos anos 1990 amplia-se a agenda do BM, ganhando centralidade a preocupação com o desenvolvimento social e com o meio ambiente. Nesse momento, a estratégia da agência é com o desenvolvimento e com o combate à pobreza, seus carros chefes. No que se refere, em particular, às relações do BM com o Brasil, suas prioridades são “a redução da pobreza, o suporte às reformas estruturais, o incremento da infraestrutura e o cuidado com o meio ambiente” (BANCO MUNDIAL, 1999). Observa-se que,

Por fim, o Banco Mundial identifica que, para superação dos ‘impactos dos choques econômicos’ na vida dos ‘pobres’, é prioritário que realizem sua ‘autoproteção’. Por exemplo, investindo em educação para reduzir probabilidade de engrossarem as fileiras do desemprego. Este discurso impõe para cada indivíduo a função de adquirir competências e habilidades para se protegerem em momentos de crise econômica, como também para os Estados nacionais a ‘missão’ de implantar políticas sociais focalizadas no alívio da pobreza. Na realidade não existe nas políticas propostas pelo Banco Mundial uma ruptura de paradigmas. O que fica evidente nas



análises dos documentos do Banco Mundial é a capacidade do projeto burguês de sociabilidade de apresentar o 'velho sob a aparência do novo', através do projeto que defende a possibilidade de reforma ou humanização do capitalismo(LIMA, 2005, p.143).

Pode-se depreender que o Banco Mundial possui uma centralidade significativa enquanto organismo internacional, que vem desenvolvendo suas atividades no sentido de congregar ações que associem liberação de recursos para áreas que considera como estratégicas para o desenvolvimento econômico e social dos países periféricos – como, por exemplo, o Brasil – e isto inclui investimentos na educação. Além disso, o BM realiza o monitoramento das recomendações e prescrições que ele determina que sejam cumpridas enquanto metas pelos países que receberam empréstimos.

Dando continuidade aos debates sobre a liberação de recursos por organismos internacionais, há que se destacar os condicionantes do financiamento internacional do ensino técnico, para a rede Cefet e Ifet. Como observa Lima Filho (2004, p.7) “os investimentos em educação somam US\$ 600 milhões, correspondendo a 21,8% dos novos recursos relativos ao item ‘Redução das desigualdades sociais e da pobreza’ e a 9,5% do total aplicado pelo Banco no país”. Em sua análise, o autor destaca “a proximidade existente entre as pautas do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do Banco Mundial, para os países da América Latina e Caribe”, tanto em relação “às prioridades de financiamento de programas voltados à redefinição do papel do Estado”, quanto no que se refere “ao alívio da pobreza”. E, em segundo lugar, observa “a importância que estes organismos dedicam à educação no contexto das políticas de redução das desigualdades sociais e da pobreza”.A contrarreforma da Educação Profissional e Tecnológica do Brasil, deveria tomar por base os pressupostos da LDB. Com isto, tem-se,

[...] a criação de um sistema eficaz de educação profissional para adestrar a jovens e adultos mediante  *cursos pós-secundários não universitários*,

*cursos livres de nível básico e outros. Também inclui a preparação da reforma da educação secundária, a difusão de novos programas de estudos e a formulação de planos estratégicos (BID, 2000, p.1, sem grifos no original, apud LIMA FILHO, 2004, p.9).*

Os financiamentos realizados pelo BID ao Brasil, voltados para o desenvolvimento de ações e contrarreformas no âmbito da educação profissional e tecnológica, se alinham aos preceitos difundidos e exigidos na liberação de empréstimos pelo Banco Mundial. Ao Brasil, cabia realizar o conjunto de contrarreformas educacionais exigidas pelo BID, utilizando os recursos com eficácia e eficiência – o que significa alcançar os objetivos propostos com as contrarreformas na educação. Outra recomendação é de que os gastos deveriam ser mínimos para a educação secundária, tecnológica e profissional. O BID defende que se faça a separação do ensino: o Brasil deveria oferecer o ensino secundário e o ensino tecnológico e profissional – em uma nítida manutenção da dualidade histórica, na qual se formam historicamente sujeitos para atenderem ao mercado de trabalho, e sujeitos com formação totalizante – e, ainda, diminuir ao máximo a carga horária total para a integralização destes cursos.

Esta organização internacional também recomenda a implementação de “cursos pós-secundários não universitários”. O que se depreende desta diretriz é a busca pela operacionalização de cursos que não sejam vinculados à universidade, com o oferecimento de um curso superior que emblematicamente, não se configura enquanto um curso superior, em um processo de massificação e barateamento da formação de sujeitos, para que atendam ao mercado de trabalho, e que sejam uma força de trabalho mais barata, se comparada aos sujeitos que fizeram cursos superiores, conforme a LDB.

A complexidade das ações propostas, reside na contrarreforma voltada para a educação profissional e tecnológica, e na ampliação de uma modalidade de ensino, já citada acima: a do ensino superior não universitário (ESTNU). Assim,

A Lei n. 8.948/94, de 8 de dezembro de 1994 (BRASIL, 1994), que dispunha do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências, entre elas a transformação das escolas técnicas federais em centros federais de educação tecnológica, - possibilidade de transformação também estendida às escolas agrotécnicas federais, desde que submetidas a processo específico – , permaneceu sem aplicação até que veio a ser regulamentada pelo Decreto n. 2.406, de 27 de novembro de 1997 [BRASIL, 1997d]. O referido Decreto estabelece as finalidades, características e objetivos dos Centros de Educação Tecnológica, públicos ou privados. Os objetivos atribuídos a estes centros são de ministrar educação profissional de nível básico, de nível técnico e de nível tecnológico, precisando em relação a este último, que deverá possuir a característica de “ensino superior tecnológico diferenciado das demais formas de ensino superior” (art. 3, inciso VI). Poderão ainda, os referidos centros, oferecer ensino médio desde que independente do ensino técnico. Em seguida, foi baixada a Portaria MEC n. 2.267, de 19 de dezembro de 1997, que ‘Estabelece diretrizes para elaboração do projeto institucional para implantação de novos Cefet’. Essa Portaria determina que a transformação das escolas técnicas e agrotécnicas federais em Cefet. (LIMA FILHO, 2004, p.10).

O Estado brasileiro deverá buscar, com o desenvolvimento dos novos Cefet e Ifet, formas destas instituições terem capacidade de se sustentarem com autonomia financeira, efetivando parcerias com diversas outras instituições que tenham interesse nos trabalhos desenvolvidos por estas instituições de ensino. Além disso, os Cefet e Ifet, tem uma excelente moeda de troca, quando se propõem a adequar seus currículos com as necessidades dos setores produtivos da economia, atendendo aos interesses do mercado de trabalho, no oferecimento de cursos que são demandados pelo setor produtivo.

Salienta-se aqui, que o BID tem dado significativa ênfase às experiências escolares desenvolvidas nos Estados Unidos, e recomendado que as mesmas sejam desenvolvidas no Brasil. É o chamado ensino pós-secundário, modalidade de ensino que o BID tem determinado que seja desenvolvida em todos os países da América Latina que receberam

financiamento da agência. O BID considera que o ensino pós-secundário seria uma estratégia para se enfrentar os diversos problemas que os países da América Latina tem com relação ao desenvolvimento de uma política de educação de qualidade. Além disso, esta modalidade de ensino melhoraria o desenvolvimento econômico, social, bem como colocaria estes países no cerne das mudanças do capitalismo contemporâneo, com mão de obra qualificada para responder às demandas dos setores produtivos.

[...] O BID destaca que uma alternativa efetiva para a formação profissional de milhares de jovens egressos da educação secundária e que não continuam os estudos em âmbito universitário é a oferecida pelos 'communitycolleges' nos Estados Unidos porque estas instituições: - oferecem cursos curtos que preparam os estudantes para ingressar no mercado laboral; - mantem vínculos muito próximos com o setor produtivo para assegurar-se de que seus docentes e cursos se mantenham atualizados e orientados para a prática; - representam uma fonte de pessoal qualificado para as empresas públicas e privadas; e - oferecem aos estudantes a possibilidade de transferência a programas universitários tradicionais, depois dos dois anos de curso. (BID, 2000, p.1 grifos nossos).

Desse modo, o ensino pós-secundário, também classificado pelo BID como Ensino Superior Técnico Não Universitário (ESTNU), tem sido considerado pelo Banco como uma alternativa às modalidades tradicionais e rígidas de ensino universitário desenvolvidos nos países da América Latina, e o ESTNU se constitui em uma estratégia diferenciada para possibilitar que todos tenham acesso à educação.

Há dessa forma, uma demarcação clara do BID em concordar com o desenvolvimento e expansão das experiências do ESTNU nos países da América Latina, sejam elas públicas ou privadas e, alerta para que os países não implementem a proposta do ESTNU de maneira equivocada. Vejamos,

Se há um pecado no setor de ESTNU da América Latina é o de tratar de imitar a universidade. Em parte pela falta de recursos, em parte pela dificuldade de encontrar uma concepção e identidade educativa própria, muitas vezes as instituições desenvolvem carreiras curtas que são recortes das carreiras plenas oferecidas pelas instituições tradicionais ou de maior prestígio. Tampouco investem o suficiente no desenvolvimento de modelos pedagógicos e antenas com o mercado de trabalho que lhes permita ser mais relevantes para o tipo de clientela que atendem. Não custa sublinhar a ideia de que, mesmo sendo uma instituição superior não universitária, se

pode alcançar a excelência e ser muito bom no que se faz sem ter que imitar sem refletir as instituições tradicionais. (GOMEZ-FABLING, 2000, p.7).

Sendo assim, o que o BID propõe com o ESTNU, é uma modalidade de ensino que foge da maneira de se oferecer um curso superior gratuito, de qualidade, laico e socialmente referenciado, que é como os cursos superiores das universidades públicas no Brasil buscam se desenvolver. O ESTNU é uma proposta que não coloca centralidade, nem obrigatoriedade no desenvolvimento de pesquisas e extensão, busca reduzir os gastos com o investimento na educação, diminuir o tempo de formação profissional – aligeiramento/curta duração dos mesmos – primando pelo princípio da flexibilidade e do desenvolvimento de capacidades e habilidades executoras por parte dos sujeitos que passarão por este processo formativo, para que os mesmos atendam às demandas dos diversos setores do mercado, seja no setor primário, secundário ou terciário, desde que haja e, se houver neste processo contraditório, vagas de emprego para que os profissionais formados possam se inserir.

O aumento desta modalidade de ensino no Brasil, extremamente alinhada com a contrarreforma da educação se expressa com a criação dos novos Cefet e Ifet. Não resta dúvidas, que ocorreu um aumento de vagas para a realização de diversos cursos pelos sujeitos interessados neste tipo de formação, porém, o que se problematiza aqui é: a formação realizada no ESTNU irá primar pela excelência na formação profissional destes segmentos da população que acessam estes cursos? Não se pode responder a esta questão, sem a realização de pesquisas de grande envergadura e compromisso com a ciência.

Associado a todos estes fenômenos destaca-se ainda que o mais importante para o sucesso da formação dos profissionais vinculados ao ESTNU é o acesso rápido aos conhecimentos e habilidades, reafirmando a

importância de três ações fundamentais: a aquisição, a absorção e a comunicação de conhecimentos. A aquisição de conhecimentos consiste na adaptação de conhecimentos disponíveis em outros países, através de um regime comercial aberto, de investimentos estrangeiros e de concessão de licença para uso de tecnologias já patenteadas. A absorção de conhecimentos se refere ao estabelecimento de uma educação básica universal e a comunicação de conhecimentos diz respeito ao aproveitamento das NTIC's, mediante a participação do setor privado, especialmente do setor de telecomunicações (BANCO MUNDIAL, 1998 apud LIMA, 2005, p.139).

E há, ainda, por parte dos organismos internacionais, de maneira mais específica pelo BID, um discurso de que a modalidade de ensino ESTNU, poderá garantir que a educação, no Brasil, efetive a oferta de ensino de modo a considerar as diferenças dos tipos de formações sociais e históricas da população.

Assim, a receita do BID para o combate ao caráter 'inerentemente não equitativo' da educação superior é a sua diversificação e fragmentação, propondo oferecer opções e percursos educacionais e sociais distintos, que serão aproveitadas de acordo com as capacidades e possibilidades de cada um. Esta é a diretriz de equidade orientada pelos organismos internacionais e, mais uma vez, é importante não confundir-la com igualdade. Foi, portanto, no contexto das políticas neoliberais de reformas estruturais do Estado nos países da América Latina e em conformidade com as concepções teóricas originárias de documentos dos organismos internacionais que o modelo de ensino superior técnico não universitário passou, então, a ser retomado pelo MEC por meio da modalidade de educação profissional de nível tecnológico estabelecida pelo disposto no Decreto n.2.208/97. (...) o BID prescreve, com particular rigor e precisão, que o Decreto Presidencial definirá [...] três níveis educativos: básico (independente de escolaridade prévia), técnico (concomitante ou complementar à educação média) e tecnológico (superior). (LIMA FILHO, 2004, p.14-15).

O governo brasileiro cumpriu rigorosamente as prescrições dos organismos internacionais, aprovando um conjunto de medidas de caráter jurídico-formal que deixavam claro seu alinhamento com as orientações do BID e BM. Na esteira deste processo, foi criado o Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP), que passou a ser o carro chefe da implantação do novo modelo de educação profissional no Brasil. As contrarreformas propostas com a implementação do PROEP, modificam

substancialmente a maneira como será oferecida a educação tanto básica quanto superior no país. Abre-se um fosso entre a educação regular e a profissional, pois a segunda está voltada para atender, fundamentalmente, aos interesses dos setores produtivos, o que para o BID é um acerto, tendo em vista que as instituições privadas focam mais a formação para atender o mercado de trabalho, enquanto que as instituições de ensino formais/estatais – diga-se públicas – não buscam este objetivo. O que importa ao BID é que

Tal como uma empresa que promove um novo produto, as instituições de educação profissional tem que vender seus serviços e convencer aos empregadores das vantagens da capacitação. Pois, a educação profissional e as instituições nada mais são que mercadoria e negócio que tal como outras atividades econômicas requerem um marketing social agressivo. (BID, 2000, p.10-11)

A oferta de cursos superiores de tecnologia, enquanto um tipo de curso com um tempo de duração menor, se comparado aos cursos superiores ditos tradicionais, e com formato diferente da modalidade de ensino universitário, teve as seguintes escolas como pioneiras destas experiências: “os Centros Federais de Educação Tecnológica do Paraná, Rio de Janeiro e Minas Gerais” e, também, “pelas escolas Técnicas transformadas em Cefet e por instituições privadas” (LIMA FILHO, 2004, p.17)<sup>8</sup>.

O que se percebe acerca das recomendações e influências dos organismos internacionais operacionalizadas pelo Brasil, e os impactos na educação profissional e tecnológica, é que se privilegia o atendimento aos interesses do capital, o que significa que as contrarreformas propostas por estas agências ao Brasil, têm como interesse fundamental que o país se desenvolva economicamente, para se garantir a reprodução do capital. Assim,

No caso da educação, é possível afirmar que as iniciativas propostas pelo Banco Mundial e desenvolvidas pelos governos, embora instituidoras de comportamentos e de novos modos de socialidade, adquiridos com o

---

<sup>8</sup>Não é propósito deste estudo destacar todas as instituições da rede Cefet e Ifet no Brasil, que estão desenvolvendo suas atividades no formato de cursos com cariz técnico e, os cursos tecnológicos (superiores).

acesso a conhecimentos e a tecnologias avançadas, não significaram, absolutamente, que as classes trabalhadoras tenham alcançado um patamar de emancipação e de autonomia. (AMARAL, 2005, p.133).

Para finalizar as problematizações deste cenário complexo e atravessado por tensões, o Estado brasileiro na atualidade golpeia notória e brutalmente o ensino público, gratuito, laico e socialmente referenciado, em uma clara ofensiva visando o desmantelamento da educação desde a modalidade básica até o ensino superior ofertado pelas universidades públicas. Em sentido oposto, se financia, se estimula e faz apologia ao crescimento de instituições privadas. O cenário e a trajetória de lutas aponta prospecções de tempos áridos e longos, mas há que se defender e, mais uma vez na história da educação, lutar para (re)construí-la e colocar no centro das suas ações o ser social.

## **CONCLUSÕES / CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O que se depreendeu deste estudo é a necessidade de se construir outra forma de educação no Brasil, para que não tenhamos somente sujeitos formados para atender a imediaticidade do mercado de trabalho, e sim possam ser sujeitos que tenham sua formação redirecionada para outros princípios e concepções, tais como: a realização de uma formação humana integral; que sejam formados em uma perspectiva de conhecimento acerca da cidadania; que haja o reconhecimento de que o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura são elementos indissociáveis da formação humana integral; que a produção do conhecimento deve fazer parte do processo formativo desses sujeitos, incluindo-se a pesquisa como princípio pedagógico; e que o trabalho e a educação devem ser entendidos em uma visão prospectiva de princípio educativo.



O estudo apontou para um processo cada vez maior de despolitização, sob a lógica da organização e regulação dos mercados, com a progressiva desregulação pública do mercado, ataques perversos aos direitos sociais e trabalhistas. Foi verificado também, que o Brasil ainda mantém na implementação da LDB, a dualidade na formação dos sujeitos que realizam o ensino médio, dualidade que se percebe em: uma formação mais generalista e totalizante em alguns cursos – inclua aqui grande parte daqueles ofertados pelos Cefet e Ifet e, e uma formação mais tecnicista e voltada para execução de determinadas atividades no rol das escolas de formação para o ensino médio. E, por último há que se construir um novo e revitalizado fôlego histórico para se romper com a dualidade histórica do ensino na EPT, que efetiva ora uma formação humana integral, dita propedêutica, ora outra, puramente técnica.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Â.S. do. **Qualificação dos trabalhadores e estratégia de hegemonia**: oembate de projetos classistas. 2005, 325f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

BANCO MUNDIAL. **Education Sector Strategic**. Washington D.C., 1999

BID. **Reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina y Caribe**: documento de estrategia. Washington, 2000.

BRASIL. Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União** Brasília, DF, 09 dez. 1994. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1994/lei-8948-8-dezembro-1994-349799-norma-pl.html>>. Acesso em: 2 nov. 2011.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 abr. 1997a. Disponível em: 420

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)> Acesso em: 13 de abril de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF, s.d. [2009]. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf)>. Acesso em 02 mar. 2016.

BRASIL. [Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006](#). Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm)>. Acesso em: 10 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**: documento base, Brasília, DF, MEC/SETEC, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf)>. Acesso em: 31 maio 2014.

BRASIL. Parecer CNE/CEB 11/2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 04 set. 2012, Seção 1, p. 98, 2012b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&category\\_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 25 maio 2014.

BERNUSSI, M.M. **Instituições internacionais e educação**: a agenda do Banco Mundial e do Education for all no caso brasileiro. 2014. 101f. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) – Instituto de Relações Internacionais, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

GOMÉZ-FABLING, C. **El BID y la educación superior no universitaria**. Washington: BID, 2000.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 18. ed. [Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves]. São Paulo: Loyola, 2009.

LIMA FILHO, D. Condicionantes do financiamento internacional do ensino técnico: a história dos CEFETS e a origem do modelo alternativo de ensino superior não-universitário. *II Congresso Brasileiro de História da Educação: a educação escolar em perspectiva histórica*. Curitiba: PUC-PR/SBHE, 2004, p. 1-24.

LIMA, K. R. de S. *Reforma da Educação Superior nos anos de contra-revolução neoliberal: de Fernando Henrique Cardoso a Luis Inácio Lula da Silva*. 2005. 426f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2005.

Unesco. Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Educação para Todos** (UNESCO). Disponível em: <<http://www.crianca.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1796>>. Acesso em: 18 maio 2016.

Unesco. Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Relatório de monitoramento global de EPT: Educação para todos – A crise oculta: conflitos armados e educação**. Relatório Conciso. Edições Unesco, 2011. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/112823079/relatorio-da-unesco-sobre-educacao-2011>>. Acesso em 18 de maio de 2016.

UNIVERSIA. UNESCO: Brasil cumpriu duas das seis metas da educação estabelecidas. In: *Universia Brasil Notícias*. 09 abr. 2015. Disponível em: <<http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2015/04/09/1122943/unesco-brasil-cumpriu-duas-seis-metas-educacao-estabelecidas.html#>>. Acesso em: 18 maio 2016.

**O SILÊNCIO NAS RELAÇÕES DE TRABALHO NA  
CONTEMPORANEIDADE: UMA ANÁLISE DE PERSPECTIVAS DOS  
ESTUDANTES DA EJA ATRAVÉS DO ENSINO DE HISTÓRIA**

***SILENCE IN WORK RELATIONSHIPS IN CONTEMPORANEITY:  
AN ANALYSIS OF PERSPECTIVES OF EJA STUDENTS THROUGH  
HISTORY TEACHING***

***RELACIONES DE SILENCIO EN EL TRABAJO EN CONTEMPORANEIDAD:  
UN ANÁLISIS DE PERSPECTIVAS DE ESTUDIANTES DE EJA A TRAVÉS  
DE LA ENSEÑANZA DE HISTORIA***

*Andréia Priscila Machado Honorato*  
andreiapriscilamonte@gmail.com

Especialização em Rio Grande do Sul: sociedade, política & cultura – UFRG  
Professora da Educação Básica - RS

*Rita de Cássia Grecco dos Santos*  
ritagrecco@yahoo.com.br

Professora Associada da Universidade Federal do Rio Grande  
Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas

**RESUMO**

O presente artigo é resultante de parte da dissertação de mestrado homônima ao título do artigo, defendida no Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) da Universidade Federal do Rio Grande. Trata-se de um estudo produzido a partir das narrativas escritas pelos estudantes da 7ª série da Educação de Jovens e Adultos – EJA, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Assis Brasil, localizada no Bairro Santa Rosa, na Zona Oeste da cidade do Rio Grande, no Rio Grande do Sul, durante as aulas de História. Este estudo teve por objetivo apreender as concepções que os estudantes forjaram ao longo de suas trajetórias e das aulas de História acerca da categoria trabalho na contemporaneidade, alicerçados na sua experiência de vida, a partir de uma perspectiva histórica. Constatamos que é fundamental o respeito ao protagonismo e a autonomia dos estudantes enquanto leitores e produtores de história.

**Palavras-chave:** Ensino de História; Narrativas; Educação de Jovens e Adultos; Prática de Ensino; Formação de Professores.

## ABSTRACT

This article is the result of part of the master's thesis with the title of the article, defended in the Graduate Program in History (PPGH) of the Universidade Federal do Rio Grande. This is a study produced from the narratives written by students of the 7th grade of Youth and Adult Education - EJA, from the Escola Municipal de Ensino Fundamental Assis Brasil, located in the Santa Rosa District, in the West Zone of the city of Rio Grande, in Rio Grande do Sul, during History classes. This study aimed to apprehend the conceptions that students forged throughout their trajectories and History classes about the category of contemporary work, based on their life experience, from a historical perspective. We note that it is fundamental to respect the protagonism and autonomy of students as readers and producers of history.

**Keywords:** History Teaching; Narratives; Youth and Adult Education; Teaching Practice; Teacher training.

## RESUMEN

Este artículo es el resultado de parte de la tesis de maestría con el título del artículo, defendida en el Programa de Posgrado en Historia (PPGH) de la Universidade Federal do Rio Grande. Se trata de un estudio producido a partir de las narrativas escritas por estudiantes del 7° grado de Educación de Jóvenes y Adultos - EJA, de la Escola Municipal de Ensino Fundamental Assis Brasil, ubicada en el Distrito de Santa Rosa, en la Zona Oeste de la ciudad de Rio Grande, en Rio Grande do Sul, durante las clases de Historia. Este estudio tuvo como objetivo aprehender las concepciones que los estudiantes forjaron a lo largo de sus trayectorias y clases de Historia sobre la categoría de obra contemporánea, a partir de su experiencia de vida, desde una perspectiva histórica. Observamos que es fundamental respetar el protagonismo y la autonomía de los estudiantes como lectores y productores de historia.

**Palabras clave:** Enseñanza de historia; Narrativas; Educación de jóvenes y adultos; Práctica docente; Formación de profesores.

## **INTRODUÇÃO**

O texto a seguir refere-se ao trabalho que foi realizado numa instituição da Rede Municipal de Ensino, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Assis Brasil, localizada na região periférica da cidade do Rio Grande (Zona Oeste), no estado do Rio Grande do Sul. Tal escola é reconhecida por inúmeras mazelas sociais que vão desde a baixa renda das famílias, até mesmo a dificuldade de acesso a informações básicas naquilo que tange à participação em um debate mais amplo de temas sociais e culturais que permeiam a contemporaneidade.

A escola possui aproximadamente 700 estudantes entre Ensino Fundamental e EJA (Educação de Jovens e Adultos) e um corpo docente de 40 professores. A modalidade EJA foi implantada em 2014 e surge diante da necessidade da comunidade escolar de um horário noturno para que os estudantes, principalmente os que trabalham, possam concluir o Ensino Fundamental.

Acreditamos que uma aula de História na EJA (Educação de Jovens e Adultos) só faz sentido quando o estudante consegue agregar tal saber a sua vida, posto que, cabe ao professor muitas vezes mediar e problematizar tais questões e conceitos a fim de possibilitar um debate significativo. Os estudantes, assim como grande parcela da sociedade, vinculam a História somente ao passado, tornando-a muitas vezes uma disciplina fadada a “decoreba” desse passado que, muitas vezes, não tem significância alguma para quem estuda. É importante ressaltar que, História e passado são conceitos diferentes.

A pesquisa foi realizada com os estudantes da 7ª série do Ensino Fundamental (EJA) a partir da temática da Revolução Industrial Inglesa, onde as questões que permeiam o trabalho naquele período foram bastante discutidas e o cenário propiciou a seguinte pergunta: Quais as principais percepções dos estudantes da EJA entre possíveis aproximações e

distanciamentos acerca das categorias (condições de trabalho e remuneração)?

Compactuamos com a concepção de que o fazer pedagógico precisa favorecer a emancipação das minorias. Nesse sentido, a escola pode ser um local possível para que isso aconteça, onde realmente se articulem trocas/partilhas de saberes e não meras reproduções isoladas, pensando que a educação precisa elucidar e instigar as pessoas, para que possamos traçar um projeto de sociedade menos discriminatória e excludente. Portanto, esse estudo de caso visa contribuir de forma acadêmica para a pesquisa alicerçada na prática de sala de aula com problemáticas cotidianas dentro e fora dela.

### **Quando uma Aula se transforma em um Projeto de Pesquisa**

Falar sobre Ensino de História é algo extremamente desafiador, pois o papel do professor está cada dia mais complexo diante das circunstâncias da nossa sociedade. Segundo Keith (2011, p. 23), a história na teoria constitui uma série de discursos a respeito do mundo, embora esses discursos não criem o mundo, os mesmos se apropriam do mundo e lhe dão todo significado.

Quando trabalhamos com conteúdo curricular no âmbito do ensino público básico, torna-se necessário relacionar o mesmo com a realidade, a fim de despertar não só o interesse dos discentes, mas também produzir um real significado para o universo da sala de aula. Talvez um dos maiores desafios em exercer a docência no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, aqui no caso Ensino Fundamental séries finais da EJA, disciplina de História, seja esse: tornar o Ensino de História inteligível, ou seja, que o estudante consiga experienciar o conhecimento como algo acessível e possível.

Não podemos negar a importância da criticidade no ambiente escolar, ao contrário, devemos instigar à investigação, principalmente pelos estudantes para que possamos avançar para além dos muros da escola. No entanto, muitas vezes não temos tempo hábil na escola para desenvolver tantas

habilidades, e também precisamos considerar a existência de fatores externos que influenciam a vida escolar dos estudantes.

Durante muito tempo, e ainda nos dias de hoje, alguns discursos produzidos nas universidades, principalmente nos cursos de licenciatura, parecem não dialogar com o cotidiano da escola e o mais assombroso, parece desconsiderar ou até mesmo desqualificar esse lugar enquanto espaço de criação de saberes, quando em realidade a mesma pode influenciar o saber dito erudito.

O professor de História, consciente ou inconscientemente, acaba dentro de sala de aula favorecendo a produção de outro ponto de vista acerca de um tema. No entanto, muitas vezes, o historiador acadêmico que já está legitimado nesse processo de escrita da História, acaba sendo reconhecido enquanto pesquisador. A propósito cabe destacar aqui a crítica de Cardoso, de que:

O conceito de cultura escolar de André Chervel tangencia esse debate sobre o 'conhecimento histórico escolar' porque define as disciplinas como criações originais do sistema escolar. Na perspectiva da cultura escolar, não faz sentido discutir se professores e alunos têm o direito de 'produzir conhecimento' ou se isso é melhor do que 'reproduzir conhecimento'. Ao dissociar a 'História dos historiadores' da História escolar, Chervel elimina o problema central desse debate. Não está mais em questão se queremos que alunos e professores participem do processo de criação das disciplinas escolares; sua história nos demonstra que eles já fazem isso. Mesmo que os professores não tenham consciência dessa ação criadora e se declarem meros reprodutores da 'História dos historiadores', não é isso que eles são (2008, p. 157).

Essa tarefa não é nada fácil diante de um longo processo de sucateamento do sistema escolar. O ser professor demanda um enorme desgaste devido a constante precarização das condições de ensino. No entanto, através de experiências pedagógicas reais na escola pública, podemos pensar na possibilidade de trabalhar com projetos. Através deles podemos discutir as problemáticas sociais, onde haja possibilidade de



potencializar e fomentar a construção de saberes coletivos, onde haja a interação entre alunos e professores.

Com isso em mente, o historiador, e notadamente o professor de História, precisa ter sensibilidade para trabalhar com essas especificidades, além de entendimento do seu papel e alcance do seu trabalho, num contexto comunitário como esse. Como tratar temas que parecem não estar presentes de forma explícita? Como pensar estratégias que desenvolvam o pertencimento ao lugar? Esses, talvez, sejam os grandes desafios enquanto professores da rede pública que atuam num contexto de periferia urbana.

A escrita de Fonseca (2009, p. 144), aborda tais aspectos, colocando o aluno como um ser social completo atuando em vários lugares na sociedade, posto que:

O aluno é um ser social completo, não é uma tabula rasa. Ele não apenas estuda e aprende, mas faz história, participa da história, possui concepções, informações sobre os fatos históricos. Tem vida própria fora da escola, participa de outras organizações além da escolar, com as quais convive e aprende, ou seja, possui conhecimentos múltiplos, e esse saber já constituído deve ser o início do caminho a percorrer (*op. cit.*, p. 144).

Pensando nisso, acreditamos na necessidade não só de problematizar, mas também valorizar a escrita desses estudantes através de um conteúdo de História que também atenda uma necessidade dessa comunidade. Os alunos da 7ª série da EJA, em uma aula de História que tratava sobre Revolução Industrial, mais especificamente as condições do trabalho feminino nesse período, juntamente com a professora, passaram a fazer relações dessa problemática com os dias atuais.

### **ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS**

Será possível, a partir de uma aula de História estruturar uma pesquisa? Quais caminhos percorrer para que isso aconteça? Qual a relevância desse estudo para a pesquisa nesse Programa?

São inúmeros questionamentos que fazem com que a prática docente seja repensada a cada dia, o conteúdo passa a ter vida, a escola passa a fazer

sentido na vida desses indivíduos que durante muito tempo foram silenciados por modelos tradicionais de educação.

Assim, a sala de aula passa a ser entendida e vista como um espaço de discussão passível, inclusive, de erros. Devemos encorajar a expressão de ideias por parte dos estudantes, para que os mesmos possam defender seus posicionamentos sem temer a punição em virtude do “erro”, não como uma maneira de coerção do aluno, mas como um caminho que possibilite a compreensão. Essa questão é tratada por Gago no seguinte excerto:

O processo de ensino aprendizagem deve iniciar-se com base no que os estudantes pensam e sabem. Propõe-se que o professor e o estudante compreendam o que é para ser ensinado e que desenvolvimento de pensamento é desejável. Neste sentido, a sala de aula defende-se a promoção de frequentes oportunidades para os estudantes pensarem acerca da realidade em estudo, que sirvam como um guia visível para o estudante e para o professor da progressão de pensamento operada, encorajando uma cultura de questionamento sobre a História, respeito e predisposição de “arriscar” na sala de aula (2009, p. 178).

O ser professor hoje exige constante leitura do meio em que ele atua, pois o mesmo acaba sendo um agente de transformação. A sala de aula é um laboratório constante de ensino-aprendizagem e também um ambiente propício para o debate e a construção de cidadania desses sujeitos históricos. Parafraseando Bezerra, podemos confirmar tais afirmações:

O conjunto de informações que informam o conhecimento histórico e suas relações com o ensino vivenciado na escola levam ao aprimoramento de atitudes e valores imprescindíveis para o exercício pleno da cidadania, como exercício do conhecimento autônomo e crítico; valorização de si mesmo como sujeito responsável da História; respeito às diferenças culturais, étnicas, religiosas, políticas, evitando qualquer tipo de discriminação; busca de soluções possíveis para os problemas detectados em sua comunidade, de forma individual e coletiva (2016, p. 47).

Tencionar o currículo, pensar ele em outros moldes é, justamente, oferecer alternativas, criações em conjunto que envolvam o maior número de sujeitos envolvidos em um processo de construção cidadã a partir de temas

sensíveis à realidade escolar. As zonas periféricas, muitas vezes, ainda estão em estágio de construção de sua identidade e cidadania. A escola muitas vezes é um local de resistência!

Acreditamos que o conteúdo Revolução Industrial tenha despertado interesse por parte dos estudantes e da professora, pois de alguma forma nos identificamos enquanto sujeitos que sofrem as mesmas angústias em relação à exploração trabalhista, fazendo quase que, automaticamente, relações com o contexto atual: a exploração do trabalho.

Diante desse cenário, é preciso conhecer melhor os anseios e quem são esses estudantes para que possamos traçar um parâmetro e futuramente a metodologia de pesquisa que melhor se adequar. A elaboração de um Questionário no primeiro momento foi crucial para algumas constatações que serão expostas a seguir.

Para responder tais perguntas, que foram elaboradas em forma de múltipla escolha e enumeração por ordem de prioridade, foi realizada a definição de alguns conceitos em conjunto com o professor, a fim de auxiliar os estudantes a compreender a ordem das perguntas, ou seja, aquilo que lhes é perguntado. O professor enquanto mediador do conhecimento formal dentro da sala de aula deve estar atento à elaboração do enunciado das questões, pois precisam dizer/anunciar o que pretende de maneira clara para que facilite a compreensão dos alunos.

Como é sabido, a EJA no Rio Grande do Sul é organizada em um curso semestral, onde a cada 6 meses os estudantes concluem uma série. Porém, devemos compreender a EJA como uma modalidade onde o número de evasão é maior, devido a diversos fatores que vão desde ordem econômica até questões pessoais.

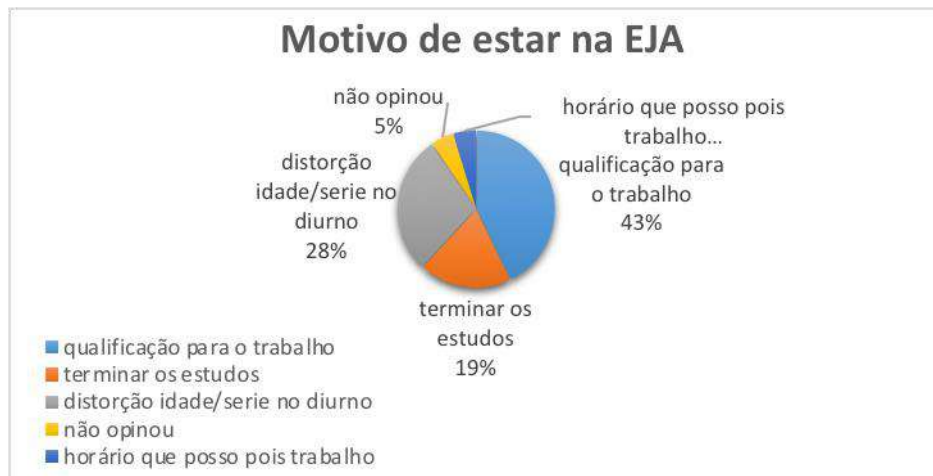
### **Conhecendo os Sujeitos da Pesquisa**

A pesquisa empreendida teve o caráter de um Estudo Historiográfico, as narrativas dos estudantes foram fontes analisadas através do tempo histórico onde os mesmos fizeram uma relação entre acontecimentos do passado e do presente acerca do tema. Nesse sentido, coube ao professor fazer a mediação dessas narrativas com o conhecimento científico através de análise bibliográfica.

Para melhor conhecer os sujeitos da pesquisa foi utilizado como coleta de dados um pequeno questionário, a fim de organizar algumas informações que foram cruciais para as narrativas que são exploradas ao longo do texto. Foram feitas perguntas objetivas de múltipla escolha onde os estudantes responderam em sala de aula.

A faixa etária dos estudantes varia de 15 a 50 anos de idade, sendo que, através da prática docente percebemos que embora haja uma grande distorção idade e série entre os mesmos, há uma interatividade e um processo de ajuda mútua; fato extremamente positivo, visto que cada um aprende a seu tempo. Além disso, devemos levar em consideração que a Educação de Jovens e Adultos tem suas especificidades, uma vez que os estudantes dessa modalidade não concluíram seus estudos no Ensino regular devido a questões que geralmente envolvem algum relato de vulnerabilidade social.

Foram entrevistados 22 estudantes no segundo semestre da Educação de Jovens e Adultos do ano de 2019, e segundo os questionários, frequentam a 7ª série 09 pessoas do sexo masculino e 13 pessoas do sexo feminino. Os resultados foram elencados de acordo com a ordem com das perguntas contidas no questionário. A primeira pergunta que foi feita aos estudantes de ambos os sexos foi: Qual o principal motivo fez você estar na EJA? Foram dadas cinco alternativas de múltipla escolha.



Gráfico

Fonte: Elaborado por uma das autoras.

Através do gráfico podemos concluir que a maioria das respostas, ou seja, 43% aponta que os estudantes vislumbram a conclusão dos estudos como uma “qualificação” para o trabalho. Lembrando que segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu Artigo 37, destina a EJA a todos jovens e adultos que não tiveram acesso aos estudos na idade própria, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, justamente para atender às especificidades desse público.

A partir dessas análises é possível conhecer os estudantes nas suas principais especificidades e entender a relação dos mesmos com o trabalho, bem como as dificuldades, angustias, desafios e sonhos que os levam a continuar na escola ou até mesmo desistir. A EJA requer um olhar que vai além do pedagógico, é importante considerar também a questão social nesse espaço de ensino e de aprendizagem.

Além disso, percebemos que 54% das estudantes do sexo feminino têm filhos, enquanto apenas 11% dos estudantes do sexo masculino os têm. Ou seja, predominantemente, as mulheres possuem filhos que, inclusive, levam as

crianças para a escola em alguns momentos para poderem continuar seus estudos, fato que não acontece com os estudantes do sexo masculino.

Com certeza, “o peso da maternidade” é uma questão histórica, sendo que, a francesa Simone de Beauvoir já abordava o assunto em sua obra prima, intitulada o Segundo Sexo (2016). Segundo Beauvoir, a maternidade é vista como uma vocação “natural” da mulher. No entanto, essa vocação biológica há mais ou menos um século é controlada pela vontade, muitas vezes, desconsiderada pela sociedade.

Dos estudantes que estão trabalhando de ambos os sexos, mais de 70% estão na informalidade, ou seja, sem carteira assinada. Tal realidade é comprovada de acordo com dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), de uma pesquisa do dia 27 de setembro de 2019 aponta que os trabalhadores que entraram no mercado de trabalho são em vagas de emprego informal. Muitos autores, entre eles Ricardo Antunes, já analisavam a questão da precarização do trabalho:

Há, então, um movimento pendular que caracteriza a classe trabalhadora: por um lado, cada vez menos homens e mulheres trabalham muito, em ritmo e intensidade que se assemelham à fase pretérita do capitalismo, na gênese da Revolução Industrial, configurando uma redução do trabalho estável, herança da fase industrial que conformou o capitalismo do século XX. No entanto, como não podem eliminar completamente o trabalho vivo, os capitais conseguem reduzi-los em várias áreas e ampliá-lo em outras, como se vê pela crescente apropriação da dimensão cognitiva do trabalho. No outro lado do pêndulo, cada vez mais homens e mulheres trabalhadores encontram menos trabalho, esparramando-se pelo mundo em busca de qualquer labor, configurando uma crescente apropriação da dimensão cognitiva do trabalho (2011, p. 103).

Segundo Hobsbawn (2008, p. 15-16), a história do operariado é política e grande parte dela por muito tempo foi feita fora das Universidades. No entanto, o tema despertou interesse acadêmico sistemático nas décadas de 1830 e 1840. Ainda analisando Hobsbawn, a maioria dos historiadores da classe operária originou-se dentro ou próximo dos movimentos operários,

inicialmente ambos não tinham uma formação acadêmica. O próprio Thompson produziu, enquanto era professor da educação de adultos do movimento operário um trabalho universitário de peso, intitulado A Formação da Classe Operária Inglesa, tendo se tornado professor universitário após sua publicação.

Tais definições legitimam as narrativas dos estudantes juntamente com suas experiências de vida. A estruturação das aulas foi de extrema importância para a organização do processo de construção dessas narrativas, sendo as aulas foram embasadas em alguns pontos:

- Os alunos responderam um questionário;
- Conversa informal sobre o conteúdo;
- Sessão de Cinema com os filmes As Sufragistas e Tempos Modernos;
- Debate e comentários do filme em sala de aula verbalmente na turma;
- Leitura e Interpretação de documentos históricos contidos no livro didático e também textos de reportagem retiradas da internet em forma de exercício;
- Leitura e interpretação escrita da música Fábrica da Legião Urbana;
- Escrita, ou seja, cada aluno elaborou seu conceito de trabalho na contemporaneidade.

A sistematização das aulas é pedagogicamente importante, pois o ensino exige pesquisa e também rigorosidade metódica (FREIRE, 2019, p. 28-29), o professor precisa aproximar cada vez mais o estudante dos objetos cognoscíveis. É nesse sentido que o ato de ensinar não se esgota somente na transferência de conteúdos, vai para além, a partir da problematização e insubmissão, reforçando a capacidade crítica de cada estudante. O fato de cada um organizar seu cotidiano para estar em sala de aula no horário estipulado é um movimento que não pode ser desconsiderado nesse contexto, a ausência e permanência desses estudantes na EJA é na maioria das vezes, fruto de um conjunto de inflexões ao longo da história.

Diante da realidade dos estudantes da EJA o ponto nevrálgico da discussão serão as relações de trabalho, principalmente do trabalho

assalariado e a sua precariedade bastante documentada ao longo dos tempos.

Podemos verificar na citação a seguir:

Entretanto, nem a teoria nem a prática econômica do início da Revolução Industrial repousavam no poder aquisitivo da população trabalhadora, cujos salários, como se acreditava em geral, não estariam muito distantes do nível de subsistência. Quando, por algum acaso, um segmento da classe trabalhadora ganhava o suficiente para gastar dinheiro com o mesmo tipo de bens usados pela “gente fina” (como ocorria de vez em quando, durante os surtos de prosperidade), a classe média deplorava ou ridicularizava essa arrogante falta do espírito de poupança (HOBSEBAWN, 2016, p. 64).

Assim, diante desse contexto foram analisados alguns conceitos de trabalho produzidos através da escrita dos estudantes. Todos os nomes foram fictícios, sendo a escolha dos mesmos feita pela autora da dissertação, justamente respeitando o anonimato dos estudantes. Acima de tudo, seus discursos são referências políticas, pois esses sujeitos de pesquisa, termo que muitas vezes parece “frio” (pois a relação em sala de aula requer também afetividade) têm legitimidade, são autores do cotidiano.

Os nomes fictícios usados não são na íntegra nomes de homens e mulheres contidos na bibliografia desse trabalho que dedicaram parte de sua vida à pesquisa, principalmente da classe trabalhadora. A relação entre sujeitos de pesquisa e referencial teórico é o espelho da realidade desses discursos.



Trabalho é quando nós exercemos uma determinada função em um ramo e recebemos dinheiro por isso (ERIC, 2019)

Trabalho é uma forma de sustento ou melhor de conquistar nossos bens (MICHELE, 2019).

Trabalho é uma coisa muito complicada de entender. Precisamos lidar nesse ambiente com funcionários assediados que aceitam calados tudo para não perder o emprego pois muitos precisam deles para sustentar suas famílias (SIMONE, 2019).

Trabalho é um lugar onde a família procura ficar para sustentar seus filhos , irmãos , mãe e pai e a si próprio (RICARDO, 2019).

Trabalho é um lugar onde cumprimos horários, metas e serviços. Tudo certo de acordo com a vontade do patrão, para poder receber (MARIA, 2019).

Trabalho é onde tiramos nosso sustento. É cumprir um horário certo e fazer tudo que o patrão mandar sem cara feia para no final do mês receber um salário (PIERRE, 2019).

Trabalho é uma forma de sustentar a família existem vários tipos de profissão, umas ganhamos mais outra ganhamos menos mas todas são importantes e com o salário que ganhamos compramos nossas coisas e sobrevivemos (JOANA, 2019).

Trabalho é um forma de sobreviver de ganhar a vida, um meio de ter uma renda para se sustentar e sustentar a família uma forma de adquirir as coisas de forma digna, uma forma digna de se viver em sociedade (REBECA, 2019).

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Na maioria das falas o trabalho está relacionado ao sustento da casa e da família, à exploração e ao consumo. Concluimos que os conceitos forjados pelos estudantes vão ao encontro da lógica do capitalismo, deixando evidente algumas características como a exploração do trabalho assalariado, consumismo, desigualdades sociais e de oportunidades.

Os relatos dos estudantes apontam para atual conjuntura, o conceito de trabalho está atrelado diretamente ao capital e sua importância para sua sobrevivência e de sua prole. O consumo é visto como algo essencial pois para classe trabalhadora a ideia de consumo muitas vezes está ligada ao não

consumir. Tal ideia parece antagônica, mas os trabalhadores e estudantes dessa escola ainda lutam por estruturas primárias como casa própria, alimentos entre outras.

Há uma redução crescente do proletário industrial fabril, especializado, que perdurou durante muito tempo. Em contrapartida temos o crescimento dos terceirizados e subcontratados, deixando as relações de trabalho ainda mais precárias. Antunes já aponta tal situação, pois:

Há, por outro lado, um enorme incremento do novo proletariado fabril e de serviços, que se traduz pelo impressionante crescimento, em escala mundial, do que a vertente crítica tem denominado trabalho precarizado (a que, exatamente por esse traço de precarização, me referi em Adeus ao Trabalho? Como novo subproletariado). São os “terceirizados” subcontratados, part time, entre tantas outras formas assemelhadas, que proliferam em inúmeras partes do mundo (2009, p. 104-105).

Ainda segundo Antunes (2009, p. 105), esse tipo de trabalho terceirizado inicialmente era desempenhado por imigrantes, mas com a crise do capital e o crescimento do desemprego estrutural esse tipo de trabalho cresceu em vários países, tendo como consequência a expansão do trabalho precarizado.

Ouvimos muitas vezes sobre o aumento de postos de trabalho para as mulheres, porém, esse crescimento se dá através de vagas de emprego não regulamentado. Esse crescimento tem significado inverso no que tange à temática salarial (ANTUNES, 2009, p. 105), sendo seu percentual de remuneração bem menor do que o atribuído ao trabalho masculino.

O mesmo ocorre no que diz respeito aos direitos e às condições de trabalho. No Brasil, por exemplo, segundo dados do IBGE, do censo de 2019, o número de vagas de emprego cresceu para as mulheres, porém, na informalidade. Em tempos de crise do capitalismo há um aumento nesse tipo de relação de trabalho, conforme a citação abaixo:

Na divisão sexual do trabalho, operada pelo capital dentro do espaço fabril, geralmente as atividades de concepção ou aquelas baseadas em capital intensivo são preenchidas pelo trabalho masculino, enquanto aquelas

dotadas de menor qualificação, mais elementares e muitas vezes fundadas em trabalho intensivo, são destinadas às mulheres trabalhadoras (e, muito frequentemente também aos trabalhadores/ as imigrantes e negros/ as) (ANTUNES, 2009, p. 105).

Sabemos que o trabalho assalariado é importante para a emancipação feminina, no entanto, a questão do trabalho remunerado das mulheres ainda é tema de inúmeras discussões e contradições. Destarte, não podemos negar que o movimento feminista foi extremamente importante para essa agitação e uma onda de questionamentos. É sabido que as condições de trabalho são precárias, porém, a cada texto escrito há uma avalanche de dados que colocam em xeque o sistema capitalista e suas artimanhas de dominação.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ainda analisando os dados produzidos pelos estudantes, foi feita uma pergunta no questionário trabalhado anteriormente, mas o resultado da questão foi incluído nesse momento, pois é pertinente para a discussão, qual seja: Qual a maior renda da sua casa, o sustento da tua família é garantido por uma pessoa do sexo masculino ou feminino?

Em números, 78% das famílias são mantidas pela renda do homem, sendo que esse fator já justifica a dominação masculina nas relações. É notável que tal disparidade acentua e legitima ainda mais a opressão feminina nos lares de alguma forma, pois dependem da renda do homem para realizar qualquer tipo de ação. Talvez, se a disparidade fosse menor ou inexistente teríamos outro cenário de sociedade.

Nas sociedades democráticas, apontar um caminho para essas questões torna-se um tanto quanto pretencioso, pois acabamos generalizando essas diferenças profundas que foram construídas ao longo dos tempos. Ainda necessitam de intenso debate e como as ideias acompanham a evolução da sociedade, cada vez fica mais contraditório elaborar um discurso unilateral. No

entanto, é a partir dessa demanda que são construídas as políticas públicas e os caminhos para a igualdade.

Caso não haja uma transformação político-econômica e cultural entre os indivíduos, acreditamos que não será possível eliminar tais desigualdades. Através dos conceitos elaborados pelos estudantes acerca do tema, percebemos que os mesmos aprendem História para a vida, ou seja, utilizam os conhecimentos adquiridos para o cotidiano que não são meras reproduções isoladas do conteúdo. Há entendimento que a História é escrita no tempo presente, porém, não desconsideram a importância da pesquisa historiográfica.

Oportunizar o protagonismo dos estudantes talvez seja um dos caminhos de fazer educação. Ademais, esperamos que a pesquisa seja fonte de estudo para pessoas interessadas em compreender o cotidiano escolar, bem como um Ensino de História problematizador e democrático que vise sempre a diversidade e a especificidade de cada ser humano. Os historiadores precisam junto com os estudantes vencer talvez o maior de todos os desafios: Ler e interpretar o mundo ao nosso redor e, quem sabe assim, propor a mudança tão esperada por todos seres humanos, que a História enquanto disciplina escolar continue abrindo possibilidades de interpretação para a vida.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2011.
- BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.
- BOURDIE, Pierre. **A dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Best Bolso, 2018.
- CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 28, n. 55, p. 153-170, 2008.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educative. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- GAGO, Marília. Uso (s) e “utilidades” da narrativa histórica em sala de aula: um olhar de professores acerca da aprendizagem dos estudantes. In SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (org.). **Aprender História**: Perspectivas da Educação Histórica. Ijuí: Ed. Unijui, 2009.
- HOBSBAWN, Eric J. **Mundos do Trabalho**. Rio de Janeiro: Paz e Terra 2000.
- HOBSBAWN, Eric J. **Os trabalhadores**: estudo sobre a história do operariado. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- HOBSBAWN, Eric J. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- HOBSBAWN, Eric J. **Da Revolução Industrial Inglesa ao Imperialismo**. Rio de Janeiro: Forense, 2016.
- KEITH, Jenkins. O que é história? In: **A História Repensada**. 3ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- RÜSEN, Jörn. As formas elementares da constituição histórica do sentido. In: **Teoria da História**: Uma teoria da história como ciência. Curitiba: Ed. UFPR, 2015.
- RÜSEN, Jörn. Matriz disciplinar I: o sistema dos cinco fatores. In: **Teoria da História**: Uma teoria da história como ciência. Curitiba: Ed. UFPR, 2015.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. 1989. Trad. Christine Rufino Dabat Maria Betânia Ávila.
- SCOTT, Joan. **O enigma da igualdade**. Florianópolis: Estudos Feministas, 2005.

**HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E OS REPOSITÓRIOS DE HISTÓRIA ORAL NO BRASIL*****HISTORY OF EDUCATION AND THE REPOSITORIES OF ORAL HISTORY IN BRAZIL*****HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y REPOSITARIOS DE HISTORIA ORAL EN BRASIL**

*Aliny Dayany Pereira de Medeiros Pranto*  
alinydayany@gmail.com

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

**RESUMO**

Ir a campo, encontrar sujeitos, trocar olhares, ver, ouvir, transcrever, transcriar e compor novas escritas, inclusive videográficas (MAUAD, 2016), são algumas das práticas comuns aos historiadores oralistas. No entanto, cabe pensar qual a responsabilidade que temos para além desses momentos. Afinal, para onde vão as entrevistas de História Oral depois que uma pesquisa se encerra? Como asseguramos que futuros pesquisadores tenham acesso a tais materiais? E em que medida manter e disponibilizar tais fontes pode suscitar novas pesquisas em História da Educação? Pensando em tais questionamentos, este trabalho se propõe a discutir a importância dos repositórios de memórias de expressão oral (MEIHY; SEAWRIGHT, 2020) para as pesquisas em História da Educação no Brasil. Para além disso, reflete acerca das dificuldades e limitações de pesquisas que envolvem tais narrativas no Rio Grande do Norte, tendo em vista a dispersão dos acervos, espalhados sob a guarda de diferentes pesquisadores e/ou grupos de pesquisa. Para sistematizar as considerações desta produção, utilizamos autores como: Paul Thompson (2002), Meihy e Seawright (2020), Ângela de Castro Gomes (2020) e Ana Maria Mauad (2016). Também foi realizado um levantamento dos principais acervos de História Oral no Brasil, com ênfase naqueles que já disponibilizam seus materiais em áudio, audiovisual e/ou transcrições para download imediato. A partir desse levantamento inicial e considerando o modo como tais acervos são organizados, é possível começar a pensar sobre a sistematização de novos repositórios, ampliando o alcance das memórias de expressão oral e fortalecendo seu uso em pesquisas na área da História da Educação.

**Palavras-chave:** Memórias. Narrativas. Entrevistas. Acervos. Repositórios.

## ABSTRACT

Going to the field, meeting subjects, exchanging glances, seeing, listening, transcribing, “transcriar” and composing new writings, including videographic (MAUAD, 2016) are some of the practices common to oral historians. However, it is worth thinking about the responsibility that we have beyond these moments. After all, where do Oral History interviews go after a survey is over? How do we ensure that future researchers have access to such materials? And to what extent can maintaining and making available such sources prompt new research in the History of Education? Thinking about such questions, this work proposes to discuss the importance of the repositories of oral expression memories (MEIHY; SEAWRIGHT, 2020) for research in the History of Education in Brazil. Besides this, it reflects on the difficulties and limitations of research involving such narratives in Rio Grande do Norte, in view of the dispersion of the collections, spread under the guardianship of different researchers and / or research groups. To systematize the considerations of this production, we used authors such as: Paul Thompson (2002), Meihy and Seawright (2020), Ângela de Castro Gomes (2020) and Ana Maria Mauad (2016). A survey of the main collections of Oral History in Brazil was also carried out, with emphasis on those who already make their audio, audiovisual and / or transcript materials available for immediate download. From this initial survey and considering the way such collections are organized, it is possible to start thinking about the systematization of new repositories, expanding the scope of oral expression memories and strengthening their use in research in the area of the History of Education.

**Key-words:** Memoirs; Narratives; Interviews; Collections; Repositories.

## RESUMEN

Adentrarse en el campo, conocer temas, intercambiar miradas, ver, escuchar, transcribir, transcribir y componer nuevos escritos, incluidos los videográficos (MAUAD, 2016), son algunas de las prácticas habituales de los historiadores orales. Sin embargo, vale la pena pensar en qué responsabilidad tenemos más allá de estos momentos. Después de todo, ¿a dónde van las entrevistas de Historia Oral después de que termina una encuesta? ¿Cómo nos aseguramos de que los futuros investigadores tengan acceso a dichos materiales? ¿Y en qué medida el mantenimiento y la puesta a disposición de tales fuentes puede generar nuevas investigaciones en la Historia de la Educación? Con estas preguntas en mente, este artículo tiene como objetivo discutir la importancia de los repositorios de memorias de expresión oral (MEIHY; SEAWRIGHT, 2020)

para la investigación en Historia de la Educación en Brasil. Además, reflexiona sobre las dificultades y limitaciones de las investigaciones que involucran tales narrativas en Rio Grande do Norte, ante la dispersión de las colecciones, diseminadas bajo la custodia de diferentes investigadores y / o grupos de investigación. Para sistematizar las consideraciones de esta producción se utilizaron autores como: Paul Thompson (2002), Meihy y Seawright (2020), Ângela de Castro Gomes (2020) y Ana Maria Mauad (2016). También se realizó un relevamiento de las principales colecciones de Historia Oral en Brasil, con énfasis en aquellas que ya ponen a disposición sus materiales en audio, audiovisuales y / o transcripciones para descarga inmediata. A partir de este levantamiento inicial y considerando la forma en que se organizan dichas colecciones, es posible comenzar a pensar en la sistematización de nuevos repositorios, ampliando el alcance de las memorias de expresión oral y fortaleciendo su uso en la investigación en el campo de la Historia de la Educación.

**Palabras clave:** Recuerdos. Narrativas. Entrevistas. Colecciones. Repositorios.

## INTRODUÇÃO

O uso dos chamados testemunhos orais como fonte histórica remonta a períodos longínquos. No entanto, a possibilidade de coleta das narrativas orais e de preservação do áudio é bem mais recente. A partir dos anos 1950, isso tornou-se possível também devido à popularização dos gravadores de voz. Com esse equipamento passou a ser viável não somente falar com pessoas que vivenciaram determinado contexto histórico, mas também preservar suas palavras, difundí-las e assegurá-las para a posteridade. Isso ocorreu simultaneamente na Europa, sobretudo Inglaterra, França e Espanha, nos Estados Unidos e no México.

A História Oral enquanto metodologia foi sendo sistematizada, e criticada por muitos, guardando particularidades em cada lugar. Nos EUA surgiu, inicialmente, muito voltada à preservação das memórias das chamadas elites políticas. Na Inglaterra ganhou fôlego a partir dos anos 1960, associada à



chamada “*history from below*” e a historiadores que visavam ouvir e construir a história daqueles que estavam à margem da História.

No Brasil, a proposta começa a ser discutida e sistematizada ainda nos anos 1970, embora seu impulso tenha ocorrido nos anos 1990. Em 1970, temos a criação do acervo do Programa de História Oral do Centro de Pesquisa e Documentação (CPDOC/FGV), inicialmente com uma proposta que nos parece mais próxima da *Oral History Association* dos EUA, com projetos voltados às elites políticas e com a intenção de preservar memórias de pessoas consideradas importantes nacionalmente, a exemplo de ex-presidentes da República, como o próprio Juscelino Kubstchek, que concedeu entrevista à instituição ainda na década de 1970.

Já a Associação Brasileira de História Oral foi criada no final dos anos 1990 e reuniu nomes importantes, como: José Carlos Sebe Bon Meihy, Verena Alberti, Ângela de Castro Gomes, dentre tantos outros que foram se aproximando da instituição no decorrer das últimas décadas. Se inicialmente a intenção era assegurar um estatuto de confiabilidade à metodologia, hoje a associação funciona como promotora e divulgadora dos trabalhos nessa área, respondendo pelo principal veículo difusor da temática, a *Revista de História Oral*.

Mais recentemente, sobretudo a partir da segunda década dos anos 2000, vem ganhando força no Brasil a aproximação entre História Oral e História Pública, com a divulgação de conteúdos em canais de audiovisuais acadêmicos e não acadêmicos, além de diversos outros formatos difundidos através de plataformas on-line. Em 2012 também foi criada a Rede Nacional de História Pública, que tem realizado congressos e eventos sinalizando para a aproximação com a História Oral.

A História Oral compreendida como via de mão dupla, como defende Alessandro Portelli (2016), possibilita uma construção conjunta da fonte, que envolve o entrevistado e o entrevistador e favorece a expansão do público,

envolvido em diferentes etapas da pesquisa. Essa compreensão da metodologia auxilia uma maior aproximação com a História Pública (SANTHIAGO, 2016) e também pode suscitar que nossas pesquisas na área da História da Educação tenham um alcance cada vez maior.

Sabendo disso, nosso objetivo aqui é discutir a importância dos repositórios de memórias de expressão oral (MEIHY; SEAWRIGHT, 2020) para as pesquisas em História da Educação no Brasil e como um primeiro passo na direção da democratização do acesso às produções acadêmicas. Cabe ressaltar que nem todos os acervos digitais de memórias são necessariamente repositórios digitais. Muitos laboratórios desenvolvem a coleta, catalogação, guarda e manutenção de entrevistas de História Oral e até as disponibilizam on-line, mas não permitem ao usuário buscas mais precisas em suas plataformas digitais, o que seria uma das características dos repositórios digitais, conforme elucidam Martins, Rodrigues e Nunes (2008).

Aqui nos propomos a discutir os acervos de entrevistas de História Oral de uma forma mais ampla e considerando não apenas os repositórios digitais, mas os diversos “bancos de história” (MEIHY; SEAWRIGHT, 2020), espaços que disponibilizam conjuntos de entrevistas de história oral. Em linhas gerais, os “bancos de histórias” se constituem em recursos fundamentais para registro e guarda de documentos atentos ao futuro” (MEIHY; SEAWRIGHT, 2020, p. 145).

Iremos ainda refletir sobre dificuldades e limitações de pesquisas que envolvem o acesso a conjuntos organizados de entrevistas, disponíveis digitalmente e de forma sistematizada, no Rio Grande do Norte, tendo em vista a dispersão dos acervos, espalhados sob a guarda de diferentes pesquisadores.

Para tanto, partimos dos relatos de experiência com acervos de entrevistas da professora Luciane Grazziotin (2016) e da nossa própria experiência durante a elaboração da tese de doutorado (PRANTO, 2018). Além

disso, procedemos ao levantamento dos principais acervos de História Oral disponíveis digitalmente, seja através de sites e repositórios ou “bancos de histórias” próprios, seja através da utilização de plataformas digitais de compartilhamento de audiovisual.

## **HISTÓRIA ORAL E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: ALGUNS APONTAMENTOS**

Várias são as possibilidades de uso das fontes orais para compor pesquisas em História da Educação. Elas possibilitam ouvir vozes discordantes, tensionar narrativas cristalizadas, amplificar vozes costumeiramente ausentes nos documentos oficiais, expandir pontos de vista e interpretações diversas. Além disso, permite-nos ainda compreender o modo como um mesmo sujeito se transforma e modifica suas análises sobre uma determinada época vivida, relativizando suas ações no passado, ou reinterpretando-as.

Esse movimento, que envolve múltiplas temporalidades (DELGADO, 2006), torna as discussões sobre as instituições de ensino e sua cultura escolar cada vez mais plurais, pois possibilita ao pesquisador lançar perguntas ao sujeito partícipe da pesquisa e identificar que vestígios permaneceram e/ou se transformaram em suas memórias.

Ao trabalhar a narrativa oral e proceder ao seu cruzamento com outras fontes (THOMPSON, 2002), surge ao historiador da educação uma gama de alternativas interpretativas e caminhos investigativos, que permitem recorrer a outros sujeitos, comparar versões oficiais com relatos do cotidiano. Com isso, é cada vez mais viável identificar as versões particulares, não homogeneizantes, e que favorecema não generalização.

Quando falamos em entrevistas, não raro, há quem opte pelo seu uso na História da Educação devido à ausência de outras fontes, ou para preencher

lacunas de outros tipos de documentação. No entanto, o trabalho com as narrativas orais nos permite ir além desse caráter residual, ou lacunar.

A partir das entrevistas é possível compreender a visão de pessoas mais velhas sobre a infância, sobre o cotidiano escolar, sobre o chão da escola, que muitas vezes não se faz visível nos registros oficiais. É a visão da escola a partir do olhar daqueles que a viveram, mas não puderam expressá-la naquela época. É o olhar da professora leiga, para além do que podia ser mencionado em atas e cadernetas. É a visão do aluno sobre atos que, de tão corriqueiros, não mereciam compor os registros oficiais. Era o relato sobre o correr, o brincar, o festejar, o ser indisciplinado, sobre as punições, sobre os aromas da escola, sobre o que ficou e como foi ressignificado depois de anos de outras vivências.

Abaixo, a título de exemplo dessa expressão do cotidiano escolar em narrativas orais, trazemos um trecho da entrevista de Dona Luzimar Alves<sup>1</sup>:

Nos nossos pé no chão não faltava lanche. A criança que saía de casa sem tomar café podia dizer quando chegava, que tinha um chá, um pedaço de pão, ou um pãozinho doce. E na hora de sair, antes de sair, 9h pra 10h, tinha um lanche, era trigo, eu amava trigo, podia tá puro, aí, às vezes, tinha uma misturinha, às vezes não tinha, mas elas fazia com tanto amor, as merendeiras, que ficava aquela delícia, era óleo, pimenta, aquelas coisa. Muitos só ia pra escola com o sentido. Eu, ave Maria, não via a hora de chegar a hora de ir pra escola pra comer o trigo (ALVES, 2017).

O relato de Dona Luzimar sobre suas manhãs no acampamento da Campanha “De pé no chão também se aprende a ler” nos traz impressões que não se fariam presentes em outras fontes e nos suscita uma série de questionamentos. Podemos nos colocar a pensar sobre por que a merenda era um tema tão presente em sua fala. Ou ainda, o que significava para ela, e possivelmente para outras crianças que habitavam as periferias de Natal/RN

---

<sup>1</sup> Em entrevista concedida à autora em 23 de novembro de 2017.

nos anos 1960, ter acesso a refeições diárias na escola. E também sobre como suas memórias são permeadas pelos sentidos, ressaltando sempre os aromas, os sabores, aquilo que lhe marcou a ponto de ser retomado, repetido, lembrado e ressignificado mais de 50 anos depois daquela experiência.

Em outros momentos da fala de Dona Luzimar é explícita a relação entre períodos temporais distintos. Repentinamente, ela sai das reminiscências de sua infância e a compara com os dias atuais, que ela avalia como mais difíceis e menos respeitosos, como podemos observar a seguir quando ela narra as brincadeiras:

A gente brincava de qualquer coisa, era garrafão, academia... Garrafão eu não gostava muito não. A roubada da bandeira, tinha, era nós arrodando o galpão pra roubar a bandeira uma da outra. Era muito bom. Hoje em dia, é celular dentro do colégio e namoro, mas ali era menino com menina, mas ninguém nem se tocava nisso, não pensava nem nisso (ALVES, 2017).

Cabe ressaltar que, embora tenham grande potencial as pesquisas em História da Educação, as fontes orais também têm suas limitações e exigem cuidados, pois, assim como as demais, ela não é isenta de intencionalidade e está permeada de subjetividade. Segundo Grazziotin (2016), “A memória é movediça e subjetiva [...]”, e nos cabe estar atentos e conscientes disso. Não é possível crer que retomamos o olhar da criança que estudou sob palhas de coqueiro nos anos 1960, tal qual naqueles dias distantes.

Temos de observar que o narrador nos traz informações importantes sobre aquela vivência, que podem inclusive ser cruzadas com outras fontes, mas traz, ainda, as avaliações de uma pessoa idosa, que estudou, ou não, em outros espaços, que pôde ou não falar sobre aquela escola por muitas décadas, que avançou, ou não, nos estudos, e tudo isso influencia sua narrativa. Seu olhar para trás é também um olhar sobre hoje e sobre o futuro. Ao rememorar, o sujeito apresenta suas impressões sobre um período que não

mais existe e ali também estão refletidas suas frustrações e conquistas. O modo como miramos nosso passado pode exprimir o pesar por não ter realizado algo, o orgulho por ter saído de determinada condição social, ou mesmo a expectativa de um futuro promissor ou deprimente. Todas essas formas de sentir estão imersas nessas falas e não podem ser desconsideradas.

Tais ressalvas, longe de reduzir a importância dessas fontes, as tornam ainda mais instigantes e provocadoras, principalmente quando colhidas em blocos, pois isso nos permitem comparar porque os entrevistados têm visões muito parecidas sobre dado acontecimento, ou por vezes tão absurdamente destoantes. As fontes orais nos aguçam a pensar o lugar de fala de quem as narra e questionar por que pontos tão relevantes para o gestor público não são citados pelas professoras leigas, ou vice-versa.

Cabe ainda pensar que, quando utilizamos entrevistas de História Oral, não buscamos exclusivamente as informações e não é apenas isto que os narradores nos trazem. Do contrário, são apresentadas formas de sentir, de ressignificar episódios vividos, interpretações próprias de um determinado grupo, dentre muitas outras impressões. Ao lidarmos com essas narrativas, não nos interessa apenas o que é dito, mas como foi dito. Trabalhamos analisando informações, mas principalmente refletindo sobre as memórias de uma forma mais ampla, por isso, até mesmo as mentiras, as invenções, as trocas, as confusões, devem ser consideradas, refletidas, problematizadas. Isso exige que conheçamos a fundo a temática abordada e, em se tratando de histórias de vida, que tenhamos margem para compreender o sujeito para além de um conjunto de dados. Por vezes, os acréscimos nos fatos narrados são tão importantes quanto as informações precisas. O entrevistador não é nossa fonte, suas memórias narradas para nós é que o são. E isso nos exige um olhar sensível e acurado. Nisto nos auxilia a professora Ângela de Castro Gomes ao abordar sua trajetória como historiadora oralista:

Eu já era uma praticante da História Oral, e sentia como o contato do entrevistador com o entrevistado – na entre-vista – era capaz de impactar o decurso de uma investigação, não tanto por revelar novas informações (algo então muito desejado), mas por trazer uma nova sensibilidade, obrigando, literalmente, o pesquisador a assumir outras perspectivas e aceitar que visões distintas das suas eram não só possíveis, como pertinentes e frutíferas. Quer dizer – como se tornou clássico assinalar – uma entrevista é rica, menos pelo que diz, e muito mais por como ela diz. A informação nova está, na verdade, na forma pela qual o relato dimensiona e faz emergir um acontecimento, dando contextualidade às escolhas realizadas, e cor e movimento aos personagens do relato (GOMES, 2020, p. 186).

A capacidade de olhar as entrevistas para além de suas informações é obtida ao longo dos anos de pesquisa e vai sendo pouco a pouco amadurecida. Quando nos tornamos historiadoras e historiadores oralistas, não podemos negar a subjetividade de nossas fontes, do contrário, precisamos tomá-las como uma de suas mais importantes características, que poderão nos levar a percorrer caminhos inimagináveis no início da pesquisa.

## **ACERVOS DE HISTÓRIA ORAL**

Mas, para além de pensar a coleta de entrevistas produzida pelo próprio pesquisador, cabe ainda refletir sobre a importância da guarda, manutenção e divulgação dessas fontes. Isso permite expandir as pesquisas em História da Educação e assegurar a preservação das memórias para além do tempo de vida das pessoas, possibilitando ainda que o público em geral possa ter acesso e refletir sobre o passado sob o prisma daqueles sujeitos entrevistados anos atrás.

Um exemplo da importância desses acervos para a pesquisa em História da Educação pode ser identificado a partir das pesquisas da professora Luciane Grazziotin (2016), no Rio Grande do Sul. A partir de três

acervos distintos, quais sejam: o Acervo de memória Oral de bom Jesus, o Acervo de memória da Universidade de Caxias do Sul e o Acervo do Instituto Cultural Judaico Marc Chagall, sendo apenas um especificamente voltado às práticas educativas, a professora construiu sua pesquisa em História da Educação.

Lendo e ouvindo relatos de história de vida de pessoas idosas nos anos 1980, ela pôde “[...] identificar espaços de civilidade e educação para além das instituições escolares[...]” (GRAZZIOTIN, 2016, p. 174). Além disso, conseguiu retomar aspectos da cultura escolar de imigrantes, nas primeiras décadas do século XX, identificando como ocorriam os castigos escolares, como era o trabalho das professoras leigas, o processo de formação dos professores, dentre muitos outros pontos.

Ao trabalhar com entrevistas coletadas por outros pesquisadores, precisamos lidar com a perda da interação direta, já que não podemos lançar nossas próprias indagações ao sujeito ouvido. No entanto, muitas vezes, esse registro pode ser o único contato com as memórias de uma pessoa importante às nossas pesquisas, seja devido ao falecimento, ou mesmo às distâncias geográficas, ou a uma agenda lotada, que não permite ao entrevistado conceder entrevistas recorrentes. Por isso, muitas vezes faz-se necessário recorrer a entrevistas gravadas por terceiros. Esta não é uma prática menor. Trabalhando com esse tipo de material, teremos um tratamento de fonte diferente do que aplicaríamos caso fôssemos nós mesmos mediar a entrevista. Mas a partir desse tipo de registro, podemos ter acesso ao modo de pensar do sujeito entrevistado, às suas impressões e reações quando daquele momento específico.

Além disso, se o entrevistado, com quem tivemos contato através dos registros de outro pesquisador, ainda estiver vivo e disponível a nos receber, é possível proceder à nova entrevista e comparar as mudanças e permanências em sua forma de expressar o passado. Uma primeira entrevista, coletada há



anos e por outro pesquisador, pode ser o início de uma nova trajetória de pesquisa, ou nos apresentar pontos que precisam ser retomados.

Em nossa própria experiência como pesquisadora, também pudemos construir uma série de observações sobre a Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, a partir de entrevistas coletadas por outros pesquisadores, a exemplo das que foram feitas por Maria Elizete Guimarães Carvalho e transcritas em sua tese, e as coletadas pelo Núcleo de História e Memória da EJA da UFRN NUHMEJA<sup>2</sup>. Também trabalhei com entrevistas coletadas pelo Centro de Direitos Humanos<sup>3</sup> e com uma realizada pela professora Marta Araújo e publicada na *Revista Educação em Questão* (2009).

Essas entrevistas foram fundamentais para nossa pesquisa, mesmo que tenhamos realizado outras. Isso porque, alguns desses entrevistados, por exemplo, já tinham falecido, como o secretário de educação Moacyr de Góes, ou ainda porque a existência delas permitiu explorar um outro público, aqueles que tinham ainda poucos relatos registrados, como as professoras leigas e os estudantes.

Em um dos casos da nossa pesquisa, decidimos realizar uma nova entrevista com a mesma professora, passados dezessete anos da primeira narrativa. Esse movimento foi crucial para que notássemos como temas antes muito relevantes, agora pouco ou nada estavam presentes em sua fala. Ou ainda, identificar que alguns acontecimentos estavam ainda mais presentes em 2017 do que no ano 2000. Essas observações sobre a transformação da memória só foram possíveis porque partimos de uma entrevista realizada anteriormente por outra pesquisadora, Maria Elizete Guimarães (2000). Isso

---

<sup>2</sup> O NUHMEJA – UFRN teve suas atividades encerradas, mas manteve na internet um site com parte das entrevistas coletadas disponíveis em audiovisual, além de fotografias e links para outros materiais, que apresentam memórias sobre movimentos educacionais como a Campanha “De pé no chão também se aprende a ler” e as 40 horas de Angicos. É possível acessar esse material em: <http://www.nuhmeja.ce.ufrn.br/>

<sup>3</sup> Entrevistas disponíveis em: <http://www.dhnet.org.br/>

sinaliza para a importância e urgência de termos acervos com esse tipo de material organizado, sistematizado e de fácil acesso.

Uma das dificuldades enfrentadas quando decidimos utilizar tais entrevistas foi localizá-las. Por vezes, temos a informação de que elas existem e foram realizadas por determinado pesquisador, mas como ter acesso? Em diversas ocasiões, lemos artigos que fazem menção à entrevistas e nos interessamos pelo material. No entanto, não raro, não sabemos onde estão ou como ter acesso.

A construção de acervos de memórias de expressão oral e sua digitalização têm crescido e já dispomos de diversos espaços por todo o Brasil. Nem todos estão voltados a temáticas específicas da História da Educação, mesmo assim, podem nos servir de fonte, dependendo de quem foi ouvido e do que buscamos em nossas pesquisas.

Realizando um breve levantamento acerca dos acervos de História Oral do país, com sites ativos, identificamos mais de dez, dentre laboratórios, centros de memória e programas de História Oral. Dentre esses, apenas dois não apresentavam informações detalhadas. E a maioria já disponibiliza as entrevistas on-line em diferentes formatos.

Sabemos que o número de acervos que possuem entrevistas de História Oral é bem maior, visto que em artigo publicado no início dos anos 2000, a professora Marieta de Moraes Ferreira já sinalizava para a existência de pelo menos 47 espaços de guarda e conservação (FERREIRA, 2004). No entanto, certamente, nem todos disponibilizam digitalmente e on-line tais materiais. Além disso, se considerarmos o conceito mais restrito de repositório digital, dentre os que identificamos, apenas o CPDOC/FGV possui uma gama de possibilidades de busca por conteúdo. Os demais costumam disponibilizar suas coleções por nome dos projetos e dos entrevistados, sem a possibilidade de refinar critérios de busca.

Em geral, os acervos que identificamos com disponibilização de entrevistas em formato digital e on-line costumam ter mais de uma forma de publicação, mesclando entre transcrições das entrevistas e/ou disponibilização de áudio ou audiovisual. Alguns, inclusive, dispõem de mais de um formato para a mesma entrevista, o que seria o ideal, a exemplo do Centro de Pesquisa e Documentação (CPDOC) – FGV, do Laboratório de História Oral e Imagem (LABHOI) – UFF e da UFJF, além do Laboratório de História Oral e Imagem (LAHOI) da UFPE.

Cabe ressaltar o avanço que houve, para além dos repositórios digitais e “bancos de histórias”, na criação (e publicação nos que já existiam) de canais na plataforma digital *YouTube* este ano, certamente motivados também pelo momento de pandemia que vivenciamos. No levantamento feito na referida plataforma, buscando por Laboratórios de História Oral, identificamos pelo menos 14 espaços acadêmicos com publicações de entrevistas, documentários e outros gêneros de audiovisuais. O quadro abaixo apresenta os resultados da busca.

Quadro 01: Laboratórios e centros de pesquisa identificados com conteúdo digital em audiovisual no <i>YouTube</i>
Laboratório de História Oral e Imagem (LABHOI) – UFF
Centro de Pesquisa e Documentação (CPDOC) – FGV
Laboratório de História Oral (LHO) – Univille
Laboratório de História Oral e Imagem (LAHOI) – UFPE
Laboratório das Memórias e das práticas cotidianas (LABOME) - UVA – Sobral
Laboratório de Estudos do Tempo Presente – UFRJ
Laboratório de História Política e Social (LAHPS) – UFJF / Núcleo de História Oral e Memória
Laboratório de Imagem e Som (LIS)– Universidade do Estado de Santa Catarina
Laboratório de História do Tempo Presente – UFMG
Laboratório de Memórias – UNESPAR
LABHOI – UFJF

Centro de Memória – Unicamp
Núcleo de Estudos em História Oral (NEHO) – USP
Laboratório de Pesquisa em Imagem e Som (LAPIS) – UFSC

Fonte: Acervo da autora

No caso do Rio Grande do Norte, em nossa pesquisa de doutorado, conforme já dito anteriormente, identificamos entrevistas disponíveis on-line no site do Centro de Direitos Humanos e no do Núcleo de História e Memória da EJA – NUHMEJA. No entanto, não localizamos repositórios específicos para entrevistas de História Oral, com material organizado, sistematizado e disponível para acesso. Daí a necessidade de pensarmos tais espaços e os promovermos o quanto antes no estado, a fim de suscitar a pesquisa com memórias de expressão oral e assegurar que as diversas pesquisas já em andamento com essa metodologia possam contribuir com o compartilhamento de suas entrevistas.

De um modo geral, vemos como necessário e urgente que ampliemos as coletas de entrevistas em História Oral voltadas à educação e que as sistematizemos para divulgação em áudio, audiovisual e/ou transcrições, sempre que possível suscitando sua disponibilização em repositórios digitais. Isso porque, através dos repositórios é possível realizar buscas mais precisas e segundo diferentes critérios.

O acesso às entrevistas de História Oral digitalmente permitirá que estabeleçamos redes de contato mais amplas, poupemos tempo para as pesquisas e asseguremos a preservação das memórias daqueles que já não estão entre nós, garantindo que suas vozes sejam eternizadas e amplificadas. É preciso o investimento em repositórios, para buscas mais precisas e sistematizadas, além da divulgação mais ampla em plataformas digitais de vídeos, por exemplo, a fim de alcançar cada vez mais pessoas interessadas

em nossa História da Educação, aproximando-a do grande público. Isso porque,

A voz possui uma carga emocional e um poder de evocação incomparáveis que não foram suficientemente explorados na transmissão de conhecimentos. Um relato e um filme são bem recebidos e têm muito a dizer às gerações habituadas ao som e a imagem (TOURTIER-BONAZZI, 2017, p. 244).

Então, sabedores disso, que ocupemos esses espaços de produção, preservação e promoção da oralidade e do audiovisual. Que possamos ampliar nossas fontes e produzir novas, que nos aproximemos do público em geral, que possamos expandir nossos acervos com entrevistas e, por que não, com filmes de nossa autoria, que levemos a História da Educação para além dos muros de nossa universidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Após alguns anos trabalhando com a metodologia da História Oral, não temos dúvidas quanto à sua viabilidade e expansão na História da Educação. Perceber as múltiplas temporalidades, os silêncios, as mudanças e permanências que permeiam as memórias, são algumas das oportunidades que a lida com as fontes orais nos permite.

Nos últimos tempos, fomos percebendo também como já temos algumas pesquisas recentes em nosso estado voltadas à História da Educação e fazendo uso da História Oral. No entanto, fica explícito que tais fontes, uma vez coletadas, costumam ficar sob a guarda exclusiva do pesquisador/a que a registrou. Mas, se do contrário, tornarmos públicos tais documentos, poderemos suscitar novas pesquisas, colaborar com as já existentes e alargar

o alcance de nossas discussões, inclusive criando uma rede de historiadores/as da educação oralistas.

Então, nossa intenção nesta proposta foi sinalizar para o potencial de pesquisa com acervos de memórias de expressão oral e demonstrar a necessidade de construir esses espaços de guarda das narrativas orais, apontando como isso irá colaborar também para os estudos no campo da História da Educação.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Luzimar. **Entrevista concedida à autora**. Parnamirim, 2017.

CARVALHO, Maria Elizete Guimarães. **Memórias da campanha “De pé no chão também se aprende a ler”**: 1961-1964 (o testemunho dos participantes). Tese (Doutorado em Educação) – UFRN, Natal, 2000.

DELGADO, Lucília A. **História oral**: memória, tempo, identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

**Entrevistas do NUHMEJA**. Disponibilizadas pela Profa. Marisa Sampaio. 2017.

Imagens da Campanha De pé no chão também se aprende a ler. NUHMEJA. Natal: Case Design, 2011.

**Entrevistas da Campanha De pé no chão também se aprende a ler**. Centro de Direitos Humanos do RN. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/redes/estaduais/rn/redern/index.htm> Acesso em: 22 jun. 2017.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **Oral history in Brazil**: an assessment. Rio de Janeiro: CPDOC, 2004. 11p.

GÓES, M. Entrevista concedida à professora Marta Araújo. Campanha De pé no chão também se aprende a ler. **Revista Educação em Questão**, Natal, RN, v. 36, n. 22, set./dez. 2009.

GOMES, A. C. História oral, historiadores e temas sensíveis: um giro no parafuso. In: GOMES, A. C. (Org.). **História oral e historiografia**, questões sensíveis. São Paulo: Letra e Voz, 2020.

GRAZZIOTIN, L. História da educação e história oral: possibilidades de pesquisa em acervos de memória. In: RODEGUERO, C.S.; GRINBERG, L.; FROTSCHER, M. (Org.). **História oral e práticas educacionais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016.

MARTINS, A.; RODRIGUES, E.; NUNES, M. Repositórios digitais. **Rede de Bibliotecas Escolares**, Newsletter, n. 3, outubro, 2008.

MAUAD, A. M. Memórias em movimento: a experiência com fontes orais e visuais do Laboratório de História Oral e Imagem da UFF. In: RODEGUERO, C.S.; GRINBERG, L.; FROTSCHER, M. (Org.). **História oral e práticas educacionais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016.

MEIHY, J. C. S. B.; SEAWRIGTH, L. **Memórias e narrativas**: história oral aplicada. São Paulo: Contexto, 2020.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

PRANTO, A. D. P. M. **Os acampamentos da campanha “De pé no chão também se aprende a ler” e as relações dialógicas com a comunidade local**. Tese (Doutorado em Educação) – UFRN, Natal, 2018.

SANTHIAGO, Ricardo. Duas palavras, muitos significados: alguns comentários sobre a história pública no Brasil. In: MAUAD, A. M.; ALMEIDA, J. R. A.; SANTHIAGO, R. (Org.). **História pública no Brasil**, sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

TOURTIER-BONAZZI. Arquivos: propostas metodológicas. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2017.

**REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS: CONTRIBUIÇÕES PARA O CAMPO DA  
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

***EPISTEMOLOGICAL REFLECTIONS: CONTRIBUTIONS TO THE FIELD OF  
HISTORY OF EDUCATION***

***REFLEXIONES EPISTEMOLÓGICAS: CONTRIBUCIONES AL CAMPO DE  
LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN***

*Laís Paula de Medeiros Campos Azevedo*  
[laispaulamedeiros@gmail.com](mailto:laispaulamedeiros@gmail.com)

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte

*Nara Lidiana Silva Dias Carlos*  
[naralid7@gmail.com](mailto:naralid7@gmail.com)

Mestre em Educação pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte

*Olívia Moraes de Medeiros Neta*  
[olivianeta@gmail.com](mailto:olivianeta@gmail.com)

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

**RESUMO**

Tendo como ponto de partida os fundamentos filosóficos das ciências, este artigo se propõe a discutir o desenvolvimento histórico da ciência com base em alguns conceitos que integram o pensamento de Gaston Bachelard (1978) e Thomas Kuhn (1987), articulando-os com a noção de campo científico de Pierre Bourdieu (2002; 2004). A partir deste diálogo, nos voltamos especificamente para o campo da História da Educação e, nesse sentido, discutimos a produção do conhecimento com base na perspectiva de Michel de Certeau (1982; 2017). Este autor contribui para a nossa discussão, sobretudo, a partir da tríade composta por lugar de fala, prática e escrita. Este estudo utilizou como metodologia a revisão bibliográfica. A pesquisa em história se constrói a partir de caminhos específicos. Assim, o modo como compreendemos a História da Educação e a produção do conhecimento devem integrar a base teórica das pesquisas neste campo científico, permeando todo o processo investigativo.



**Palavras- Chave:** Campo científico. Epistemologia. História da Educação.

## **ABSTRACT**

Taking as a starting point the philosophical foundations of science, this article aims to discuss the historical development of science based on some concepts that integrate the thought of Gaston Bachelard (1978) and Thomas Kuhn (1987), articulating them with the notion from the scientific field of Pierre Bourdieu (2002; 2004). From this dialogue, we turn specifically to the field of History of Education and, in this sense, we discuss the production of knowledge from the perspective of Michel de Certeau (1982; 2017). This author contributes to our discussion, above all, from the triad composed of place of speech, practice and writing. This study used the literature review methodology. The investigation of history is based on specific paths. Therefore, the way we understand the History of Education and the production of knowledge must integrate the theoretical bases of research in this scientific field, permeating the entire research process.

**Keywords:** Scientific field. Epistemology. History of Education.

## **RESUMEN**

Tomando como punto de partida los fundamentos filosóficos de la ciencia, este artículo tiene como objetivo discutir el desarrollo histórico de la ciencia a partir de algunos conceptos que integran el pensamiento de Gaston Bachelard (1978) y Thomas Kuhn (1987), articulándolos con la noción del campo científico de Pierre Bourdieu (2002; 2004). De este diálogo, nos dirigimos específicamente al campo de la Historia de la Educación y, en este sentido, discutimos la producción de conocimiento desde la perspectiva de Michel de Certeau (1982; 2017). Este autor contribuye a nuestra discusión, sobre todo, desde la tríada compuesta por lugar de discurso, práctica y escritura. Este estudio utilizó la metodología de revisión de la literatura. La investigación de la historia se basa en caminos específicos. Así, la forma en que entendemos la Historia de la Educación y la producción de conocimiento debe integrar las bases teóricas de la investigación en este campo científico, permeando todo el proceso investigativo.

**Palabras Clave:** Campo científico. Epistemología. Historia de la educación.

## INTRODUÇÃO

Este ensaio é fruto das reflexões acerca da construção da ciência enquanto um espaço de poder que se modifica a depender do contexto histórico e político por ela vivenciado. Na busca por compreender, mesmo que de modo incipiente, sobre ciência e sobre produção do conhecimento de forma articulada com os fundamentos filosóficos, percorremos diferentes concepções epistemológicas, nos dedicando a alguns dos pensamentos de autores como Thomas Kuhn, Gaston Bachelard, Pierre Bourdieu, entre outros.

As ciências, no plural, podem conduzir a diferentes caminhos. Nesse sentido, destacamos a importância do olhar acerca do contexto sócio, econômico e histórico em que as teses são produzidas e as especificidades inerentes ao campo científico.

Notadamente, este olhar é também norteado pelo lugar no qual desenvolvemos nossas pesquisas, pois este é influenciado pelas instituições e grupos de pesquisas dos quais fazemos parte. Dessa forma, as concepções que perpassam a educação e, especificamente, a História da Educação, nos conduzem a perceber de forma diferenciada esse debate sobre a ciência e a filosofia. Diante da diversidade de pensadores, de conceitos e teorias, nos aproximamos daqueles cujos pensamentos dialogam com os nossos estudos, escolhendo como interlocutores Michel de Certeau e Pierre Bourdieu.

Nessa perspectiva, nosso objetivo neste ensaio é estabelecer aproximações entre as concepções epistemológicas de Gaston Bachelard e Thomas Kuhn, propondo um diálogo com o pensamento de Pierre Bourdieu e Michel de Certeau, no intuito de identificar de que modo podemos compreender a produção do conhecimento no campo da história da educação.

Assim, este texto está dividido em dois momentos. Inicialmente, nos dedicamos ao desenvolvimento histórico da ciência com base em alguns conceitos que integram o pensamento de Gaston Bachelard e Thomas Kuhn. A partir dessa compreensão, nos questionamos acerca das delimitações do

campo científico e, neste sentido, nos pautamos, principalmente, nas deliberações de Bourdieu em sua obra “Os usos sociais da ciência”, elaborado a partir de conferência e debate organizados em Paris no ano de 1997.

Em um segundo momento, buscamos apreender de que modo Michel de Certeau pensa a produção do conhecimento, especificamente no campo da história. Para esta reflexão, baseamo-nos em duas de suas principais obras: A Invenção do Cotidiano 1 - Artes de Fazer, publicada em 1980; e A Escrita da História editado na França, em 1975, e publicado no Brasil pela Forense Universitária, em 1982. Ao final do texto, teceremos algumas considerações com base no exposto.

## **BACHELARD, KUHN E BOURDIEU – O PROGRESSO DA CIÊNCIA E O CAMPO CIENTÍFICO**

Pensar sobre a filosofia das ciências nos conduz a estudar o conhecimento a partir da visão deste enquanto objeto, tentar perceber de que forma este é construído e quais são as regras intrínsecas à sua produção e que possibilitam a sua transformação. Com base em uma perspectiva histórica do pensamento científico, evidencia-se que, paulatinamente, as concepções sobre ciência se ampliaram na tentativa de superar uma visão linear, rígida e universal, articulando os conhecimentos teóricos e práticos.

Destacamos, entretanto, que é importante reconhecer as contribuições das teorias desenvolvidas pelos pensadores das ciências desde o século XVI. Nesse sentido, as reflexões realizadas por Martins (2004) e Ferreira; Martins (2010) acerca da epistemologia em Gaston Bachelard fornecem elementos importantes para este estudo.

Conforme apontado por Martins (2004), a epistemologia de Bachelard se revela como uma epistemologia histórica e racionalista. Histórica, pois considera a história da ciência como fundamental na construção de sua

fundamentação. Na perspectiva desse autor, é o olhar do presente que permite compreender o progresso científico a partir dos erros encontrados no passado. Desse modo, Bachelard compreende “a verdade de hoje como uma retificação histórica de um erro de ontem. À medida que o conhecimento científico evolui, progride, pensamentos são retificados” (MARTINS, 2004, p. 18).

Racionalista, pois Bachelard se opõe ao pensamento empirista, sem, contudo, localizar suas ideias em uma perspectiva extrema oposta. Martins (2004) considera seu pensamento como situado em um ponto intermediário entre o racionalismo e o empirismo, destacando a relação entre a experiência e o raciocínio, mas sempre no movimento do racional para o real. Bachelard propõe um racionalismo aplicado, fundado numa realidade social, que deve ser ativo e prospector e que não pode ser válido para todas as experiências e em todas as épocas, rejeitando assim uma pretensão universalista.

Ferreira; Martins (2010) destacam que, embora Bachelard tenha desenvolvido suas principais teses entre as décadas de 1930 e 1940, seu pensamento se revela extremamente atual e apresenta contribuições para o campo científico. Consideramos que dois dos conceitos por ele construídos propiciam contribuições para a perspectiva que adotamos neste trabalho, as noções de obstáculo epistemológico e de perfil epistemológico, especificamente o pluralismo filosófico.

Para Bachelard (1978), a produção do conhecimento científico é um processo marcado por rupturas e pela tentativa de superação dos obstáculos epistemológicos, o erro é considerado positivo e mesmo parte importante neste processo, vinculado ao processo de conhecer. Segundo Martins (2004, p. 21), “hoje, os objetos da ciência já não são dados, são construídos” e se configuram como objetos teóricos e como representações do real, mas essa abstração é dificultada por preceitos, valores, sensações e hábitos do sujeito, individual e coletivamente, que se configuram como obstáculos.

Nessa perspectiva, o conhecimento científico “aproximar-se-ia cada vez mais da verdade – mas nunca a alcançando – corrigindo e retificando erros (dialética erro-verdade), num processo de natureza descontínua” (FERRREIRA; MARTINS, 2010, p. 05).

Com base nessa visão, Bachelard propõe um pluralismo filosófico. Para ele, uma filosofia plural que toma emprestado elementos desligados de seus sistemas mais gerais possibilitaria a compreensão do desenvolvimento científico. É esta noção que justifica a existência de um perfil epistemológico que compreende o encontro de diferentes doutrinas filosóficas no sujeito, em diferentes graus.

Para nos aproximarmos da compreensão da epistemologia bachelardiana é importante ainda considerarmos o seu entendimento do progresso da ciência pautado em uma “filosofia do não” que, de acordo com Martins (2004, p. 29), denota que:

o avanço do conhecimento dá-se *contra* um conhecimento anterior, negando-o. Um “não”, porém, nunca é definitivo, porque o reconhecimento e afastamento dos erros, que a psicanálise do conhecimento objetivo representa, permite “alargar” esse mesmo conhecimento, recuperá-lo sob nova ótica. [...] que não pretende caracterizar uma continuidade entre os pensamentos anterior e posterior. Não se trata de manter uma estrutura (algo como um “núcleo teórico”) e fazê-la crescer, de modo contínuo, até que se atinja o novo conhecimento (mais amplo). O processo é *descontínuo*, envolve ruptura (Grifo do autor).

Nesse contexto, é possível realizarmos o diálogo entre o pensamento de Bachelard e de Thomas Kuhn, que compreende o desenvolvimento científico como um processo de sucessivas rupturas e revoluções. Thomas Kuhn desenvolve suas teorias em um momento histórico marcado fortemente pelo impacto do conhecimento científico no meio social e pelas críticas que surgem, principalmente, após a segunda guerra mundial.

Conforme apontado por Ferreira; Martins (2010), a obra “A Estrutura das Revoluções Científicas”, publicada no ano de 1962, representou um marco

revolucionário no campo da Filosofia da Ciência. Nesta obra, Kuhn defende que “o desenvolvimento da ciência não se dá de uma forma linear, contínua e cumulativa [...]. O “desenho mágico” da ciência emerge de um processo em que há lugar para rupturas, crises e revoluções” (FERREIRA; MARTINS, 2010, p. 04).

Thomas Kuhn (1987) apresenta alguns conceitos chave de seu pensamento, dentre os quais se destaca o de paradigma e que, conforme ele aponta, pode ser compreendido a partir de dois sentidos diferentes em sua obra. Para ele, o paradigma:

de um lado, indica toda a constelação de crenças, valores, técnicas, etc. partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada. De outro, denota um tipo de elemento dessa constelação: as soluções concretas de quebra-cabeças que, empregadas como modelos ou exemplos podem substituir regras explícitas como base para a solução dos restantes quebra-cabeças da ciência normal (KUHN, 1987, p. 218).

Desse modo, Kuhn (1987) compreende o processo de evolução da ciência com base na ruptura com os paradigmas aceitos nas comunidades científicas. O paradigma só é modificado diante uma anomalia que poderá gerar uma revolução científica e o surgimento de um novo paradigma por meio da ruptura com o velho. Ferreira; Martins (2010, p. 11) consideram que “Kuhn enfatiza o caráter de ruptura presente no desenvolvimento da ciência, compreendendo-o como uma sequência de períodos de ‘ciência normal’ intercalados por ‘revoluções científicas’”.

Na exposição do seu pensamento, percebemos a relação entre o paradigma e os membros da comunidade que o partilham. Gaston Bachelard também destaca o aspecto coletivo e a existência de uma ciência socializada que exerce um controle social. Segundo Ferreira; Martins (2010, p. 6) “sob o olhar do “outro” é que se funda a objetividade, para Bachelard”. Destarte, é

em Thomas Kuhn que encontramos o conceito e a discussão acerca da comunidade científica.

Na perspectiva de Kuhn (1987, p. 220), “uma comunidade científica é formada pelos praticantes de uma especialidade científica”. Este autor elenca alguns aspectos que caracterizam a comunidade científica, como o fato dos membros partilharem uma mesma literatura e que esta, de certo modo, delimita a construção e a análise dos objetos de estudo; em geral, os membros partilham o mesmo objeto de pesquisa, mesmo que a partir de pontos de vista diferentes e às vezes divergentes; existem diferentes níveis das comunidades, uma comunidade mais global e os níveis inferiores ou subgrupos; e existem condições próprias que possibilitam o pertencimento a uma comunidade.

Evidenciamos que estes aspectos que caracterizam a comunidade científica na visão de Thomas Kuhn podem ser percebidos em diferentes áreas, e podem ser discutidos a partir de uma perspectiva mais ampla, relacionados a compreensão da configuração do campo científico. Nesse intuito, buscamos dialogar com o pensamento do sociólogo Pierre Bourdieu. Notadamente, o conceito de campo desenvolvido por Bourdieu tem sido utilizado amplamente no âmbito da educação.

Bourdieu (2004, p. 20) expõe que sua noção de campo diz respeito ao “universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas”.

É importante percebermos que essa noção geral de campo denota ao mesmo tempo o que é semelhante, mas principalmente que o campo é marcado por princípios de organização, regras e hierarquias que são próprios de cada campo. Este microcosmo social possui uma estrutura de relações entre sujeitos e instituições que, apesar de sofrer a influência das leis que regem a sociedade como um todo, é marcada pela lógica do campo.

Para este autor, “todo campo [...] é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças” (BOURDIEU, 2004, p. 22-23). Existem lutas pelas permanências no campo e, sobretudo, pelas posições que os agentes ocupam, pela manutenção do status de autoridade científica e na busca pelo acúmulo de capital científico no e pelo campo.

Nesse contexto, Bourdieu aponta que:

Os agentes sociais estão inseridos na estrutura e em posições que dependem do seu capital e desenvolvem estratégias que dependem, elas próprias, em grande parte, dessas posições, nos limites de suas disposições. Essas estratégias orientam-se seja para a conservação da estrutura seja para a sua transformação, e pode-se genericamente verificar que quanto mais as pessoas ocupam uma posição favorecida na estrutura, mais elas tendem a conservar ao mesmo tempo a estrutura e a sua posição (BOURDIEU, 2004, p. 29).

É importante ressaltar que o capital científico, na concepção de Bourdieu (2004, p.26) se refere a uma “espécie particular do capital simbólico (o qual, sabe-se, é sempre fundado sobre atos de conhecimento e reconhecimento) que consiste no reconhecimento (ou no crédito) atribuído pelo conjunto de pares-concorrentes no interior do campo”. Desse modo, a inserção e a permanência do agente no campo é validada tanto pelas suas ações quanto pelo reconhecimento dos pares.

Bourdieu (2004) destaca essa necessidade de pertencimento ao campo relacionando a existência de um jogo científico possuidor de regras e que define também os objetos de pesquisa que são interessantes, que se tornam dignos de investimento por parte do pesquisador/cientista. Apreende-se a partir do exposto pelo autor que esse jogo é permeado por relações de força, por relações sociais de poder, de luta e de concentração de capital e monopólio, neste caso relativo aos objetos de estudo e às teorias.

Nessa perspectiva, percebemos que a maneira como o campo científico se organiza permite e delimita de certo modo os avanços das pesquisas,



restringindo o que adquire destaque como objeto importante de estudo. Diante dessa rigidez do campo, o próprio Bourdieu ressalta que “é preciso muitas vezes, para se fazer ciência, evitar as aparências da cientificidade, contradizer mesmo as normas em vigor e desafiar os critérios correntes do rigor científico” (BOURDIEU, 2002, p. 42).

Nesse sentido, percebemos a possibilidade de articulação entre o exposto por Bourdieu e as noções desenvolvidas por Michel de Certeau que apresentaremos sinteticamente no próximo ponto.

## **MICHEL DE CERTEAU – ESTRATÉGIAS, TÁTICAS E A ESCRITA DA HISTÓRIA**

Na primeira parte deste ensaio, buscamos compreender de que modo ocorre o desenvolvimento da ciência, destacando que este não é um processo linear e contínuo, mas marcado por rupturas e descontinuidades. A produção do conhecimento, na visão dos autores que possibilitaram a nossa reflexão nesse estudo, denota a necessidade de que esta seja percebida a partir de um contexto, sócio, político, econômico e histórico. Esta produção obedece à normas e regras específicas relacionadas a uma comunidade científica, localizadas em um campo.

Diante do exposto e ao direcionarmos nossa discussão para o campo em que desenvolvemos nossas pesquisas, buscamos responder, nesse ponto, como podemos pensar essa produção do conhecimento na História da Educação? Vidal e Silva (2020) chamam atenção para a necessidade e o desafio de se discutir aspectos relacionados com os lugares de enunciação do historiador e que estes devem ser enfrentados por aqueles que querem produzir conhecimento na história da educação. Esses autores ainda destacam:

Afinal, tanto as potencialidades como os destaques dos limites e os silêncios de uma análise falam das opções, seleções, critérios e ângulos que foram privilegiados por uma ou outra operação historiográfica (Certeau, 1988). Nesta linha, trazer para o primeiro plano os ajustamentos e a angulação da lente refletora utilizada, muito mais do que um movimento metafórico, sinaliza a preocupação de explicitar o arsenal de precauções teórico-metodológicas mobilizadas com o objetivo de construir interpretações para tempos passados.

Neste sentido, compreendemos que Michel deCerteau nos fornece os subsídios para pensar essa epistemologia na história da educação. Inicialmente, é importante ressaltar que os conceitos desenvolvidos por Michel de Certeau podem ser considerados como parte da tentativa de uma ruptura, da forma como se pensa a produção do conhecimento científico. Michel de Certeau integra um grupo de pensadores que, a partir da segunda metade do século XX, vai refletir sobre a história numa perspectiva cultural que enfatiza as práticas e o papel do sujeito, do homem ordinário nessa construção.

Na sua obra *A Invenção do Cotidiano* (1980), Certeau propõe uma inversão de perspectiva e uma antidisciplina. Ainda que reconheça a existência de estruturas de poder que buscam a uniformidade e o controle, Certeau destaca a importância das práticas cotidianas do homem ordinário. Nesse contexto, o autor que é considerado um intelectual das margens, dedica o seu estudo para os procedimentos populares, para as maneiras de fazer, minúsculas e cotidianas que “jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los” (CERTEAU, 2017, p. 40).

Esses são modos de reinvenção e de reapropriação dos espaços e das práticas culturais que Certeau irá explicitar melhor por meio dos conceitos de estratégia e de tática. O estudioso aponta que:

Chamo de estratégia o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações como uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes ou

concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa etc.) (CERTEAU, 2017, p. 93).

As estratégias são ações vinculadas a um lugar de poder que buscam estabelecer uma ordem. Diante destas, o homem ordinário inventa diferentes artes de fazer, desenvolve astúcias sutis que burlam e manipulam, as quais Certeau denomina de táticas. As táticas, ao contrário da estratégia, são marcadas pela ausência de um próprio. Desse modo, Certeau aponta que “a tática não tem lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha”. O autor acrescenta ainda que “a tática é movimento ‘dentro do campo de visão do inimigo’ [...] e no espaço por ele controlado” (CERTEAU, 2017, p. 93).

Certeau desloca assim a atenção da pesquisa não para aqueles que são considerados os produtores e distribuidores da indústria cultural, mas, principalmente, para aqueles que são os receptores, ressaltando que eles não são passivos, mas que criam e reinventam novas formas de fazer e produzir um outro conhecimento que não aquele que é imposto. Essa mudança de perspectiva permite a valorização do sujeito, inclusive no âmbito da educação e da escola que é notoriamente considerada como reprodutora ordem vigente.

Nessa perspectiva, a título de exemplo, consideramos que a pesquisa em História da Educação que se dedicar a história da escola, pode assumir como objeto não apenas os responsáveis pela sua organização, diretores, legisladores, mas se voltar para as práticas dos professores, para as marcas da cultura escolar, para os registros dos alunos.

O pensamento de Michel de Certeau adquire relevância para o campo da história, especialmente quando ele passa a refletir sobre como se produz história. Ao pensar a história como a produção de um discurso sobre o real, este autor inaugura a operação historiográfica diferenciando a história da escrita sobre a história, que é a historiografia.

Em sua obra “A Escrita da História”, Michel de Certeau busca compreender o fazer história associando a prática ao discurso, e compreendendo que esta é sempre dirigida por uma leitura do presente. Para Certeau (1982, p. 45) “fundada sobre o corte entre um passado, que é seu objeto, e um presente, que é o lugar de sua prática, a história não pára de encontrar o presente no seu objeto, e o passado, nas suas práticas”. É com base nessa compreensão que Certeau vai pensar a epistemologia da história pautada na combinação de três aspectos: o lugar social, as práticas científicas e a escrita.

Para Certeau (1982, p. 65), “toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção sócio-econômico, político e cultural [...] está, pois, submetida a imposições, ligada a privilégios, enraizada em uma particularidade”. Este lugar social se associa a uma instituição e delimita os interesses, os métodos, os limites do discurso, daquilo que pode ser dito e aquilo que é aceito pela comunidade científica. Assim, os próprios temas e objetos de pesquisa emergem dentro de um contexto e ligado a interesses.

Nesse sentido, Certeau (1982, p. 71) ressalta “o que é uma ‘obra de valor’ em história? Aquela que é reconhecida como tal pelos pares”. É a instituição, o lugar de fala do pesquisador que acaba por permitir um tipo de produção científica enquanto proíbe outras, validando o trabalho do pesquisador.

Para Certeau (1982), fazer história é uma prática. E, nesse sentido, o autor se refere a um aspecto mais pragmático da operação historiográfica. A pesquisa em história se constrói a partir de caminhos específicos. O estudioso aponta que é na fronteira entre o dado e o criado que ocorre a pesquisa. Aponta ainda que “de resíduos, de papéis, de legumes, até mesmo das geleiras e das “neves eternas, o historiador *faz outra coisa*: faz deles a história” (CERTEAU, 1982, p. 78, grifo do autor).

No campo da história, o pesquisador constrói sua prática a partir de documentos. No contato com as fontes, existe também um deslocamento, ao separar, isolar e reunir, o pesquisador também produz as fontes.

Por fim, Certeau (1982) se refere propriamente à escrita, que na sua visão é uma representação que ocorre forma articulada com o lugar social e a uma prática. Essa escrita, na visão do autor, é definida por uma inversão, pois “a primeira imposição do discurso consiste em prescrever como início aquilo que na realidade é um ponto de chegada”. O texto impõe limites e, desde a introdução, é marcado pelo seu término, o presente que é postulado no discurso historiográfico. A escrita é também marcada pela referência às fontes, pelas citações que comprovam o discurso e lhe conferem o status de autoridade e, principalmente, de credibilidade ao relacionar seu lugar social a uma exterioridade do discurso.

### **BREVES CONSIDERAÇÕES**

Conforme nos aponta Certeau (1982, p. 93), “enquanto a pesquisa é interminável, o texto deve ter um fim”. Assim, nos limites deste ensaio, nos propomos a discutir brevemente alguns conceitos de intelectuais que refletiram acerca do desenvolvimento da ciência e da produção do conhecimento.

As concepções científicas se revelam transitórias e mutáveis. Conforme aponta Martins (2004, p. 15) “o próprio desenvolvimento da ciência, permitindo diversas leituras, desautoriza a ideia de uma epistemologia ‘verdadeira’”. Nesse sentido, é possível pensar o conhecimento científico não de modo a abandonar completamente as ideias anteriores, mas de perceber a possibilidade de aproximação entre diferentes concepções.

Ao expor alguns dos conceitos desenvolvidos por Bachelard, Kuhn, Bourdieu e Certeau, percebemos aproximações, sobretudo, no que se refere a configuração do campo científico no qual o pesquisador desenvolve seu

trabalho. Notadamente, este lugar social é marcado por relações de interesses, ele é ideológico e político. No entanto, apreendemos com Certeau (2017) que existem possibilidades de fuga, as táticas são as pequenas astúcias que permitem ao pesquisador burlar estas imposições do campo.

Compreendemos que o progresso científico deve ser perpassado pelo constante questionamento acerca dos paradigmas e dos princípios que regem o campo científico. É preciso, assim, questionar a busca por um saber definitivo e universalista, as formas rígidas de fazer ciência e de fazer pesquisa no campo da história da educação.

Refletir sobre estes aspectos nos conduz a relevância de pensarmos os nossos objetos de estudo e fundamentarmos nossas pesquisas epistemologicamente. O modo como compreendemos a história e o modo de produção do conhecimento neste campo científico devem integrar a base teórica de nossas investigações.

## REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A Filosofia do Não**. Coleção Os Pensadores. Tradução de Joaquim José Moura Ramos (et al.). São Paulo: Abril Cultural, 1978.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Ed. da UNESP, 2004.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017;

FERREIRA, Juliana Mesquita Hidalgo; MARTINS, André Ferrer Pinto Aula 11 Rupturas e Revoluções. **Disciplina História e Filosofia da Ciência**. Natal: SEDIS/UFRN, 2010

FERREIRA, Juliana Mesquita Hidalgo; MARTINS, André Ferrer Pinto. Aula 13 A ciência em oposição ao senso comum. **Disciplina História e Filosofia da Ciência**. Natal: SEDIS/UFRN, 2010

KUHN, Thomas. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

MARTINS, André Ferrer Pinto. **Concepções de estudantes acerca do conceito de tempo**: uma análise à luz da epistemologia de Gaston Bachelard. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

VIDAL, Diana Gonçalves; SILVA, José Cláudio Sooma. Intérpretes do passado e do presente: a arte dos historiadores da educação e arquivistas. **History of Education in Latin America – HistELA**, v. 3, p. 2-10, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/histela/article/view/20951/12783>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

**DOCUMENTO/MONUMENTO: REFLEXÕES TECIDAS A PARTIR DAS  
IDEIAS DE MICHEL FOUCAULT E JACQUES LE GOFF PARA A  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (EP)**

***DOCUMENT/MONUMENT: REFLECTIONS WOVEN FROM THE IDEAS OF  
MICHEL FOUCAULT AND JACQUES LE GOFF FOR PROFESSIONAL  
EDUCATION (EP)***

***DOCUMENTO/MONUMENTO: REFLEXIONES DÉBILES DE LAS IDEAS DE  
MICHEL FOUCAULT Y JACQUES LE GOFF PARA LA EDUCACIÓN  
PROFESIONAL (EP)***

*Antonio Max Ferreira da Costa*  
a.maxcosta@gmail.com

Mestre em Educação pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte

*José Mateus do Nascimento*  
[zenmateus@gmail.com](mailto:zenmateus@gmail.com)

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Professor no instituto Federal do Rio Grande do Norte

## **RESUMO**

Esse escrito tem como finalidade tecer reflexões sobre as categorias documento/monumento a partir das ideias de Michel Foucault e de Jacques Le Goff. Para problematizar o diálogo, se junta filosofia e história tentando possibilitar uma compreensão da arqueologia ou quem sabe uma arqueologia do saber e do texto documento/monumento, capítulo que compõe a “História e Memória”. Os conceitos tecidos nesse artigo serão pensados a partir da historiografia foucaultiana e legoffiana, investigando as definições, os aspectos e os procedimentos para que desse modo, se potencialize e articule a pesquisa nos campos da história da educação e da história da Educação Profissional (EP). Metodologicamente, realizou-se uma pesquisa bibliográfica para a compreensão das categorias mencionadas, sendo também realizada a Análise Temática por meio da distinção das ideias centrais das secundárias; problematizações e proposições, conforme recomendação de Severino (2007). Com este trabalho pode-se concluir que as categorias documento/monumento teorizadas por Michel Foucault e Jacques Le Goff possibilitam uma nova forma de fazer história, assim como antes a arqueologia tendia à história, podendo-se dizer, jogando um pouco com as palavras, que a história, tecida no campo da



nova história cultural e da história cultural, tende para a arqueologia, assim como para a descrição intrínseca do monumento.

**Palavras-chave:** Documento/monumento; História da Educação; História da Educação Profissional.

## ABSTRACT

This writing aims to reflect on the document / monument categories based on the ideas of Michel Foucault and Jacques Le Goff. To problematize the dialogue, philosophy and history come together, trying to enable an understanding of archeology or perhaps an archeology of knowledge and the document/monument text, a chapter that composes the work "History and Memory". The concepts woven in this article will be thought from the Foucauldian and Legoffian historiography, investigating the definitions, aspects and procedures so that, in this way, potential and articulate research in the fields of the history of education and the history of Professional Education (EP). Methodologically, bibliographic research was carried out in order to understand the categories mentioned. Thematic Analysis was also carried out with the steps of distinguishing the central ideas from the secondary ones; conducting problematizations and propositions, as recommended by Severino (2007). With this work it can be concluded that the document / monument categories theorized by Michel Foucault and Jacques Le Goff make possible a new way of making history, just as archeology tended to history before, being able to say, playing a little with the words, that history, woven in the field of new cultural history and cultural history, tends towards archeology, as well as the intrinsic description of the monument.

**Key words:** Document/monument; History of Education; History of Vocational Education.

## RESUMEN

Este escrito tiene como objetivo reflexionar sobre las categorías de documento/monumento basado en las ideas de Michel Foucault y Jacques Le Goff. Para problematizar el diálogo, la filosofía y la historia se unen, tratando de posibilitar una comprensión de la arqueología o quizás una arqueología del conocimiento y el texto documento/monumento, capítulo que compone "Historia y memoria". Los conceptos tejidos en este artículo serán pensados desde la historiografía foucaultiana y legoffiana, investigando las definiciones, aspectos

y procedimientos para que, de esta manera, potencialicen y articulen la investigación en los campos de la historia de la educación y la historia de la educación profesional (PE). Metodológicamente, se realizó una investigación bibliográfica para comprender las categorías mencionadas, y también se realizó un análisis temático distinguiendo las ideas centrales de las secundarias; problematizaciones y proposiciones, como recomienda Severino (2007). Con este trabajo se puede concluir que las categorías documento/monumento teorizadas por Michel Foucault y Jacques Le Goff posibilitan una nueva forma de hacer historia, tal como antes la arqueología tendía a la historia, pudiendo decir, jugando un poco con las palabras, que la historia, tejida en el campo de la nueva historia cultural y la historia cultural, tiende a la arqueología, así como a la descripción intrínseca del monumento.

**Palabras clave:** Documento/monumento; Historia de la educación; Historia de la educación profesional.

## INTRODUÇÃO

“Quanto ao motivo que me impulsionou foi muito simples. Para alguns, espero, esse motivo poderá ser suficiente por ele mesmo. É a curiosidade – em todo caso, a única espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação não é aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo. De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar e refletir” (MICHEL FOUCAULT, 2000).

O presente artigo trata-se de reflexões sobre as categorias documento/monumento tecidas a partir das ideias de Michel Foucault e Jacques Le Goff. Para a construção desse escrito, fez-se uma pesquisa bibliográfica, buscando nos autores, compreender quem era Foucault e Le Goff, a sua arqueologia do saber e o seu método para analisar as fontes históricas, tais como os documentos e os discursos implicados neles.

A gênese sobre os conhecimentos historiográficos tecidos na interface entre filosofia e história (história da educação) propostos neste artigo se deu a partir da disciplina “Seminário Temático III – Filosofia da Educação Profissional”

ofertado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), durante o semestre 2019.1 pelos professores doutores Avelino A. de Lima Neto (PPGEP-IFRN e PPGED-UFRN) e Jacques Gleyse da *École Doctorale 58/Université de Montpellier* – França.

Durante esse seminário temático, ocorrido no cerne do doutorado em educação profissional, na linha de História, Historiografia e Memória da Educação Profissional, foi possível manter contato com a celebre obra “A arqueologia do saber” de Michel Foucault, realizando metodologicamente a análise temática ancorada em Severino (2007, p.56-59), ciente que era necessário buscar extrair os elementos básicos do texto, tais como: Autor (vida, obra e ideias); Texto (quando, para que, para quem foi escrito); Vocabulário; Fatos, Autores, Teoria (s), Doutrina (s).

Para uma melhor organização do trabalho, estruturou-se o artigo em cinco itens, sendo o primeiro intitulado Michel Foucault: um pouco de sua vida e obra, na qual se apresenta uma biobibliográfica do teórico; No segundo tópico discorre-se também sobre a vida e a obra de Jacques Le Goff; Já no terceiro item, constrói-se uma breve análise das categorias históricas do documento/monumento, no quarto quesito do desenvolvimento deste texto, tenta-se aproximar as concepções de Foucault à Le Goff; No último ponto faz-se um breve diálogo entre Filosofia, História e Educação Profissional (EP); Depois desses tópicos, segue as considerações finais e as referências para aqueles que quiserem aprofundar a temática foucaultiana e legoffiana termo que se toma emprestado de Lima (2016), utilizado em seu artigo intitulado “Jacques Le Goff e a história política da Idade Média” publicado na revista *Brathair* de estudos celtas e germânicos.

Com esse estudo pode-se compreender que Michel Foucault trouxe inúmeras contribuições para se pensar o campo da história, bem como para a Nova História Cultural e da Nova História. Foucault não propôs fazer história

tradicional, mas uma arqueologia do saber, cujo método não é tratar a história como linear, com começo, meio e fim, portanto, compreende-se em Foucault que não há necessidade dessa sequência, pois cabe ao historiador ir cavando a superfície do solo para que dessa forma encontre os objetos, entendendo que existe uma presente noção de descontinuidade. Assim como Michel Foucault, Jacques Le Goff permitiu-nos pensar que a história é capaz de transformar os documentos em monumentos.

### **MICHEL FOUCAULT: UM POUCO DE SUA VIDA E OBRA**



**Fonte:**Disponível:[https://br.pinterest.com/pin/420453315185686540/?d=t&mt=si\\_gnup](https://br.pinterest.com/pin/420453315185686540/?d=t&mt=si_gnup). Acesso em: 29 de abr. 2020.

Antes de pensar as categorias históricas do documento/monumento em Michel Foucault e em Jacques Le Goff, centralidade desse escrito, elege-se a princípio saber quem é o teórico que faz dialogar filosofia e história, propondo-se construir uma arqueologia do saber.

Paul-Michel Foucault nasceu em Poitiers, na França, em 15 de outubro de 1926. Ele herdou o mesmo nome do avô e do pai, que foram grandes cirurgiões. Foucault tenta ingressar na Escola Normal Superior com a expectativa de seguir a carreira de seus antepassados. Sua mãe Anne

Malapart, que também era filha de um importante cirurgião da cidade, teve um bom convívio com Foucault até a morte.

Anne Malapart desempenhou um papel decisivo na educação do filho. Seguindo uma máxima do Dr. Malapart, seu pai, para ela o importante era o filho aprender a governar a si mesmo. Anne Malapart foi a primeira a apoiar a decisão do filho de não se dedicar à medicina e, ao contratar um professor particular de filosofia, Louis Girard, pode ter influenciado em sua futura escolha.

Com se visualiza, Michel Foucault é filho de uma família burguesa, de uma cidade provinciana e conservadora da França. Para não se separar de sua irmã mais velha, Francine, ingressou no Liceu Henri IV, antes mesmo de completar 4 anos de idade.

Em 1946, segundo Albuquerque Júnior (2010), no texto “Esboço biográfico: Michel Foucault”, publicado pela Universidade Federal de Lavras-MG, Foucault ingressa na escola normal superior da França, onde passa a frequentar os diálogos com Pierre Bourdieu, Jean-Paul Sarte, Paul Veyne, dentre outros pensadores. Na Escola Normal, Foucault é aluno de Maurice Merleau-Ponty.

Na época em que entra na Escola Normal Foucault se revela um adolescente frágil e instável emocionalmente, detestando a vida comum. Ele era um rapaz arisco, enigmático e fechado em si mesmo. Por volta dos 19 anos de idade, Foucault começa a viver a solidão de quem é diferente, de quem não segue as normas, de quem sente desejos que não são como os da maioria. A ironia e o sarcasmo é uma das principais armas existências de Foucault, passando a ser visto como insuportável a todos aqueles que o provoca e agride, ou seja, visto como maluco.

No ano de 1948, Foucault tenta suicídio e seu pai leva para o hospital Saint-Anne, fato marcante em sua vida, pois ele tem contato com a instituição psiquiátrica, é tanto que ele retorna depois como estudante de psiquiatria e depois como docente dessa disciplina, escrevendo inclusive texto tratando

dessa problemática, abordando os temas: doença mental e psicologia (1954) e história da loucura (1961), tratando da separação entre a loucura e a racionalidade.

Já em 1949, o jovem pensador Foucault, sob a orientação de Jean Hyppolite, defende sua tese sobre Hegel, concluindo seus estudos superiores em filosofia, e diplomando em psicologia. Em 1950, logo depois da guerra, Foucault se filia ao partido comunista da França, e sofre com a sua opção sexual, pois a França nessa época reprimia a questão homoerótica.

Foucault torna-se professor da cadeira de psicologia na Escola Normal Superior da França em 1951. De 1952 a 1970 este teórico dedica-se a produção acadêmica pesquisando sobre psicanálise, filosofia e psicologia, inclusive recebe o título de psicologia experimental. Passados alguns anos, especificamente em 1971 este intelectual assume a cadeira da disciplina história dos sistemas de pensamento, que antes era ocupada pelo seu orientador, sua aula inaugural foi a ordem do discurso, conceito trabalhado em suas obras.

Foucault não para de produzir conhecimento, publicando em 1975 a celebre obra Vigiar e Punir. Em seguida, publica os três volumes da História da Sexualidade, mostrando ao leitor como a sociedade ocidental faz do sexo um mero instrumento de poder, não pelo viés da repressão, mas da expressão. No escrito A Vontade de Saber de 1976, Foucault apresenta uma análise da arqueologia do sujeito do desejo, na modernidade ocidental.

Na década de 1980, Foucault publica mais duas obras: O Uso dos Prazeres, refletindo sobre a sexualidade na Grécia antiga e Os Cuidados de Si, analisando a sexualidade na Roma antiga. Em 1984, Foucault é acometido pelos sintomas da AIDS, vindo a falecer. Já realizada a descrição de quem foi Foucault apresenta-se alguns dados biobibliográficos do historiador Le Goff.

## **DADOS BIOBIBLIOGRÁFICOS DE JACQUES LE GOFF**



**Fonte:** Disponível:<https://www.gazetadopovo.com.br/mundo/morre-historiador-frances-jacques-le-goff-aos-90-anos8dnch64ldpdik7k88w3nqht1q/>. Acesso em: 29 de abr. 2020.

Do mesmo modo como se fez no tópico passado para conhecer quem era Foucault é hora de conhecer quem foi Jacques Le Goff e sua obra. Esse celebre teórico da história nasceu em Toulon na França, em 01 de janeiro de 1924. Seus pais eram professores. Ele viveu na cidade até o final da Segunda Guerra Mundial, fez seus estudos iniciais, na ocasião em que foi aluno de Henri Michel, na época membro da resistência e um tempo depois, um analista especializado em história da 2ª guerra mundial. Le Goff, posteriormente, estudou em Marselha. Depois, foi convocado para o serviço de trabalho obrigatório pelo Governo de Vichy, unindo-se à resistência.

Sabe-se que com o fim da 2ª guerra mundial Le Goff estabelece-se em Paris e lá cursou a *École Normale*, na qual iniciou sua carreira de historiador e obteve a licenciatura. Entre os anos de 1945 e 1958, com o foco no período medieval, complementou a sua formação acadêmica dedicando-se as pesquisas em Praga, Oxford e Roma, como relata Silva (2016).

Jacques Le Goff começou suas atividades docentes na Universidade de Lille, no ano de 1958, no ano seguinte, foi logo nomeado por Fernand Braudel

para o seu primeiro cargo na VI Seção da *École Pratique des Hautes Études*, daí então, a trajetória desse historiador não se desvinculou mais dessa instituição. Dez anos depois, precisamente em 1969, portanto, após sua nomeação à VI Seção, o próprio Braudel designou-lhe, juntamente com Emmanuel Le Roy Ladurie e Marc Ferro, para a direção da revista *Annales, Histoire, Sciences Sociales*.

A revista *Annales, Histoire, Sciences Sociales* foi fundada em 1929, por Lucien Febvre e Marc Bloch, sendo este um documento associado à origem da Escola dos *Annales*, e representa, sem dúvida, um marco importante para a renovação dos estudos históricos contemporâneos como afirma Silva (2016) em seu artigo “Jacques Le Goff: uma breve biografia, obras publicadas no Brasil e influência no Programa de Estudos Medievais da UFRJ”.

No ano de 1972, Le Goff foi eleito presidente da VI Seção com o apoio de Braudel que, impedido pela idade de permanecer no cargo, afastando-se oficialmente. Ele foi o terceiro presidente da VI Seção da *École Pratique des Hautes Études* (1972-1977), lugar anteriormente ocupado por Lucien Febvre, criador da referida seção; e Braudel, este último foi um dos principais atores no processo que garantiu maior autonomia à Escola em relação ao Ministério da Educação Nacional, que passou a ser designada, em 1975, como *École des Hautes Études en Sciences Sociales*. Neste período, destacamos que Le Goff se manteve vinculado à *École* como integrante do comitê de direção da revista.

Le Goff era muito envolvido com a *École* e com os *Annales*, mas isso não se caracterizava apenas pelo seu percurso administrativo, pois o mesmo esteve ao lado de autores como André Burguière, Emmanuel Le Roy Ladurie, Georges Duby, Jacques Revel, Michel Vovelle e Philippe Ariès, entre outros, sendo identificado, como o integrante da terceira geração dos *Annales*.

Os historiadores que investigavam a Idade Medieval, ao longo de sua trajetória, interagiram com diversas influências. Destacam-se, em primeiro lugar, o grupo ligado aos *Annales*: Marc Bloch, Le Febvre, Le Roy Ladurie,



Braudel e Duby. As ideias desses teóricos foram fundantes para a construção das pesquisas sobre a Idade Média tecida por Le Goff. Além destes, pensadores e teóricos das mais diversas áreas do conhecimento contribuíram de formas diferentes, para as reflexões elaboradas pelo historiador, tais como Walter Scott, que despertou o seu interesse pelo medievo; Michelet, que o auxiliou a refletir a cerca das relações entre a Europa Medieval e a Modernidade; Polany e Kula, valiosos em seus estudos sobre os mercadores; Geremek, que o estimulou a analisar os marginais, e Bakhtin, autor chave em suas formulações sobre o riso.

Para Silva (2016) o historiador

Le Goff atuou em diversos comitês e conselhos: *Comité National; Conseil Supérieur de la Recherche et de la technologie; Conseil Supérieur des Universités; Conseil Scientifique de l'Institut de recherche et d'histoire des textes; Conseil de la Fondation France-Pologne, Conseil de la Fondation Pour la Science; Conseil del Centre International de Synthèse; Conseil de l'Academia Europea e Conseil de l'Académie Polonaise des Sciences*. Também atuou como membro correspondente da *Medieval Academy of America du Jury de l'Institut Universitaire de France*; foi presidente do *Conseil Scientifique de l'Ecole Nationale du Patrimoine; Codirector da Revue Annales, Histoire, Sciences Sociales* e da revista italiana de divulgação acadêmica denominada *Storia e Dossier*. Seu compromisso com a divulgação científica também pode ser verificado na sua atuação, de 1968 até a véspera de sua morte, no programa radiofônico *Les Lundis de l'Histoire*, produzido pela *France Culture*, e na participação em diversos projetos audiovisuais. (SILVA, 2016, p.37).

Como se pode visualizar Le Goff foi muito reconhecido e exerceu inúmeros cargos científicos e na área da História ainda recebeu o título de Doutor *Honoris Causa* das universidades de Cracóvia, Louvaine, Jerusalém, Budapeste, Varsóvia, Bucareste, Cluj e Praga. Neste mesmo sentido, acumulou uma grande quantidade de prêmios, dentre os quais se destacam: Grande Prêmio Nacional de História (França); Prêmio Tevere (Roma); Grande Prêmio da Fondation de France; Médaille d'Or CNRS (França), e Prêmio Dr. A. H. Heineken de História, atribuído pela Academia Real das Artes e Ciências dos Países Baixos.

O celebre historiador francês Le Goff publicou escritos até o final de sua vida. Seus últimos trabalhos, portanto, datam até 2014. Tendo falecido no dia 1º de abril de 2014, em Paris, aos 90 anos de idade. Ele deixou como legado as principais obras conforme segue: *Marchands et Banquiers du Moyen Âge* (1956); *Les intellectuelles au Moyen Age* (1957); *Les grandes civilisations* (1964); *Les mentalités: une histoire ambiguë* (1974) texto escrito em parceria com Pierre Nora; *Pour un autre Moyen Âge. Temps, travail et culture en Occident* (1977); *História e Memória* (1977-1982); *La Nouvelle Histoire* (1978); *L'apogée de la France urbaine médiévale* (1980); Prefácio da obra *Les rois thaumaturges* de Marc Bloch (1983); *La bourse et la vie, Économie et Religion au Moyen Âge e Os Limbos* (1986); o *limbus puerorum e limbus patriarcharum*; *Saint Louis e L'Europe expliquée aux jeunes* (1996); *Pour l'amour des Villes* (1997); *A Cultural History of humour* (1997); *Une vie pour l'histoire. Entretiens avec Marc Heurgon* (1998); *Dictionnaire raisonné de l'Occident médiéval* (1999).

A partir dos anos 2000, as obras escritas por Le Goff são: *L'intolerance* (2000); *Saint François d'Assise* (1999); *A la recherche du Moyen Age, Une histoire du corps au Moyen Age, La plus belle histoire de l'amour e Le Dieu du Moyen Âge* (2003); *Heróis e Maravilhas da Idade Média* (2005); *O valor da paz no Ocidente medieval, Un long Moyen Âge e Le Moyen Âge expliqué aux enfants* (2006); *L'Europe est-elle née au Moyen Age?* (2007); *A Idade Média e o Dinheiro* (2010); *Homens e Mulheres na Idade Média* (2012); *A la recherche du temps sacré e Legenda Áurea* (2014).

Percebe-se que Le Goff produziu um grande acervo de obras, constituindo-se significativo legado para a epistemologia teórico-metodológica do campo da pesquisa em história e para historiografia.

O passo seguinte: pensar as categorias Documento/monumento, seção três desse texto.

## AS CATEGORIAS HISTÓRICAS DO DOCUMENTO/MONUMENTO

A princípio, o objetivo desse tópico consiste em problematizar o conceito de documento/monumento nas ideias de Foucault a partir da obra “A arqueologia do saber”. Ressaltando que as reflexões apresentadas aqui não se traduzem em receitas ou manuais de como fazer história. Esse pensador não se propôs apresentar um manual do ofício do historiador. O que ele promove, na realidade, são atividades praticadas pelos filósofos que acabara tomando uma dimensão que influenciaria inúmeros escritos realizados por historiadores franceses, brasileiros e de outros lugares. Desse modo, deixa-se claro que Foucault não desejou o exercício de historiador, mas realizar uma prática filosófica, baseada na reflexão sobre a escrita historiográfica, tendo foco os discursos.

No escrito “A arqueologia do saber”, Michael Foucault apresenta-nos o conceito de monumento relacionado a uma postura arqueológica no que diz respeito aos discursos. Para Foucault (2008) o pesquisador é uma espécie de arqueólogo do saber, só que no campo dos discursos. Desse modo, compreende-se que a investigação arqueológica se dá na busca profunda do subsolo, do não dito, do ignorado, do sagrado, das unidades profundas a fim de desconstruir os efeitos da superfície. Assim

[...] numa inversão direta de denominações, os discursos, os documentos, serão tomados enquanto monumentos. Porém, dizer isto não é o bastante. Ser encarado como monumento significa dizer que o discurso (o documento) será passível de ser desmontado em busca de unidades coerentes menores que possam, estas sim, nos facultar possibilidades finitas de construções mentais referentes ao período sobre o qual nos debruçamos. (LOPES, 2004, p.141-142).

Parece-nos, que as ideias de Michel Foucault sobre o método da arqueologia tornam o discurso desmontável, não necessitando respeitar uma unidade de séries externas para ser entendida. No entanto, carrega em si fundamentos com os quais desenvolva uma nova série.

Argumenta-se ainda, que a arqueologia tecida por Michel Foucault tem

por base o procedimento historiográfico, ou seja, uma forma de fazer/jeito de lidar com os discursos. Nesse movimento, concebe-se a ideia de ser humano como não sendo algo pronto, nem dado, mas construído, construção essa estruturada por meio dos discursos.

Outro conceito importante encontrado na teoria de Michel Foucault é quando ele fala da história, traduzindo-a como escrita, tempo e discurso. A história posta aqui não é aquela linear, com começo, meio e fim, porém salienta-se que não se faz necessário essa sequência. Visto que em Michel Foucault cabe ao pesquisador da história ir cavando a superfície para encontrar os objetos, compreendendo que há uma presente noção de descontinuidade.

Quanto à noção de descontinuidade afirma-se:

A história será 'efetiva' na medida em que ela reintroduzir o descontínuo em nosso próprio ser. Ela dividirá nossos sentimentos; multiplicará nosso corpo e o oporá a si mesmo. Ela não deixará nada abaixo de si que teria a tranquilidade asseguradora da vida ou da natureza; ela não se deixará levar por nenhuma obstinação muda em direção a um fim milenar. Ela aprofundará aquilo sobre o que se gosta de fazê-la repousar e se obstinará contra sua pretensa continuidade. (FOUCAULT, 2010, p.27-28).

Esse conceito de descontinuidade cindido na história faz refletir sobre a prerrogativa de que acontecerá uma inversão para essa ciência, pois antes se dedicava a grandes problemáticas, tais como: a tradição e o rastro.

As duas categorias, traição e rastro são substituídos por Michel Foucault pelo recorte e o limite, daí em diante a noção de descontinuidade que foi renegada pelos historiadores nos seus escritos historiográficos, torna-se, como adverte Foucault (1995), um dos elementos essenciais ou fundamentais da análise histórica.

Ainda sobre a funcionalidade da história Foucault (2010) diz:

A história ensina (...) a rir das solenidades das origens. A alta origem é o exagero metafísico que reaparece na concepção de que no começo de todas as coisas se encontra o que há de mais precioso e de mais essencial: gosta-se de acreditar que as coisas em seu início se encontravam em estado de perfeição, que elas seriam brilhantes das mãos do criador, ou na luz sem sombra da primeira manhã. (FOUCAULT, 2010, p.18).

Os conceitos de gênese ou de origem são percebidos nas ideias de Foucault como sendo algo excessivamente histórico, e porque não dizer, discreto, modesto, irrisório, satírico, próprio a desfazer todas as vaidades infundidas.

Diante do exposto, pode-se concluir que Michel Foucault trás muitas contribuições ao campo da Nova História Cultural, sendo ele um representante de uma quarta geração herdeira dos *Annales* que seria a Nova História Cultural comandada pelos historiadores Roger Chartier e Jacques Revel como afirma Matos (2010). Esse teórico francês trouxe a noção de desestruturação dos documentos, advertindo que não bastaria apenas a interferência de fatores subjetivos na seleção documental, e muito menos a crítica estabelecida pelos teóricos da corrente positivista, dessa forma entende-se que é preciso desconstruí-lo para apreender suas condições de produção como afirma Dolinski (2011).

A história, na perspectiva foucaultiana, apresenta-se como possibilidade e se constrói da trama das discursividades sociais, carregadas de sentidos pelos lugares de produção e circulação.

## **DE FOUCAULT À LE GOFF**

A princípio, o objetivo desse tópico consiste em problematizar o conceito de documento/monumento nas ideias de Foucault a partir da obra “A No artigo escrito por Dolinski (2011) este cita o historiador francês Marc Bloch um dos grandes impulsionadores da Nova História, para esse teórico existem duas grandes teses, sendo a primeira a relação entre passado e presente, e a segunda as questões ligadas ao método comparativo de análise.

Para Bloch (2001) uma das primeiras coisas que o pesquisador deve fazer para interpretar os documentos é formular as hipóteses e os problemas. Nesse caso, faz-se necessário usar o método regressivo, que consiste em

observar e investigar rigorosamente o presente, ou seja, analisar o presente para compreender o passado.

Nesse movimento do método regressivo, a comparação é feita com a observação de um fenômeno histórico ocorrido em um dado período, confrontado com outro fato de época diferente, apontando semelhanças e diferenças entre os tempos investigados.

Segundo Bloch (2001) o pesquisador da História não deve ficar dependendo somente dos relatos ou discursos dos estranhos, ele pode lançar mão das induções de um arqueólogo. Para se ter ideia, Michel Foucault propõe converter o documento em monumento e Le Goff (2003) aconselha aproximar os métodos históricos aos da arqueologia, de modo que

Assim como dantes a arqueologia tendia para a história, poder-se-ia dizer, jogando um pouco com as palavras, que a história, nos nossos dias, tende para a arqueologia, para a descrição intrínseca do monumento. (LE GOFF, 2003, p. 546).

Essa inferência de aproximar os métodos históricos aos da arqueologia do saber teorizada por Michel Foucault, faz-nos refletir se seria possível um diálogo entre filosofia, história e o campo da educação profissional?

## **POSSÍVEL DIÁLOGO ENTRE A FILOSOFIA, A HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (EP)**

Antes de afirmar se é possível um diálogo entre a filosofia, a história e a educação profissional, pensa-se ser necessário refletir sobre o campo da educação profissional (EP). A educação profissional traduz-se como sendo uma área ou “[...] campo de disputa e negociação entre diferentes segmentos que compõem uma sociedade, desvelando a dimensão histórico-política das reformas de ensino, das concepções, projetos e práticas formativas” (MANFREDI, 2002, p. 61).

Nota-se com as ideias de Manfredi (2002) que a educação profissional

(EP) é um campo de conhecimento tanto epistêmico como uma prática, diz-se isso, pois conforme Medeiros Neta (2016) antes da configuração do campo de pesquisa, a educação profissional (EP) é uma modalidade de ensino demarcada no Brasil pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, integradas aos variados níveis escolares e dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

É visível que a educação profissional possui uma ligação histórica entre educação e trabalho, nesse sentido afirma-se:

A produção do conhecimento em educação profissional e tecnológica implica a compreensão histórica de como as políticas conduzem a esses resultados. Implica também o conhecimento de como são representadas ao nível dos discursos e das leis produzidos pelos sujeitos envolvidos nos acontecimentos e que têm acesso ao poder de decisão. (CIAVATTA, 2016, p.44).

O argumento de Ciavatta (2016) evidencia que na educação profissional existe uma relação histórica e dialética, sendo assim, entende-se que não há como ler e interpretar um documento sem cruzar as fontes, e mais que isso, deve-se tentar extrair o que contém as suas entrelinhas.

Tal afirmação faz-nos lembrar dos documentos encontrados nos arquivos da Escola Estadual Professor Anísio Teixeira, objeto de estudo da pesquisa de dissertação de Costa (2017) desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), e reiniciada em 2019 com a produção da tese, cujo recorte nos arquivos delimita-se no tempo histórico de 1982 até 2002.

Ao retornar aos arquivos da Escola Anísio Teixeira em 2019, foi possível perceber que os documentos da escola ainda continuam desorganizados, sem uma sequência cronológica, sem conservação e as etiquetas de identificação não corresponde as fontes descritas. Mesmo com toda essa precarização do arquivo escolar, compreende-se com a arqueologia de Foucault (1995) que cabe ao historiador e cavando as superfícies mais profundas e lá encontrar os

documentos, cientes da descontinuidade do fazer histórico, o que não impede que o pesquisador da história faça uma imersão na dialética, transformando o documento em monumento, reafirmando a interface entre filosofia e história.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Pensar as categorias documento/monumento nas ideias tecidas por Michel Foucault é de certo modo algo complexo, devido à densidade dos conceitos desenvolvidos por esse grande teórico francês, e que propôs uma arqueologia do saber e não um método historiográfico tradicional.

Nota-se que esse método proposto e elaborado por Michel Foucault para a tessitura em uma arqueologia do saber possui uma disposição para o questionamento do ofício historiográfico, não dos procedimentos da interpretação hermenêutica, mas de uma nova maneira de interpretar os documentos, ou melhor, a sua investigação interna e externa, buscando e interligando os inúmeros processos que potencializam a sua construção, nesse sentido, o documento passa a ser concebido no centro de uma análise discursiva.

Jacques Le Goff, por sua vez, propõe transformar o documento em monumento, testemunho de um tempo que declara e denuncia. Então, propõe que o problema da história pode se resumir a questionar os documentos/monumentos em função de uma historiografia.

Conforme estabelece Jacques Le Goff (2003) entende-se que a História é que transforma os documentos em monumentos. Assim, reafirma-se que documento é aquele que o historiador seleciona para escrever a história, e o monumento é aquele que a sociedade ratifica e que conserva um determinado registro de memória.

Parece-nos que com Michel Foucault e Jacques Le Goff as categorias documento/monumento possibilita uma nova forma de fazer história, assim



como antes a arqueologia tendia para a história, podendo-se dizer, jogando um pouco com as palavras, que a história, tecida no campo da nova história cultural e história cultural, tende para a arqueologia, assim como para a descrição intrínseca do monumento.

Este texto foi oportuno para se realizar exercícios de reflexão sobre documento/monumento no contexto da Educação Profissional, especialmente, no contexto da Escola Estadual Professor Anísio Teixeira. Instituição escolar situada na cidade de Natal-RN, que formava estudantes nos cursos técnicos profissionalizantes em Administração e Contabilidade, durante os anos de 1973 até 2002 (COSTA, 2017). De certo modo, apresenta-se como possibilidade de articulação dos dois campos do saber tecidos por Michel Foucault e Jacques Le Goff, ou seja, tentando promover um possível diálogo entre filosofia e história no cerne da Educação Profissional (EP).

Os documentos encontrados nos arquivos da Escola Estadual Professor Anísio Teixeira não estão sobrepostos em uma linearidade/organização com início, meio e fim, em síntese não há uma cronologia. Pelo contrário, os documentos estão todos misturados e sem as devidas catalogações, enfim, a uma total precarização dos arquivos da instituição pesquisada.

Esse fato da não linearidade da organizado dos documentos do arquivo da Escola Estadual Professore Anísio Teixeira não é um problema, pois Michel Foucault (1995) adverte-nos que cabe ao historiador ir cavando a superfície para encontrar os objetos, entendendo que existe uma presente noção de descontinuidade no fazer historiográfico.

A descontinuidade dos documentos encontrados nos arquivos da instituição escolar citada nos permite fazer o movimento de imersão dialético em que a História não se encontra em estado de perfeição; de que o documento se apresenta na condição de materialização da memória; e que testemunho da história se constrói por determinada sociedade situada num tempo e espaço.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **Esboço biográfico: Michel Foucault.** Disponível em: <<http://www.ded.ufla.br/generoesexualidade-ei/imagens/foucault.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2019.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CIAVATTA, Maria. A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A CONFIGURAÇÃO DO CAMPO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. **HOLOS**, [S.l.], v. 6, p. 33-49, out. 2016. ISSN 1807-1600. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5013>>. Acesso em: 27 mar. 2020.

COSTA, Antonio Max Ferreira da. **Ensino técnico profissionalizante no Centro de Ensino de 2º Grau Professor Anísio Teixeira: uma análise histórica das práticas pedagógicas (1974-1985).** 2017. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, Natal, 2017.

DOLINSKI, João Pedro. A arqueologia foucaultiana e suas contribuições para a historiografia. **Interseções**. v.13, n.2, dez. 2011, p.370-395.

LE GOFF, Jaques. Documento/monumento. In: \_\_\_\_\_. **História e memória.** Tradução de Irene Ferreira, Bernardo Leitão e Suzana F. Borges. 5. ed. Campinas-SP: Unicamp, 2003.

LIMA, Douglas Mota Xavier de. Jacques Le Goff e a história política da Idade Média. **BRATHAIR**, v.16, n.2, 2016. Disponível em: <http://ppg.revistas.uema.br/index.php/brathair/article/view/1264>. Acesso em 28 de Out. 2019.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche a Genealogia e a história. In: \_\_\_\_\_. **Microfísica do poder.** Tradução por Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.

FOUCAULT, Michel. Epígrafe. **Revista Vernáculo**, [S.l.], n. 1, abr. 2000. ISSN 2317-4021. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/vernaculo/article/view/17425/11428>>. Acesso em: 29 abr. 2020.

LOPES, R. T. D. Monumento e genealogia: notas sobre Michel Foucault. **Revista Nucleus**, v.2, n.1, abr./out. 2004. Disponível em: <<http://www.nucleus.feituverava.com.br/index.php/nucleus/article/viewFile/412/468>>. Acesso em: 23 de jun. 2019.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

MATOS, Júlia Silveira. **Tendências e debates**: da escola dos annales à história nova. 2010. Disponível em: <<http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/1762/tendencias%20e%20debates.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 02 de nov. 2019.

MEDEIROS NETA, Olivia Moraes. A CONFIGURAÇÃO DO CAMPO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL. **HOLOS**, [S.l.], v. 6, p. 50-55, out. 2016. ISSN 1807-1600. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4947>>. Acesso em: 27 mar. 2020.

MENDES, B. Relações de força e relações de sentido: Michel Foucault e Paul Ricoeur revolucionam a historiografia. **Revista de Teoria da História**, ano 2, n.5, jun. 2011. Disponível em: <[http://www.historia.ufg.br/up/114/o/Artigo\\_7\\_MENDES.pdf](http://www.historia.ufg.br/up/114/o/Artigo_7_MENDES.pdf)>. Acesso em: 23 de jun. 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Andréia Cristina Lopes Frazão da. Jacques Le Goff: uma breve biografia, obras publicadas no Brasil e influência no Programa de Estudos Medievais da UFRJ. **BRATHAIR**, v.16, n.1, 2016. Disponível em: <<http://ppg.revistas.uema.br/index.php/brathair/article/view/1173>>. Acesso em 28 de Out. 2019.

SILVA, Juan Carlo da Cruz; NETA, Olivia Moraes de Medeiros. História do ensino industrial no Brasil: uma análise historiográfica da obra de Celso Suckow da Fonseca. **Rev. Bras. Hist. Educ.**, Maringá, v. 19, e091, 2019.



e-ISSN: 2177-8183

Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2238-00942019000100225&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-00942019000100225&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 27 de mar. 2020.

**IRMÃ ANA: MEMÓRIAS DE UMA EDUCADORA OCTOGENÁRIA NA PARAÍBA**

**SISTER ANA: MEMORIES OF AN OCTOGENARY EDUCATOR IN PARAÍBA**

**HERMANA ANA: MEMORIAS DE UNA EDUCADORA OCTOGENARIA EN  
PARAÍBA**

*Iolanda de Sousa Barreto*

[iolandasbarreto@gmail.com](mailto:iolandasbarreto@gmail.com)

Doutora em Educação – UFPB

Orientadora Educacional da Prefeitura Municipal de João Pessoa

*Jorilene Barros da Silva Gomes*

[jorilene.jp@hotmail.com](mailto:jorilene.jp@hotmail.com)

Doutora em Educação - UFPB

Professora da Escola Normal Estadual de Ensino Fundamental e Médio Anísio  
Pereira Borges

*Charlton José dos Santos Machado*

[charltonlara@yahoo.com.br](mailto:charltonlara@yahoo.com.br)

Doutora em Educação - UFRN

Professora na Universidade Federal da Paraíba

*Fabiana Sena*

[fabianasena@yahoo.com.br](mailto:fabianasena@yahoo.com.br)

Doutora em Letras - UFPB

Professora na Universidade Federal da Paraíba

## RESUMO

Este trabalho tem como o objetivo é analisar a prática educativa de Irmã Ana, sobretudo no que concerne à formação de professores, desencadeada pelo Curso Normal do CNFM, no período de 1962 a 2015. O estudo aqui apresentado toma por suportes metodológicos a História Oral e a abordagem (auto)biográfica, lançando luz, ainda, sobre a contribuição das fotografias enquanto fontes documentais para a pesquisa historiográfica. A escolha por este sujeito de estudo justifica-se por Irmã Ana ser uma figura emblemática na História da Educação de Catolé do Rocha, município do alto sertão paraibano, tendo atuado de 1962 até 2015, no Colégio Normal Francisca Mendes, sobretudo junto a formação de

professores, como professora e coordenadora do Curso Normal. O reconhecimento da importância do registro da memória feminina é uma questão fundamental na historiografia contemporânea e a abordagem (auto) biográfica, em sua prática do desvio, tem possibilitado a inscrição do nome de muitas mulheres na escrita da história, atestando seus protagonismos em seus espaços-tempo.

**Palavras chave:** Educadora. Memória. Paraíba.

## ABSTRACT

This work aims to analyze the educational practice of Sister Ana, especially with regard to teacher training, triggered by the Normal Course of the CNFM, from 1962 to 2015. The study presented here takes Oral History and the (auto) biographical approach, also shedding light on the contribution of photographs as documentary sources for historiographical research. The choice for this study subject is justified by Sister Ana being an emblematic figure in the History of Education of Catolé do Rocha, a municipality in the upper sertão of Paraíba, having worked from 1962 to 2015, at Colégio Normal Francisca Mendes, especially with the formation of teachers, as a teacher and coordinator of the Normal Course. Recognition of the importance of recording female memory is a fundamental issue in contemporary historiography and the (auto) biographical approach, in its practice of deviation, has made it possible to inscribe the name of many women in the writing of history, attesting to their role in their spaces-time.

**Keywords:** Educator. Memory. Paraíba.

## RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo analizar la práctica educativa de Sor Ana, especialmente en lo que respecta a la formación docente, desencadenada por el Curso Normal del CNFM, de 1962 a 2015. El estudio que aquí se presenta toma Historia Oral y el enfoque (auto) biográfico, arrojando también luz sobre el aporte de la fotografía como fuente documental para la investigación historiográfica. La elección de esta asignatura de estudio se justifica por el hecho de que Sor Ana es una figura emblemática en la Historia de la Educación de Catolé do Rocha, municipio del sertão alto de Paraíba, habiendo trabajado desde 1962 hasta 2015, en el Colégio Normal Francisca Mendes, especialmente con la formación de docentes, como docente y coordinador del Curso Normal. El reconocimiento de la importancia del registro de la memoria femenina es un tema fundamental en la historiografía contemporánea y el enfoque (auto) biográfico, en su práctica de la desviación, ha permitido inscribir el nombre de muchas mujeres en la escritura de la historia, dando fe de su rol en sus espacios-hora.

**Palabras clave:** Educador. Memória. Paraíba.

## INTRODUÇÃO

Os fundamentos da Nova História Cultural<sup>1</sup> expressam uma mudança de concepção frente à ótica clássica tradicional, propondo, entre outros aspectos, o estudo referente à diversidade de experiências socioculturais em suas especificidades. Esta nova dimensão, conforme Sharpe (1992, p. 59): “proporciona também um meio para reintegrar sua história aos grupos sociais que podem ter pensado em tê-la perdido [...]”. Dessa forma, na atualidade, têm-se focado um estudo social e cultural que parte do micro para o macro<sup>2</sup>, ou seja, valoriza e investiga a experiência de vida de pessoas comuns que verdadeiramente se constituem como sujeitos reais da história por participarem ativamente da construção das relações sociais coletivas em seus contextos sócio-históricos. Neste sentido, Pollak (1989, p.02), alerta que “ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante de culturas minoritárias e dominadas, se opõem à “Memória Oficial”, no caso a memória nacional”. Para narrar a história de sujeitos, tomando como a história oral para dar visibilidade a memória de um tempo, este trabalho focaliza uma educadora e

---

<sup>1</sup> Configuração historiográfica emergida nas últimas décadas do século XX e forjada pela Escola dos Annales, sobretudo por sua terceira geração. A Nova História Cultural esmigalha a História, ou seja, transforma-a em histórias, decompondo o saber histórico e opondo-se à perspectiva globalizante. (DOSSE, 2003, p. 371).

<sup>2</sup> Com a Nova História Cultural tem início um movimento entre os historiadores quanto ao interesse pelas análises microssociais, passando-se à utilização de um novo método, chamado de “microscópio social” ou “micro-história.” (BURKE, 2012, p.68). O método, apesar de partir do estudo de casos específicos, busca demonstrar suas relações com as tendências macro históricas. A década de 1980 foi marcada por uma série de debates referentes às escalas de observação e de estudo no campo historiográfico. Neste sentido, compreendemos a existência de diversos trabalhos que coadunam na produção do conhecimento, seja ele a partir da microanálise ou das concepções macro, de longa duração que permitem aos pesquisadores compreenderem a relação entre o espaço e o tempo a partir de outros olhares.

religiosa do sertão paraibano: Maria Fernandes de Queiroga (Irmã Ana<sup>3</sup>), por entender que suas memórias podem fornecer indícios, quando não facetadas da complexidade sócio-histórico-cultural e educacional de um passado recente.

A escolha por este sujeito de estudo justifica-se por Irmã Ana ser uma figura emblemática na História da Educação de Catolé do Rocha, município do alto sertão paraibano, tendo atuado de 1962 até 2015, no Colégio Normal Francisca Mendes, sobretudo junto a formação de professores, como professora e coordenadora do Curso Normal. Este curso teve suas atividades encerradas em razão da falta de procura da população do entorno. Porém, nos dias de hoje ainda é possível encontrar a referida educadora, mesmo em idade avançada, dedicando ativamente à ação educativa em seu lugar institucional, o Colégio Normal Francisca Mendes (CNFM), ao coordenar o ensino religioso nele ministrado e com a administração geral do colégio.

Para tanto, formulamos a seguinte questão norteadora: Qual foi a prática educativa de Irmã Ana, sobretudo no que concerne à formação de professores, desencadeada pelo Curso Normal do CNFM, no período de 1962 a 2015? Assim, o objetivo é analisar a prática educativa de Irmã Ana, sobretudo no que concerne à formação de professores, desencadeada pelo Curso Normal do CNFM, no período de 1962 a 2015. O estudo aqui apresentado toma por suportes metodológicos a História Oral e a abordagem (auto)biográfica, lançando luz, ainda, sobre a contribuição das fotografias enquanto fontes documentais para a pesquisa historiográfica.

Ao pensar o “lugar social” de Irmã Ana (CERTEAU, 2002, p. 86) se faz necessário estabelecer um questionamento sobre os aspectos de sua fala enquanto detentora de uma memória de um dado momento histórico. Para Pollak (1989) a memória individual e coletiva é constituída a partir de alguns fatores, entre eles: os elementos vividos pessoalmente (sozinhos) e os fatos *vividos por*

---

<sup>3</sup>Ir. M. Ana OSF: nome designado pela congregação religiosa da qual faz parte: a Ordem de São Francisco (OSF). O termo Irmã Ana será utilizado no corpo do texto como referência à Maria Fernandes de Queiroga.



*tabela*, ou seja, aqueles compartilhados em grupo. Sendo assim, não se pode analisar o discurso de Irmã Ana sem refletir sobre o seu lugar como mulher, constituída em uma sociedade patriarcal, freira e profissional da educação em relação ao seu grupo social.

Segundo Halbwachs (2004) as lembranças são constituídas a partir de um dado momento histórico e elas podem ser “reconstruídas” ou simuladas, dependendo do interlocutor. Para o autor, a lembrança (memória) é um conjunto de informações que perpassam por uma coletividade, pois não existe recordação que seja fruto apenas da imaginação, uma vez que as memórias partem de uma construção coletiva e individual que dialogam entre o passado e o presente. Assim, entendemos que, a partir de Halbwachs e Pollak, a memória por mais que pareça um acontecimento individual está intrinsecamente conectada com o grupo que o sujeito está inserido.

A partir da simbiose da memória coletiva e individual compreende-se também que as lembranças possibilitam a solidificação da identidade, do sentimento de pertença, neste caso do sentimento de pertença de Irmã Ana ao Colégio Normal Francisca Mendes. Sendo assim, ao perscrutar sobre a biografada passa-se a compreender uma gama de teias históricas, relacionadas à organização social e educacional de seu espaço-tempo, assim como também aos seus diversos grupos-referência<sup>4</sup>, sobretudo a família, a Igreja Católica e as Irmãs Franciscanas de Dilingen. Um exemplo pode ser destacado quando, em momento de entrevista, irmã Ana rememora um fato do passado do lugar, uma situação de intolerância dos católicos para com os protestantes, tendo aqueles destruído a igreja destes. Na ocasião da entrevista, foi perscrutado mais sobre o assunto, mas ela silenciou, como se observa no trecho a seguir:

**Entrevistadora:** Como assim? Derrubaram a igreja?

**Entrevistada:** Não derrubaram a igreja toda, mas

---

<sup>4</sup> Tal como conceitua Gabriel (2011, p. 49): “Entendo por grupos-referência os grupos a que pertencemos desde a mais tenra idade, como a família, a escola, a comunidade, a igreja, dentre outros. Esses grupos estruturam a nossa forma de ser, de pensar e de agir e são referências em nossas vidas para as múltiplas situações com que nos deparamos no contexto social.”.

estragaram muita coisa.

**Entrevistadora:** Eles que derrubaram ou derrubaram a deles?

**Entrevistada:** Não, os católicos que agrediram.

**Entrevistadora:** Foi mesmo, Irmã? Não sabia desse fato.

**Entrevistada:** Isso eu era muito pequena, não sabe, não dá para... (Entrevista em 27/06/2017).

Ressaltamos que este trabalho não intenciona entender as falas da biografada como verdades absolutas, afinal compreende-se que as assertivas são resultado direto dos enquadramentos da memória, ou seja, de “negociações” entre a memória coletiva e a individual. Segundo Pollak (1989) em diversos momentos as lembranças são reprimidas em função das memórias coletivas (ditas oficiais). Desta forma, se “cria” o “não-dito”, histórias que foram silenciadas conscientemente ou não, por um “jogo” dominante que ocorre silenciosamente no convívio entre os grupos.

Portanto, a pesquisa acerca de Irmã Ana também considera o entendimento da construção da memória como lugar de embates silenciosos. As memórias “subterrâneas” podem revelar aquilo que uma lembrança consolidada tentou esquecer ou apagar. É necessário o pesquisador estar atento para perceber:

A fronteira entre o dizível e o indizível, o confessável e o inconfessável, separa uma mesma memória coletiva subterrânea da sociedade civil dominada ou de grupos específicos, de uma memória coletiva organizada que resume a imagem que uma sociedade majoritária ou o Estado desejam passar ou impor (POLLAK, 1989, p. 06).

O silêncio, nesse caso do embate entre católicos e protestantes da cidade de Catolé do Rocha, pode realmente significar o desconhecimento com relação a maiores informações sobre um fato que faz parte do passado da cidade. Pode também significar um receio de se estender num assunto incômodo, uma verdade que macula o registro da convivência entre os dois grupos religiosos na localidade e que se deseja apagar na história e na memória. Importa, assim, destacar que toda memória tem um lugar e, em algum momento, reivindicará por seu espaço.

Entender o narrador e o seu lugar, neste caso Irmã Ana e a Igreja Católica, é compreendê-los como espaço de memórias que podem dialogar e convergir entre si. Analisá-los requer cuidados, pois perscrutar sobre histórias de vida pode levantar tensões que o interlocutor não deseja, de modo que os silêncios neste trabalho também serão considerados, pois compreende-se que as omissões sobre os embates sociais de um dado espaço-tempo podem ser relevantes para o conhecimento histórico.

As lembranças e os esquecimentos constituem o “mesmo corpus”. Onde existe lembrança, existe esquecimento e, os ditos e os não-ditos podem ser intencionais, fabricados para invalidar ou validar os fatos históricos. É importante destacar aqui a comunhão com a ideia do respeito ao silêncio dos entrevistados, sendo, porém, necessário o olhar atento, pois conhecer e inferir sobre a transcorrida parte do presente e das inúmeras imbricações que o sujeito tem com o seu grupo, o seu lugar social e o seu eu.

Inquirir sobre Irmã Ana é perceber que a sua memória pode ser influenciada por diversos fatores como também por outras memórias, ou seja, por outros sujeitos que marcaram a vida desta professora e a constituíram, pois para Halbwachs:

A memória individual não está inteiramente isolada, fechada num homem, para evocar seu próprio passado, tem frequentemente necessidade de fazer apelo às lembranças dos outros. Ele se reporta a pontos de referência que existem fora dele e que são fixados pela sociedade. Mas, ainda o funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos, que são as palavras e as ideias que o indivíduo não inventou e que emprestou de seu meio (HALBWACHS, 2004, p. 58).

É possível refletir sobre a assertiva de Halbwachs a partir de um trecho da narrativa de Irmã Ana em que discorre sobre a viagem de deslocamento de sua família, da terra Natal, Antenor Navarro-PB (atualmente denominada de São João do Rio do Peixe) para Catolé do Rocha-PB, onde o pai assumiu um emprego federal nos Correios e Telégrafos:

Tenho muita recordação da **nossa grande viagem** de transferência para Catolé do Rocha. Caminhão de cabine aberta, aonde mãe e nós

menores vínhamos sentados, meu pai já tinha vindo bem antes, meu irmão mais velho veio nos acompanhando, mas não iria morar conosco, pois iria se casar. Em cima do caminhão vinha toda a nossa bagagem e possivelmente os irmãos maiores. (Ir. MAFQ. Dados (auto)biográficos, 2016. Grifos nossos.)

Na época da viagem, no ano de 1941, Irmã Ana contava os seus cinco anos de idade, o que induz a refletir que essa memória descrita, provavelmente, fora construída a partir do convívio familiar, dos relatos sucessivos dos pais e irmãos mais velhos. É um exemplo que também ilustra o pensamento de Pollack, segundo o qual a memória deveria ser compreendida, sobretudo, como um fenômeno coletivo, o que implica estar sujeita a “flutuações”, “transformações”, “mudanças constantes”. (POLLACK, 1992, p.200-212)

### **História oral: depoimentos de memória ou documentos para a história**

A História Oral utilizada na pesquisa (auto)biográfica por meio das entrevistas narrativas (gravadas em áudio ou em vídeo) tem se configurado em profícuo método na historiografia moderna. As narrativas são frutos do conteúdo da memória, não rara carregada de intencionalidade e interferências do presente e, sempre descontínua e lacunar, haja vista que nunca será possível recuperar o vivido em sua totalidade. Contudo, preservam lembranças que, sobrevivendo à passagem do tempo, podem revelar contradições entre o que foi escrito e o que foi realmente vivido na história, que, de acordo com Pollak (1989, p. 03):

A despeito da importante doutrinação ideológica, essas lembranças durante tanto tempo confinadas ao silêncio e transmitidas de uma geração a outra oralmente, e não através de publicações, permanecem vivas. O longo silêncio sobre o passado, longe de conduzir ao esquecimento, é a resistência que uma sociedade civil impotente opõe ao excesso de discursos oficiais. (1989, p.03).

A História Oral tem sido, dessa forma, valorizada na pesquisa historiográfica contemporânea por possibilitar que atores sociais que ao mesmo tempo atuam/atuaram e sofrem/sofreram a influência das sociedades e do tempo histórico em que estão/estiveram inscritos possam falar com a sua própria voz,

desencadeando impressões e representações. Para Meihy (1996, p.10), a fonte oral essencialmente é “[...] uma percepção do passado como algo que tem continuidade hoje e cujo processo histórico não está acabado. Assim, as histórias narradas são fecundas, porque recordar um fato, um acontecimento, não raro desencadeia novas memórias que remetem a outras histórias, que por sua vez, levam a outras, num contínuo movimento. Walter Benjamin (1993, p. 224) destaca que: “um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois”.

Os relatos orais e depoimentos de memória fornecem indícios, quando não revelações de facetas socioculturais, assim como relações de poder e de outra ordem, estabelecidas em diversos contextos históricos. Contudo, nem sempre expressam uma ruptura com o discurso oficial, ao contrário, muitas vezes expressam um fiel condicionamento a este, sendo passível de análise, o dito e o não-dito nas entrelinhas. Segundo Pollak (1989, p.03):

Embora na maioria das vezes esteja ligada a fenômenos de dominação, a clivagem entre memória oficial e dominante e memórias subterrâneas, assim como a significação do silêncio sobre o passado, não remete forçosamente à oposição entre estado dominador e sociedade civil. Encontramos com mais frequência esse problema nas relações entre grupos minoritários e sociedade englobante.

Apesar da historiografia oficial durante muito tempo ter priorizado como modelo de fonte os documentos escritos, os relatos orais ou depoimentos de memória têm demonstrado o seu inerente caráter científico, constituindo-se, na atualidade, igualmente fonte documental para a história. São tão confiáveis quanto as fontes escritas, pois afinal, como afirma Camargo (2004, p. 13): “[...]a história oral é legítima como fonte porque não induz a mais erros do que outras fontes documentais e históricas. O conteúdo de uma correspondência não é menos sujeito a distorções factuais do que uma entrevista gravada”. Nesse sentido, é válida a premissa de que as narrativas da Irmã Ana são fontes importantes para a compreensão da memória dentro das tessituras históricas.

Tomando-se por referência as memórias dessa educadora do sertão paraibano, é possível depreender que a narrativa memorialista desenvolvida por meio da História Oral não se constitui apenas como patrimônio singular a cada sujeito histórico, ela cumpre um papel social que é o de transmitir às novas gerações o legado de um passado que deu origem ao presente, constituindo-se, assim, o patrimônio de uma coletividade, como documento para a história. A Constituição Federal, em seu artigo 216, de 1988, estabelece como patrimônio cultural brasileiro:

Os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

- I. As formas de expressão;
  - II. Os modos de criar, fazer e viver;
  - III. As criações científicas, artísticas e tecnológicas;
  - IV. As obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
  - V. Os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.
- (BRASIL, CF, art. 216)

Com o entendimento de que patrimônio é tudo aquilo que tem valor, pode-se afirmar, contudo, que não é cada vida em particular que interessa à história, mas a vida que é significativa pelo que ela tem de específico e, ao mesmo tempo, próprio a um grupo em determinado espaço-tempo, determinado por conjunturas culturais e representando o 'espírito de uma época'. (CARINO, 1999, p. 173).

Dessa forma, a história de vida de educadores/as, vem, na atualidade, constituindo-se como campo de valor e de interesse de uma historiografia renovada e a narrativa de vida de Irmã Ana (Figura 1), além de permitir o registro histórico do papel desta educadora na construção e circulação de saberes e práticas educacionais na localidade em que tem estado inserida, poderá fornecer elementos, vestígios e fontes que possibilitem compreender a organização sociocultural e educacional catoleense a partir de meados do século XX à atualidade, revelando o imbricamento de diversos elementos nas representações

individuais e coletivas, nesse contexto sócio-histórico particular, contribuindo, assim, com a constituição do campo da História da Educação Paraibana.

**Figura 1:** Irmã Ana na atualidade. Foto sem data.  
Catolé do Rocha-PB.



Fonte: Acervo do Colégio Normal Francisca Mendes

### **O valor de uma história de vida**

Maria Fernandes de Queiroga, décima filha do casal João Adelino de Queiroga e Ana Fernandes de Queiroga, nasce em 03 de fevereiro de 1936, em Antenor Navarro (atual São João do Rio do Peixe), município do sertão paraibano, onde vive até setembro de 1941, época em que se desloca com a família para Catolé do Rocha. Sobre a sua infância em Antenor Navarro, em seus dados (auto) biográficos, Irmã Ana rememora:

Apesar de muito criança, ainda lembro da minha primeira infância vivida em Antenor Navarro. A casa onde nasci, muito simples,

aconchegante porque ali morava minha família querida. Vivíamos na alegria e simplicidade de uma família sertaneja, amando-nos mutuamente. Minha mãe, mulher laboriosa, além dos trabalhos domésticos ajudava a manter a casa pelos trabalhos de costura que fazia, enquanto meu pai, apesar de ser agricultor nato, teve de diminuir esse trabalho ao assumir um emprego federal nos Correios e Telégrafos. (Ir. MAFQ. Dados (auto) biográficos, 2016).

A família fixa-se no município de Catolé do Rocha, localidade onde Irmã Ana cresce e faz todo o Curso Primário no Grupo Escolar Antônio Gomes (lugar inexistente na atualidade e em cujo prédio reformado, funciona a Prefeitura Municipal). Sobre os primeiros anos escolares registra:

Aos seis anos de idade comecei minha formação educacional em escolas, pois a formação educacional se começa em casa. Segundo Piaget, aos seis meses no ventre materno já começa o desenvolvimento cognitivo. Foi no antigo Grupo Escolar Antônio Gomes, que iniciei os meus estudos ditos na época “curso primário”. [...] Minha primeira professora, bem conhecida minha, Madrinha Zulmira Pires Fernandes. [...] Lembro-me que aprendi a escrever cobrindo as letras feitas no caderno pela professora. Nem sei como aprendi a ler, sei apenas que nunca aprendi a soletrar, por isso penso que não foi esse o método da minha querida professora. (Ir. MAFQ. Dados (auto) biográficos, 2016).

Após as experiências do Curso Primário, Irmã Ana realiza o então chamado, à época, Exame de Admissão, condição para estudar na então Escola Normal Dona Francisca Henriques Mendes, instituição onde cursa o Normal Regional de quatro anos e onde passa a conviver com as Irmãs Franciscanas de Dillingen, religiosas alemãs e fundadoras da escola.<sup>5</sup>

No ano de 1952, Irmã Ana conclui o Curso Norma regional. Aos dezesseis anos de idade, muito jovem, como comprova a fotografia da época (Figura 2), conclui a formação de professora primária, o que não significava, contudo, a possibilidade de imediata atuação. Contudo, as jovens professoras recebiam uma educação sólida, incluindo além da formação específica, conhecimentos em artes, música e literatura e trabalhos manuais, dentre outros, difundidos pelas freiras

---

<sup>5</sup> Para conhecer mais sobre o Colégio Normal Francisca Mendes, consultar SOUSA, Maria Cleide Soares de. Dissertação COLÉGIO NORMAL FRANCISCA MENDES; CAMINHOS DA ESCOLA NORMAL EM CATOLÉ DO ROCHA/PB – 1939 A 1959. Arquivo digital, Biblioteca Central UFPB, 2012.



alemãs. Sobre esse período de sua vida, em seus dados (auto) biográficos, ela destaca:

Fazer o Curso Normal naquela época, em Catolé do Rocha, era o máximo que uma jovem poderia conseguir para a sua formação intelectual, religiosa, humana. Nossas mestras nos transmitiam valores que jamais se apagarão da vida de cada uma. A formação recebida nos despertou para o gosto pelo magistério (Ir. MAFQ. Dados (auto) biográficos, 2016).

**Figura 2:** Irmã Ana na formatura do Curso Normal Regional. Catolé do Rocha-PB, 1952.



Fonte: Arquivo de Irmã Ana

No ano de 1955, após algumas experiências profissionais, como professora substituta no CNFM, como auxiliar em casa comercial de roupas para homens e outros convites não aceitos, como para a vaga de caixa numa firma de uma fábrica em Catolé e para trabalhar no cartório do 2º Ofício, realiza, enfim, o seu grande desejo: assumir uma vaga de professora na Escola Normal Dona Francisca Henriques Mendes. Leciona por três anos no 2º ano primário até ingressar como candidata à vida religiosa, aos vinte e dois anos de idade, no Convento das Franciscanas de Dillingen, em Areia-PB.

Em sua narrativa de memória, Irmã Ana reforça continuamente o desejo

para a vida religiosa desde os dezessete anos de idade. Os pais eram muito piedosos e as influências de seu grupo familiar, somadas às advindas com a convivência com as cinco freiras fundadoras do Colégio Normal Francisca Mendes (Irmholda Brumm, Gonzalez Hermann, Urbana Schöberl, Engelsindis Holfelder e Siegfrieda Heinrich)<sup>6</sup> talvez tenham concorrido para a sua escolha vocacional. Contudo, tendo, de início, manifestado o desejo aos pais, este foram contrários por achá-la muito jovem. A família também se encontrava fragilizada com a perda de Terezinha, irmã mais nova de irmã Ana, que falecera aos doze anos de idade, em outubro de 1951.

Assim, em 11 de fevereiro de 1958, após receber licença dos seus pais, é acolhida como candidata à vida religiosa pelas Irmãs Franciscanas de Dillingen, no convento de Areia-PB, onde paralelamente à formação para a vida religiosa, realiza o Curso Pedagógico e atua como professora no Ginásio Santa Rita<sup>7</sup>. Após a emissão dos votos religiosos, é transferida, em fevereiro de 1962 para o CNFM.

Designada para auxiliar na secretaria da escola, permanece pouco tempo nessa função, passando a ensinar matemática no Curso Ginásial, desenho no Ginásial e no Normal, Higiene e Puericultura no 4º Normal Regional e Ensino Religioso no 3º ano primário. Continua evoluindo em seu processo de formação profissional buscando cursos de especialização em João Pessoa e em Belo Horizonte, de modo que se capacita para lecionar todas as Didáticas do Curso Pedagógico do CNFM. Em 1973, tendo passado no vestibular da Universidade Federal da Paraíba para o Curso de Pedagogia é transferida para a Escola Sesquicentenário, onde por quatro anos trabalha lecionando a Matemática.

---

<sup>6</sup> Irmholda Brumm, Gonzalez Hermann, Urbana Schöberl, Engelsindis Holfelder e Siegfrieda Heinrich: freiras fundadoras do Colégio Normal Francisca Mendes em 1939, oriundas do distrito de Dillingen, Alemanha e emigradas ao Brasil devido às perseguições às ordens religiosas promovidas pelo ditador nazista Adolf Hitler, durante a II Guerra Mundial. Sobre a história das Irmãs Franciscanas de Dillingen, consultar Ir. Michaela Haas, OSF. História das Irmãs Franciscanas de Dillingen – Rio de Janeiro: Edição da Divina Providência no Brasil, 2000.

<sup>7</sup> Para conhecer mais sobre a história do Ginásio Santa Rita, atual Colégio Santa Rita de Areia - PB, consultar: CORREIA, Maria Ivete Martins. Educação católica, gênero e identidades: O Colégio Santa Rita de Areia na História da Educação Paraibana (1937-1970). 2010. 366f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

A fotografia em destaque (Figura 3) é um registro imagético documental da formatura em nível de ensino superior de Irmã Ana. Ao terminar o Curso de Pedagogia com habilitação para Administração Escolar, Supervisão Escolar e Prática Pedagógica que lhe concede a possibilidade de ensinar a Psicologia da Educação, Sociologia da Educação e Didática Geral, retorna à Catolé do Rocha, em janeiro de 1977, ocasião em que lhe é confiado o trabalho de Administração Escolar do Colégio Normal Francisca Mendes, função que realiza desde aquele ano até os dias atuais, com pequenas ausências devido às solicitações de sua ordem religiosa.

**Figura 3:** Irmã Ana (ao centro) na formatura do Curso de pedagogia da UFPB. João Pessoa-PB, 1976



Fonte: Arquivo de Irmã Ana

Ao final desse breve relato (auto)biográfico, é possível refletir a partir de Pollack (1992) que a memória se constitui por acontecimentos, mas também por personagens e lugares. Quanto aos personagens, esses podem ser aqueles realmente encontrados no decurso da vida, como os que também podem ser frequentados por tabela. Podem, ainda, não terem pertencido ao espaço-tempo da pessoa, mas com ela manter, por algum motivo, uma relação de proximidade. O mesmo acontece com relação aos lugares de memória. Ou seja, esses três elementos da memória: acontecimentos, personagens e lugares estão intrinsecamente relacionados ao pertencimento, à identidade com determinado

grupo ou grupos.

É possível também, inicialmente, visualizar que Irmã Ana, ao chegar em Catolé do Rocha no ano de 1941, começa, nessa localidade, a construir uma história que progride, paulatinamente, para uma prática sociocultural com grande representação naquela região, ao constituir-se como religiosa da Ordem Franciscana de Dillingen e educadora com atuação ativa, sobretudo à frente da administração do CNFM. Esta instituição tem contribuído, em dada medida (visto ser uma instituição particular), ao longo dos anos, com a formação da sociedade catoleense, bem como das sociedades que fazem parte de seu entorno geográfico, sobretudo no que se refere ao período compreendido entre o final da primeira e o início da segunda metade do século XX, em que o colégio funcionava com internato, recebendo alunas de várias localidades da Paraíba, tais como: Brejo do Cruz, São Bento, Riacho dos Cavalos, Jericó, Brejo dos Santos, Bonsucesso, Cajazeiras e até Soledade.

Irmã Ana traz consigo e repercute em sua prática educativa as marcas da educação recebida no seio familiar, nos primeiros anos de escolarização vivenciados no Grupo Escolar Antônio Gomes, nos anos do Curso Normal Regional e convivência direta com as Irmãs Franciscanas de Dilligen, no decurso de sua graduação em Pedagogia, na UFPB; assim como dos dogmas de sua ordem religiosa. É fato, inclusive, que a atuação e ensinamentos daquela tiveram e têm um alcance para além dessas fronteiras, uma vez que os alunos(as) nesta escola formados(as) migraram ou ainda migram para diferentes cidades do estado e até de outros estados, levando consigo os valores e aprendizados construídos nessa experiência educativa e os disseminando entre outros sujeitos sociais com os quais interagem.

### **Detalhes de uma vida**

Além dos relatos orais, outros acervos documentais têm-se constituído como importantes fontes e contributos para a pesquisa historiográfica, tais como

os vídeos e as fotografias que, sobretudo, pela ótica e testemunho do biografado e/ou pela capacidade investigativa e interpretativa do biógrafo, oferecem valiosas leituras e informações de tempos idos. As fotografias, por exemplo, carregam histórias que podem ser revividas e recontadas a um simples reolhar, apresentando, também, signos capazes de subsidiar análises reflexivas sobre os conflitos humanos e as relações exercidas em sociedade, residindo aí o seu contributo científico, o que a diferencia da arte. Aquele que participou do evento fotográfico ou que sobre ele foi comunicado ou, ainda, sobre o qual se debruçou de forma investigativa, usará a fotografia, ancorada pela memória, por sua experiência e/ou por suas próprias percepções e conhecimentos, para fazer leituras e, possivelmente, explicar fatos, estruturas e convenções de um passado vivido e/ou compreendido.

As fotografias evocam as memórias e são provas cabais das experiências vividas. No entanto, possibilitam leituras polissêmicas, as quais são ativadas diversamente pelos indivíduos que as observam, sobretudo, se não estiveram presentes ou tomaram ciência dos momentos retratados. A partir dessa compreensão, trazemos uma das fotografias apresentada por Irmã Ana (Figura 4) que retrata um fragmento de sua passagem pelo Convento de Areia-PB, quando se preparava para a vida religiosa, juntamente com outras jovens. Ao olhar para a foto, ela mesma faz referência aos nomes de algumas das colegas e à freira que está localizada ao centro, a Irmã Siegfrieda Heinrich, então mestra do noviciado. Sem a sua leitura particular seria mais difícil se fazer referência ao teor do registro imagético, contudo, outros elementos seriam passíveis de uma análise mais aprofundada, afinal, as fotografias registram momentos de vida vinculados a um tempo histórico específico, determinado por características referentes ao contexto econômico, sociocultural, político, religioso, enfim, ao contexto da época, de um modo geral.

Figura 4: Irmã Ana (segunda da terceira fileira de baixo para cima), no convento das franciscanas de Dillingen, como candidata à vida religiosa.



Fonte: Arquivo de Irmã Ana.

Há alguns elementos, na fotografia acima, que nos chamam a atenção, a exemplo das vestimentas e posicionamento para a lente do fotógrafo. De cima para baixo, as moças estão de blusa branca em pé, em cima de algo elevado. Duas, no alto do lado esquerdo, estão se entreolhando. Na fileira debaixo, já estão com uma capa por cima da blusa branca e no centro está a freira, Irmã Siegfrieda Heinrich. Ainda tem uma que está com a cabeça inclinada para baixo e braços cruzados. A terceira depois desta sorrindo com a cabeça inclinada para o lado direito, na direção da freira. Já na fileira seguinte, elas estão ajoelhadas, algumas com capa e outras sem. E na última fileira, elas estão sentadas e com capas. O local também nos chama a atenção, pois a foto foi realizada no espaço aberto com gramado e próximo a uma construção.

A partir de um olhar mais cuidadoso sobre essa fonte, a fotografia, levantamos algumas questões, que no momento em que se tinha em mão não foi possível obter das memórias da Irmã Ana: O que motivou a registrar por meio da fotografia esse momento? Como foi a preparação para isso? Quem foi o fotógrafo? Quem organizou as posições para o registro? A partir destas questões e tantas outras nos fazem pensar por meio de Barthes, quando se refere ao conhecimento cultural que o espectador possui, denominado de *studium*:

É pelo *studium* que me interessa por muitas fotografias, quer as receba como testemunhos políticos, quer as aprecie como bons quadros históricos: pois é culturalmente (essa conotação está presente no *studium*) que participo das figuras, das caras, dos gestos, dos cenários, das ações. (BARTHES, 1984, p. 45)

Outros elementos, segundo o autor, podem passar despercebidos pelo olhar de um observador, enquanto para outro poderão constituir-se em pontos de atração e até mesmo de identificação, conferindo-lhe uma “experiência de aventura”. Esse detalhe Barthes denominou de *punctum* e sobre ele afirmou:

Um detalhe conquista toda minha leitura; trata-se de uma mutação viva de meu interesse, de uma fulguração. Pela marca de *alguma coisa* a foto não é mais *qualquer*. Esse *alguma coisa* deu um *estalo*, provocou em mim um pequeno abalo, um *satori*, a passagem de um vazio (pouco importa que o referente seja irrisório). (BARTHES, 1984, p.77)

Importa destacar, seguindo-se as reflexões de Barthes (1984), que a fotografia engloba elementos objetivos e subjetivos. Nem toda foto apresenta um *punctum*, pois este somente será acionado a partir de critérios subjetivos, o que não se aplica ao *studium*, relacionado diretamente a modismos, convenções sociais e culturais. Contudo, toda fotografia fala de uma verdade. Para o autor, ela representa, em sua essência, o estatuto do real. Porém, como enfatizam Ciavatta e Alves (2004, p. 11): “A imagem, por si, não oferece inteligibilidade, ela deve ser explicada.” Nesse sentido, é preciso explorar em seu ofício todo o potencial da fotografia no desenvolvimento da pesquisa historiográfica e a narrativa oral, os relatos de memória dos sujeitos que tomaram parte do evento têm um valor significativo nessa tarefa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados apresentados, os conhecimentos pedagógicos difundidos por Irmã Ana, que se dedicou por mais de cinco décadas à formação de professores por meio do Curso Normal oferecido pelo Colégio Normal Francisca Mendes em Catolé do Rocha-PB, formando um número expressivo de professores, seja direta ou indiretamente. Esta educadora teve a sua contribuição no cenário da profissão docente de Catolé do Rocha, da Paraíba e,

possivelmente, de outras localidades geográficas para onde migraram alguns daqueles, fazendo-se professores, atuando nas redes educacionais públicas ou privadas e de alguma forma contribuindo com a formação humana de muitos outros sujeitos.

No sentido de revelar o indivíduo, mas também a época e a sociedade em que viveu (BORGES, 2006, p. 2015), a breve narrativa memorialista aqui destacada, além do registro historiográfico do papel de Irmã Ana na divulgação e na circulação de saberes e práticas educacionais no município de Catolé do Rocha-PB, fornece elementos, vestígios e fontes que poderão possibilitar uma maior compreensão acerca da organização sociocultural catoleense e paraibana no espaço-tempo analisado.

Outrossim, o reconhecimento da importância do registro da memória feminina é uma questão fundamental na historiografia contemporânea e a abordagem (auto) biográfica, em sua prática do desvio, tem possibilitado a inscrição do nome de muitas mulheres na escrita da história, atestando seus protagonismos em seus espaços-tempo. Contudo, ao estudar as questões de gênero, no que concerne ao passado, é necessário a sensibilidade para compreender o funcionamento social, independente dos seus próprios julgamentos e concepções particulares, evitando a imposição de pressupostos do presente na interpretação de fatos do passado. Segundo Barman:

Temos de abordar o passado com o que se pode denominar uma visão dúplice. Primeiramente, é preciso entender e, portanto, respeitar a cultura da sociedade estudada, por mais que dela discordemos. Efetivamente, devemos permitir que as pessoas e os grupos do passado falem ao presente com sua própria voz. A segunda tarefa consiste em situar o tópico escolhido num contexto histórico mais amplo e, a seguir, empreender uma análise conceitual suficientemente aberta e flexível para levar em consideração e explicar o funcionamento da sociedade estudada. (2005, p. 22)

A relevância acadêmica da pesquisa (auto)biográfica aqui apresentada é reforçada pelo desenvolvimento de atividades no âmbito da memória histórica



local e regional, sobretudo no que concerne à atuação docente, uma vez que prevê a coleta de depoimentos para reconstituir a trajetória dessa educadora do sertão paraibano, na tentativa de “mostrar a significação histórica geral de uma vida individual” (LE GOFF, 1989, p.49-50). Poderá contribuir, assim, com a constituição do campo da História da Educação Paraibana.

## REFERÊNCIAS

- BARMAN, Roderick J. **Princesa Isabel do Brasil: gênero e poder no século XIX**. Trad. de Luiz Antônio de Oliveira Araújo. São Paulo: ed. UNESP, 2005.
- BARTHES, Roland. **A Câmara Clara: nota sobre a fotografia**. Trad. Júlio de Castro Guimarães. Rio de Janeiro: ed. Nova Fronteira, 1984.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- BORGES, Vavy Pacheco. **Grandezas e misérias da biografia**. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). Fontes Históricas. 2º ed. São Paulo: ed. Contexto, 2006.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BURKE, Peter. **História e teoria social**. São Paulo: ed Unesp, 2012.
- CAMARGO, Aspásia. **Quinze anos de história oral: documentação e metodologia**. Apresentação da primeira edição. In: ALBERTI, Verena. Manual de História Oral. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- CARINO, Jonaedson. **A biografia e sua instrumentalidade educativa**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 20, n. 67, p. 153-182, 1999.
- CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- CIAVATTA, Maria; ALVES, Nilda (orgs.). **A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- CORREIA, Maria Ivete Martins. **Educação católica, gênero e identidades: O Colégio santa Rita de Areia na História da Educação Paraibana (1937-1970)**. 366f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.
- DOSSE, François. **A História em Migalhas: dos Annales à Nova História**. Bauru, SP: EDUSC, 2003.
- HAAS, Ir. Michaela, OSF. **História das Irmãs Franciscanas de Dillingen**. Duque de Caxias - RJ: Editora da Prov. da Divina Providência no Brasil, 2000.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.
- KULESZA, Wojciech Andrzej. **Para além da conversa**. In: VASCONCELOS, José Gerardo e NASCIMENTO, Jorge carvalho do. (Orgs). História da educação no nordeste brasileiro. Fortaleza, CE: UFC, 2006, p. 182-189.

- LE GOFF, Jacques. **Comment écrire une biographie historique aujourd'hui**. Le Débat, 54, p. 48-53, 1989.
- LEITE, Miriam Lifchitz Moreira. **Outra face do feminismo: Maria Lacerda de Moura (1887-1945)**. São Paulo: ed. Ática, 1984.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 1996.
- NEVES, Lucília de Almeida. **História Oral: memória, tempo, identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n.3, 1989, p.3-15.
- POLLAK, Michael. **Memória e identidade social**. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, nº 10, 1992.
- QUEIROGA, Ir. Maria Ana Fernandes. **Dados Biográficos**. Documento manuscrito, 2016.
- QUEIROGA, Ir. Maria Ana Fernandes. **Entrevista concedida a Iolanda de Sousa Barreto**. Catolé do Rocha/PB, 27/06/2017.
- SHARPE, Jim. **"A História vista de baixo"**. In: BURKE, Peter. **A escrita da História: Novas Perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992.

**HISTÓRIA ORAL COMO METODOLOGIA OU OBJETO DE PESQUISA NAS  
REVISTAS NA ÁREA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

**ORAL HISTORY AS A METHODOLOGY OR OBJECT OF RESEARCH IN  
JOURNALS IN THE FIELD OF HISTORY OF EDUCATION**

**LA HISTORIA ORAL COMO METODOLOGÍA U OBJETO DE  
INVESTIGACIÓN EN REVISTAS DEL ÁREA DE HISTORIA DE LA  
EDUCACIÓN**

*Bruna Luiz dos Santos*  
[bruunaluiz@hotmail.com](mailto:bruunaluiz@hotmail.com)

Bolsista de IC - CNPq do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia  
do Rio Grande do Sul

*Maria Augusta Martiarena de Oliveira*  
[augusta.martiarena@osorio.ifrs.edu.br](mailto:augusta.martiarena@osorio.ifrs.edu.br)

Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas  
Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio  
Grande do Sul

**RESUMO**

A História Oral tem sido empregada em muitas pesquisas sobre a História da educação como uma importante metodologia de preservação das memórias dos indivíduos que participaram de determinado momento histórico, para uma melhor compreensão do passado escolar. Sendo assim, o objetivo do presente trabalho foi investigar os artigos publicados nas revistas da área de História da Educação que utilizam a História Oral como fonte, como metodologia ou como objeto de pesquisa. Desta maneira, foram catalogados todos os artigos encontrados e classificados, em tabelas, perante cinco categorias, as quais são: por revista, por ano de publicação, por instituição de origem dos autores, por recorte temporal e por recorte regional, este último dividido ainda por países e por estados e cidades do Brasil. Nesse sentido, pretende-se apresentar como o tema “História Oral” aparece nessas revistas de acordo com as categorias pesquisadas. A partir dos percentuais encontrados durante a pesquisa, percebeu-se que a maior parte das publicações sobre História Oral constam nas revistas Cadernos de História da Educação e Cadernos do CEOM. A maior parte dos artigos com o tema foram publicados entre os anos 2017 e 2019, sendo o pico no ano de 2018. Quanto às instituições de origem dos autores, as publicações concentraram-se na Universidade Federal de

Uberlândia (UFU), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade Estadual de São Paulo (UNESP). Dentre os inúmeros recortes temporais, o mais utilizado é o período da Ditadura Militar (1964-1985) e o maior número de publicações com o assunto é no Brasil, e se concentram nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Minas Gerais. Deste modo, espera-se ressaltar, com esta análise, as potencialidades desse significativo instrumento de pesquisa nas investigações historiográficas.

**Palavras-chave:** História da Educação. História Oral. Classificação de artigos.

### ABSTRACT

Oral History has been used in many researches on the History of Education, as an important methodology for preservation of the individuals' memories who participated of a certain historical moment, for a better understanding of the school past. Therefore, the present work objective was to investigate the articles published in journals in the field of History of Education that use Oral History as a methodological source or as an object of research. In this way, all the articles found were cataloged and classified, in tables, into five categories, which are: by journal, by year of publication, by authors' institution of origin, by temporal cut and by regional cut, the last one still divided by countries and by states and cities in Brazil. In this sense, it intends to present how the theme "Oral History" appears in these journals according to the categories surveyed. From the percentages found during the research, it was noticed that most of the publications about Oral History appear in the journals *Cadernos de História da Educação* and *Cadernos do CEOM*. Most articles with the theme were published between the years 2017 and 2019, reaching the peak in the year 2018. As for the authors' institutions of origin, the publications concentrated at the Federal University of *Uberlândia (UFU)*, Federal University of *Rio Grande do Sul (UFRGS)*, State University of *Campinas (UNICAMP)* and State University of *São Paulo (UNESP)*. Among the various temporal cuts, the most used is the Military Dictatorship's period (1964-1985) and the largest number of publications on the subject is in Brazil, and are concentrated in the states of *Rio Grande do Sul*, *Santa Catarina* and *Minas Gerais*. This way, it is hoped to highlight, with this analysis, the potentialities of this significant research instrument in historiographic investigations.

**Keywords:** History of Education. Oral History. Classification of articles.

### RESUMEN

La Historia Oral ha sido utilizada en numerosas investigaciones sobre Historia de la educación como una metodología importante para preservar la memoria de individuos que participaron en un determinado momento histórico, para una mejor comprensión del pasado escolar. Por tanto, el objetivo del presente trabajo fue investigar los artículos publicados en las revistas de Historia de la Educación que utilizan la Historia Oral como fuente, como metodología o como objeto de investigación. De esta forma, todos los artículos encontrados fueron catalogados y clasificados, en tablas, en cinco categorías, que son: por revista, por año de publicación, por institución de procedencia de los autores, por época y por hora regional, esta última dividida aún más. por países y por estados y ciudades en Brasil. En este sentido, se pretende presentar cómo aparece el tema “Historia Oral” en estas revistas según las categorías encuestadas. A partir de los porcentajes encontrados durante la investigación, se observó que la mayoría de las publicaciones sobre Historia Oral se encuentran en las revistas del CEOM Cadernos de História da Educação y Cadernos. La mayoría de los artículos con el tema se publicaron entre los años 2017 y 2019, con el pico en el año 2018. En cuanto a las instituciones de origen de los autores, las publicaciones se concentraron en la Universidad Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP) y Universidad Estatal de São Paulo (UNESP). Entre los innumerables marcos temporales, el más utilizado es el período de la Dictadura Militar (1964-1985) y el mayor número de publicaciones sobre el tema se encuentra en Brasil, y se concentra en los estados de Rio Grande do Sul, Santa Catarina y Minas Gerais. Así, se espera resaltar, con este análisis, el potencial de este importante instrumento de investigación en las investigaciones historiográficas.

**Palabras clave:** Historia de la Educación. Historia Oral. Clasificación de artículos.

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa faz parte de um projeto maior, denominado “História e memória da educação profissional: Escola Maria Teresa Vilanova Castilhos – Polivalente, Osório-RS”<sup>1</sup>, que visa a investigação da história dessa instituição a partir de três eixos: o acervo fotográfico, a Revista Polivisão (periódico que circulou na década de 1980 e foi produzido por docentes da

---

<sup>1</sup> Projeto desenvolvido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS).

instituição, com a colaboração de discentes e da comunidade externa) e as memórias de ex-professores. O intuito é colaborar para a preservação da história da escola e do periódico, através da produção de um acervo oral.

Esta investigação sobre os estudos de História Oral ocorre também em função do projeto “Da História da Educação à História do Trabalho-Educação: a fotografia como fonte de pesquisa histórica”<sup>2</sup>, cujo objetivo é identificar e analisar o uso de fotografias como fonte documental, seus fundamentos teórico-metodológicos na escrita da História da Educação e da História do Trabalho-educação, em acervos documentais fotográficos e em publicações (periódicos e livros). A partir das discussões ocorridas no âmbito de tal projeto, considerou-se relevante mapear os artigos publicados em revistas da área da História da Educação, os quais versassem sobre Fotografias, História Oral e Imprensa Pedagógica, ou seja, relacionados aos três eixos nos quais a presente pesquisa se embasa.

Considera-se importante mencionar que a História Oral tem sido utilizada em muitas pesquisas no âmbito da História da educação, com o intuito de preservação das memórias educacionais dos indivíduos, sejam como docentes, estudantes ou relacionados a determinada instituição educativa. Logo, objetiva-se, com este trabalho, investigar os artigos publicados nas revistas da área de História da Educação que utilizam a História Oral como fonte metodológica ou como objeto de pesquisa. Assim, tem-se por finalidade identificar como o tema “História Oral” aparece nessas revistas de acordo com as categorias pesquisadas, além de ressaltar as potencialidades desse importante instrumento de pesquisa nas investigações historiográficas.

Para uma melhor compreensão do assunto, torna-se necessário recorrer a alguns teóricos. Conforme Lang (1995, p. 34), a História Oral é uma metodologia de pesquisa que tem por base as fontes orais, coletadas através de entrevistas, e segundo Santos e Araújo (2007, p. 194), foi somente no início

---

<sup>2</sup> Projeto realizado pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

de 1990 que ela conseguiu ser relevante no meio acadêmico. Kanazawa (2018, p. 377) diz que “o testemunho oral representa o caminho possível para reconstruir a memória da história vivida no universo escolar”, e, por isso, a História da Educação cada vez mais tem utilizado a História Oral em suas investigações.

Segundo Thompson (1992, p. 22), a História Oral é uma fonte de pesquisa importante, pois permite alterar o enfoque da história e, assim, “revelar novos campos de investigação”, além de poder, de acordo com o autor, “devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras”. Thompson (Ibid., p. 44) ressalta que a História Oral admite relatos vindos não somente de pessoas importantes na sociedade, mas, também, do povo, sendo assim, esse método é um meio de valorizar as vozes dos excluídos e dar voz às minorias que foram, infelizmente, silenciadas ou esquecidas. A função dessa metodologia é “complementar ou suplementar na reinterpretação de documentos e no preenchimento de suas lacunas e fraquezas” (Ibid., p. 177), contribuindo para uma memória mais democrática do passado.

Conforme Santos e Araújo (2007, p. 192), a História Oral é um recurso para estudar sobre a vida de indivíduos ou coletividades. Essa metodologia proporciona diálogos distintos, possibilitando, desta forma, o entendimento da história através “de uma multiplicidade de pontos de vistas e vivências” (Ibid.). A fonte oral possibilita criar outro prisma tanto do passado como do presente, ela representa uma forma, entre inúmeras, de contar determinados acontecimentos.

A História Oral viabiliza a compreensão de elementos individuais em sincronia com os elementos coletivos, porque, “à medida que cada indivíduo conta a sua história, essa se mostra envolta em um contexto sócio-histórico que deve ser considerado” (OLIVEIRA, 2005, p. 94). Sendo assim, apesar da metodologia ter o foco no sujeito que está rememorando determinado

acontecimento, a análise das narrativas deve levar em conta os aspectos sociais nelas presentes.

Há uma crítica a respeito da confiabilidade da História Oral, o fato, em concordância com Camargo (1993, p. 83), “é que ela produz ao mesmo tempo verdades e mentiras”, como toda e qualquer outra fonte de pesquisa, nenhuma é confiável de forma absoluta. O que acontece é que se muitas pessoas contam sobre um fato de uma mesma forma, é possível construir uma versão que se sustenta, assim, pode-se dizer que o relato tem grandes chances de ser verdadeiro (Ibid., p. 84).

Compreende-se que a História Oral não tem por finalidade substituir a pesquisa com outros tipos de documento, mas complementá-la, permitir novas possibilidades e perspectivas. Deve-se ter em conta que a constituição de uma narrativa histórica pode e deve contar com vários pontos de vista diferentes, o que pode ser viabilizado pela oralidade. Segundo Santos (2001 apud SANTOS, MORAES E BRITO, 2015, p. 987), utilizar-se da História Oral como uma metodologia “é devolver aos sujeitos a autoria de suas histórias”.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Na primeira parte do presente trabalho, foi realizada uma pesquisa na Plataforma Sucupira, na qual foram selecionadas algumas revistas perante a sua avaliação no portal de periódicos da CAPES. Para a investigação, foram pesquisados os periódicos com o título “História da Educação” e “*History of Education*”, no evento de classificação, foram selecionados os periódicos do quadriênio 2013-2016, e na área de avaliação, foram selecionados os campos “Educação” e “História”. Na segunda parte, foi realizada uma busca no *Google* por revistas com enfoque na área de História da Educação, posteriormente, foi verificada a avaliação daqueles periódicos que não constavam na pesquisa feita na Plataforma Sucupira.



Em seguida, foram catalogados os periódicos encontrados, 23 ao total, juntamente com a sua classificação. Abaixo uma tabela com as revistas selecionadas:

Tabela 1: Classificação das revistas.

Revista	Classificação - Área de Educação	Classificação - Área de História
Cadernos de História da Educação	A2	B1
História da Educação	A1	A2
Rev. Brasileira de História da Educação	A1	B1
Rev. de História da Educação Matemática	B5	---
<i>History of Education &amp; Children's Literature</i>	A1	B1
<i>History of Education (Tavistock)</i>	A1	---
Rev. de História e Historiografia da Educação	em avaliação	---
Linhas (Florianópolis)	B2	B4
Rev. HISTEDBR	B1	B3
Cadernos do CEOM	B5	B3
Rev. Eletrônica de Educação (São Carlos)	B1	B4
Rev. Iberoam. do Patrim. Histórico-Educativo	B1	C
Pró-Posições (UNICAMP)	A1	---
Percursos (UDESC)	B4	B5
Pedagógica (Chapecó)	B2	B5
Tempos e Espaços em Educação	B1	B4

Rev. Brasileira de História	A1	A1
Educação UNISINOS	A2	B1
Estudos Históricos	B2	A1
Cadernos de Pesquisa (FCC)	A1	A2
Rev. Educação Pública da UFMT	A2	B2
Holos (Natal)	B2	B4
<i>Historia y Memoria de la Educación</i>	B1	---

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Após realizada a investigação dos periódicos, foram procurados, nas revistas identificadas, artigos que utilizassem como objeto ou fonte a História Oral. Os artigos encontrados foram classificados, por revista, contendo os seguintes dados: título, autoria, resumo, palavras-chave e instituição de origem dos autores. Posteriormente, o corpus catalogado foi dividido, em tabelas, em outras quatro categorias: por ano de publicação, por instituição de origem dos autores, por recorte temporal e por recorte regional, este último dividido ainda por países e por estados e cidades do Brasil. Adiante, serão apresentados os dados obtidos através da pesquisa.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dentre as revistas catalogadas, segue na tabela abaixo a quantidade de artigos contendo o tema História Oral como fonte metodológica ou como objeto de pesquisa:

Tabela 2: Catalogação por revistas.

Revista	Quantidade de artigos
Cadernos de História da Educação	21

História da Educação	16
Rev. Brasileira de História da Educação	10
Rev. de História da Educação Matemática	12
<i>History of Education &amp; Children's Literature</i>	1
<i>History of Education (Tavistock)</i>	2
Rev. de História e Historiografia da Educação	5
Linhas (Florianópolis)	8
Rev. HISTEDBR	15
Cadernos do CEOM	20
Rev. Eletrônica de Educação (São Carlos)	10
Rev. Iberoam. do Patrim. Histórico-Educativo	18
Pró-Posições (UNICAMP)	7
Percursos (UDESC)	8
Pedagógica (Chapecó)	7
Tempos e Espaços em Educação	4
Rev. Brasileira de História	3
Educação UNISINOS	8
Estudos Históricos	8
Cadernos de Pesquisa (FCC)	1
Rev. Educação Pública da UFMT	2
Holos (Natal)	1
<i>Historia y Memoria de la Educación</i>	3

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ao total foram 190 artigos catalogados. Pode-se perceber que o periódico *Cadernos de História da Educação* possui o maior número de trabalhos publicados com o assunto, com 21 artigos encontrados, quase empatando com o *Cadernos do CEOM*, com 20 artigos, seguidos pela *Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, com 18 artigos. Os periódicos com menos publicações são: *History of Education & Children's Literature*, *Cadernos de Pesquisa* e *Holos*, com apenas um artigo encontrado com o tema.

A próxima tabela mostra a distribuição destes artigos por ano de publicação:

Tabela 3: Catalogação por ano de publicação.

Ano de publicação	Qtde. de artigos	Ano de publicação	Qtde. de artigos
1989	1	2009	10
1997	1	2010	12
1999	3	2011	4
2000	1	2012	8
2001	2	2013	7
2002	3	2014	11
2003	4	2015	13
2004	3	2016	10
2005	2	2017	21
2006	1	2018	33
2007	6	2019	25
2008	3	2020	9 (até o dia 03/07)

Fonte: Elaborado pelas autoras.

É possível observar que os anos com o maior número de publicações sobre História Oral foram o ano de 2017, com 21 artigos, o ano de 2018, sendo o pico, contabilizando 33 artigos, e o ano de 2019, somando 25 artigos. Os anos com menos publicações foram: 1989, 1997, 2000 e 2006, com apenas uma publicação encontrada. O ano de 2020 consta com 9 publicações até o momento, e, por mais que não ultrapasse o ano de 2018, é notório que as publicações com o tema só crescem no decorrer dos anos.

Apesar de a História Oral, como metodologia, conforme Santos e Araújo (2007, p. 194), ter começado a ser utilizada no Brasil em 1970, com o Centro de Pesquisas e Documentações (CPDOC), da Fundação Getúlio Vargas, e se tornar relevante no ambiente acadêmico em 1990, através da Associação Brasileira de História Oral (ABHO) da USP, só é visível um aumento no número de trabalhos científicos sobre o assunto a partir do ano de 2007.

Agora, os artigos serão repartidos segundo a instituição de origem de seus autores (alguns não informam a instituição e ficaram de fora desta tabela):

Tabela 4: Catalogação por instituição de origem dos autores.

Instituição de origem dos autores	Qtde. de artigos
Centre National de Recherches Scientifiques / Escola e Comunidade Católica Querigma / Fundação Oswaldo Cruz / IFCE / IFPR / IFSP / IFTM / Instituto Capibaribe / Instituto Politécnico Nacional - Sede Sur / Laurentian University / Ohio State University / Prefeitura Municipal de Porto Alegre / Prefeitura Municipal de Uberlândia / PUC - Rio / UEG / UENP / UEMG / UEMS / UESB / Ufal / UFAM / UFBA / UFCA / UFG / UFJF / UFLA / UFOPA / UFPB / UFPI / UFPR / UFRRJ / UFT / UnB / UNEMAT / Unibave / Uniderp / UNIJUÍ / Unilasalle / UNILAB / UNIPLAC / UNISAL / UNIT / Universidad Complutense de Madrid / Universidad de	1

Buenos Aires / Universidad de Catilla / Universidad de Valladolid / Universidad Pedagógica Experimental Libertador / Universidade Anhanguera de São Paulo / Universidade de Coimbra / Universidade Nacional Autónoma do México / UPF / URCA / UTFPR	
Fundação Getúlio Vargas / IFG / PUC - RS / Secretaria de Educação do Pará / UERJ / UFF / UFOP / UFPA / UFPE / UFPEl / UFRJ / UFSCar / UNIFESP / Unimontes / UNIR / UNITAU / Universidade de Lisboa / Universidade de Sussex / Universitat de València / University of Auckland / UNOESC	2
Centro Paula Souza / PUC - PR / UEPG / UFMS / UNEB / UNOCHAPECÓ / USP	3
PUC -SP	8
UCS / UNISINOS / Udesc	7
UECE / UFSC	5
UFMG	6
UFRGS / UNICAMP	14
UFS / UNIOESTE	4
UFU	18
UNESP	13

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Nota-se que a instituição relacionada com o maior número de trabalhos publicados com o assunto é a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), com 18 artigos, seguida da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), empatadas com 14 artigos. A terceira colocada é a Universidade Estadual Paulista (UNESP), contabilizando 13 artigos.

Em seguida, os artigos distribuídos de acordo com o recorte temporal (alguns não possuem um período de tempo especificado e ficaram de fora desta tabela):

Tabela 5: Catalogação por recorte temporal.

Recorte temporal	Qtde. de artigos	Recorte temporal	Qtde. de artigos
1897-1970	1	1950-1969	2
Século XX	2	1950-1980	1
1 <sup>as</sup> dec. século XX	2	1950-1991	1
1 <sup>a</sup> metade séc. XX	1	1950-2014	1
1904-1930	1	1951-1962	1
1910-1940	2	1953-1971	1
1915-1954	1	1955-1971	1
1920-1939	1	1956-1972	1
1920-1950	1	1957-1979	1
1920-1960	2	1958-1983	1
1920-1980	1	1959-1981	1
1922-1954	1	1959-1995	1
1929-1950	1	1960-1969	1
1930-1939	1	Guerra Colonial PT	1
1930-1949	1	1963-1981	1
1930-1950	1	1964-1977	1
1930-1960	1	1964-1982	1
1930-1961	1	1964-1985	7
1933-1945	1	1967-1974	1
1935-1965	1	1968-1978	1

1936-1939	2	1970-1979	2
1937-1949	1	1971-1974	2
1938-1960	1	1972-1999	1
1939-1946	1	1973-1979	1
1940-1949	1	1974-1985	1
1940-1950	1	1974-?	1
Governo Vargas	1	1977-2002	1
1940-1960	2	1979-1987	1
1940-1980	1	1983-1988	1
1940-2009	1	1985-1995	1
1941-1961	1	1985-2010	1
1944-1956	1	1987-2008	1
1946	1	1991-2008	1
1948-1954	1	1995	1
1950-1959	1	2002-2016	1
1950-1960	1	2011-2013	1
1950-1965	1	2009-2016	1

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Entende-se que uma amplitude muito grande de recortes temporais é abrangida por tais estudos, porém, entre todos os identificados nos artigos catalogados, verifica-se que o recorte temporal mais utilizado, contendo 7 trabalhos com este enfoque, é o período entre os anos 1964 a 1985, que equivale a época da Ditadura Militar no Brasil. É provável que o resultado deva-se ao fato de que nesse contexto da ditadura a censura era presente, e, por isso, a História Oral “era a única fonte de pesquisa acadêmica em que os



subjugados, subordinados e excluídos do poder, poderiam se expressar, quebrar o pacto do sigilo” (SANTOS E ARAÚJO, 2007, p. 194), sendo assim, atualmente, essa metodologia serve para viabilizar a escuta da voz daqueles que foram silenciados e para resgatar a história não contada durante esse tempo.

Adiante, os artigos catalogados conforme o recorte regional, separados por países (alguns não possuem foco em uma região específica e ficaram de fora desta e da próxima tabela):

Tabela 6: Catalogação de artigos por recorte regional - países.

Países	Qtde. de artigos	Países	Qtde. de artigos
África	2	EUA	1
Austrália	1	México	2
Bélgica	1	Portugal	2
Brasil	125	Reino Unido	2
Canadá	1	Venezuela	1
Espanha	2		

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Como é possível observar, o país com o maior número de estudos sobre, é o Brasil, somando 125 artigos ao total. Deve-se mencionar que tal número refere-se, também, ao fato da presente pesquisa utilizar notadamente revistas publicadas em âmbito nacional. A seguir, exibiremos o recorte regional, dentro do Brasil, separado por estados:

Tabela 7: Catalogação por recorte regional - Brasil.

Estados e Cidades	Qtde. de artigos	Estados e Cidades	Qtde. de artigos

Brasil (Geral)	5	Paraíba	1
Alagoas	1	Paraná	11
Amazonas	1	Pernambuco	2
Bahia	3	Rio de Janeiro	4
Brasília	1	Rio Grande do Sul	26
Ceará	5	Rondônia	1
Goiás	2	Santa Catarina	20
Mato Grosso	2	São Paulo	12
Mato Grosso do Sul	2	Sergipe	3
Minas Gerais	19	Tocantins	1
Pará	3		

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Constata-se que, à respeito do recorte regional dentro do Brasil, os artigos publicados originam-se especialmente nos estados do Rio Grande do Sul, contabilizando 26 artigos, Santa Catarina, com 20 artigos, e Minas Gerais, somando 19 artigos. Verifica-se poucas publicações de Alagoas, Amazonas, Brasília, Paraíba, Rondônia e Tocantins, com apenas 1 artigo cada. Lembrando que a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) constam entre as instituições com o maior número de trabalhos sobre História Oral, o que se encontra em concordância com o fato do estado de Minas Gerais e do Rio Grande do Sul estarem entre os estados com maior número de publicações.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A História Oral proporcionou, juntamente com outras fontes históricas, a expansão de informações acerca de um determinado fato e período da

história das instituições escolares, ressaltou as impressões e vivências de inúmeros discentes sobre a cultura escolar de uma época. Esta pesquisa buscou apresentar de que forma essa significativa metodologia está sendo utilizada nos trabalhos acadêmicos nas revistas na área de História da Educação, com o propósito de evidenciar as potencialidades desse instrumento de pesquisa nas investigações historiográficas.

De acordo com os números encontrados em cada categoria analisada, tendo em vista os artigos classificados, conclui-se que a maior parte das publicações sobre História Oral aparecem nas revistas: Cadernos de História da Educação e Cadernos do CEOM. A maioria dos artigos identificados com o tema foram publicados entre os anos 2017 e 2019, sendo o pico no ano de 2018. Quanto às instituições de origem dos autores, os trabalhos centralizaram-se na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade Estadual de São Paulo (UNESP). Diante dos incontáveis recortes temporais, o mais utilizado é o período da Ditadura Militar (1964-1985) e o maior número de artigos com o assunto é no Brasil, e se concentram nos seguintes estados: Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Minas Gerais.

Levando em conta o que fora exposto, foi possível compreender o quanto a História Oral tem crescido no meio acadêmico. Espera-se que este trabalho contribua para uma disseminação ainda maior do uso dessa metodologia nas pesquisas em História da Educação, possibilitando, dessa forma, a revisão de antigos conceitos, abrindo uma porta para novas perspectivas e entendimentos plurais, enfim, outras possibilidades de investigação da história.

## **REFERÊNCIAS**

CAMARGO, Aspásia. História Oral e Política. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. História Oral e Multidisciplinaridade. Rio de Janeiro: Diadorim, 1994. p. 75 – 99.

KANAZAWA, Júlia Naomi. A história oral e sua contribuição para a recuperação da memória e da história do ensino técnico e profissional agrícola em Jacareí - SP. *Rev. Iberoam. Patrim. Histórico-Educativo*, Campinas (SP), v. 4, n. 2, p. 365-

378, jul./dez. 2018. Disponível em: <<https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/ridphe/article/view/9667>>. Acesso em: 06 jul. 2020.

LANG, Alice Beatriz da S. G. História oral: muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta. In: MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *(Re)introduzindo a história oral no Brasil*. São Paulo: USp, 1995.

OLIVEIRA, Valeska Fortes. Educação, memória e histórias de vida: usos da história oral. *História oral*, Recife, v. 8, n. 1, p. 92-106. jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=view&path%5B%5D=118&path%5B%5D=114>>. Acesso em: 05 ago. 2020.

SANTOS, Sônia Maria dos.; ARAÚJO, Osmar Ribeiro de. História Oral: Vozes, Narrativas e Textos. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v. 6, p. 191-

201, jan./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/282>>. Acesso em: 06 jul. 2020.

SANTOS, Sônia Maria dos.; MORAES, Andréia Demétrio Jorge.; BRITO, Talamira Taita Rodrigues. História Oral entre o Status de Metodologia e a Técnica. *Cadernos de História da Educação*, Minas Gerais, v. 14, n. 3, p. 979-1003, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/33148/17842>>. Acesso em: 12 mar. 2020.

THOMPSON, P. *A voz do passado: História Oral*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

**IDENTIFICAÇÃO E MANEJO DE DISPARADORES DE VIOLÊNCIA NO  
CONTEXTO ESCOLAR: A EXPERIÊNCIA DE ACADÊMICOS DE MEDICINA  
EM ATIVIDADES DE EXTENSÃO**

***IDENTIFICATION AND MANAGEMENT OF VIOLENCE TRIGGERS IN THE  
SCHOOL CONTEXT: THE EXPERIENCE OF MEDICAL STUDENTS IN  
EXTENSION ACTIVITIES***

***IDENTIFICACIÓN Y GESTIÓN DE DISPARADORES DE VIOLENCIA EN EL  
CONTEXTO ESCOLAR: LA EXPERIENCIA DE ACADÉMICOS DE MEDICINA  
EN ACTIVIDADES DE EXTENSIÓN***

*Lucas Araujo Souza*  
[lucasasouza@gmail.com](mailto:lucasasouza@gmail.com)  
Acadêmico de Medicina  
Univasf (*campus* Paulo Afonso - BA)

*Gabriela Sandes Machado*  
[gabrielasandes0@gmail.com](mailto:gabrielasandes0@gmail.com)  
Acadêmica de Medicina  
Univasf (*campus* Paulo Afonso - BA)

*Bianca Lima Gondim Osman*  
[biancagondim@gmail.com](mailto:biancagondim@gmail.com)  
Acadêmica de Medicina  
Univasf (*campus* Paulo Afonso - BA)

*Roberta Stofeles Cecon*

[roberta.cecon@univasf.edu.br](mailto:roberta.cecon@univasf.edu.br)

Doutora em Ciência da Nutrição (UFV)

Docente – Univasf (*campus* Paulo Afonso - BA)

*Maria Augusta Vasconcelos Palácio*

[augusta.palacio@univasf.edu.br](mailto:augusta.palacio@univasf.edu.br)

Doutora em Educação em Ciências e Saúde (UFRJ)

Docente – Univasf (*campus* Paulo Afonso - BA)

## RESUMO

A violência escolar (VE) manifesta-se de diversas formas e desencadeia efeitos preocupantes e extremamente negativos para os envolvidos, tais como repetência, evasão e abandono escolar, demonstrando a necessidade de profissionais capacitados para lidar com essas situações. Objetiva-se relatar a experiência de acadêmicos de medicina em atividade extensionista sobre a identificação de disparadores de violência escolar e seus respectivos manejos para profissionais da educação. Trata-se de um estudo descritivo do tipo relato de experiência. O contexto da prática é uma escola pública do município de Paulo Afonso, Bahia, na qual foi realizada uma capacitação com 31 profissionais, no ano de 2019, com base nas respostas de questionários previamente aplicados, que ajudaram a traçar um perfil dos principais disparadores de VE e o conhecimento acerca das formas de intervenção para esse tipo de situação. A atividade consistiu em desenvolver habilidades de reconhecimento dos variados tipos de VE, por meio da apresentação de conceitos e exemplos, além da proposição de uma Rede de Atenção à Violência. A intervenção permitiu que os profissionais da escola pensassem e discutissem sobre as situações de VE mais comuns e como podem intervir de forma mais efetiva a partir da criação de redes de enfrentamento, lançando mão de diversas ferramentas facilmente implantáveis naquele cenário. A experiência contribuiu com o processo de formação de estudantes de medicina, no sentido de aprimorar as habilidades de comunicação e adequação da

linguagem para o público alvo, além de inserir os saberes construídos na universidade diretamente na sociedade.

**Palavras chave:** Educação. Saúde. Violência. Extensão. Ensino superior.

## ABSTRACT

The school violence (SV) manifests itself in several ways and triggers worrying and extremely negative effects for those involved, such as repetition and dropout, demonstrating the need of trained professionals to deal with these situations. The objective is to report the experience of medical students in extensionist activity on the identification of triggers of SV and their respective management for education professionals. This is a descriptive study of the experience report type. The context of the practice is a public school of the municipality of Paulo Afonso, Bahia, in which a training was held with 31 professionals in 2019, based on the answers of previously applied questionnaires, that helped to draw a profile on the main SV triggers and the knowledge about how to approach this kind of situation. The activity consisted of developing skills to recognize the various types of SV through the presentation of concepts and examples, in addition to the proposition of a Network of Attention to Violence, developed aiming to managing SV taking into account the reality of each school. The intervention allowed school professionals to think and discuss about the most common SV situations and how they can intervene more effectively from the creation of confrontation networks, using several tools easily implantable in the scenario. The experience contributed to the process of training medical students, in order to improve the communication skills and adequacy of language for the target audience, as well as to insert the knowledge built at the university directly into society.

**Keywords:** Education. Health. Violence. Extension. Higher Education.

## RESUMEN

La violencia escolar (VE) se manifiesta de diversas formas y desencadena efectos preocupantes y extremadamente negativos para los involucrados, tales como repetición, evasión y abandono escolar, demostrando la necesidad de

profesionales capacitados para hacer frente a esas situaciones. Se pretende relatar la experiencia de académicos de medicina en actividad extensionista sobre la identificación de disparadores de violencia escolar y sus respectivos gestión para profesionales de la educación. Se trata de un estudio descriptivo del tipo informe de experiencia. El contexto de la práctica es una escuela pública del municipio de Paulo Afonso, Bahia, en la que se realizó una capacitación con 31 profesionales en el año 2019, sobre la base de las respuestas de cuestionarios previamente aplicados, que ayudaron a perfilar los principales disparadores de VE y el conocimiento de las formas de intervención para este tipo de situación. La actividad consistió en desarrollar habilidades de reconocimiento de los variados tipos de VE por medio de la presentación de conceptos y ejemplos, además de la proposición de una Red de Atención a la Violencia, herramienta desarrollada con el fin de manejar el VE teniendo en cuenta la realidad de la escuela en cuestión. La intervención permitió que los profesionales de la escuela pensaran y discutieran sobre las situaciones de VE más comunes y cómo pueden intervenir de forma más efectiva a partir de la creación de redes de enfrentamiento, poniendo mano de diversas herramientas fácilmente implantables en aquel escenario. La experiencia contribuyó al proceso de formación de estudiantes de medicina, en el sentido de mejorar las habilidades de comunicación y adecuación del lenguaje para el público objetivo, además de insertar los saberes construidos en la universidad directamente en la sociedad.

**Palabras clave:** Educación. Salud. Violencia. Extensión. Enseñanza superior.

## INTRODUÇÃO

A violência, segundo Minayo (2004), antes de tudo é uma questão social. Ela perpassa todos os setores e instituições da sociedade, da Saúde à Educação. Com isso, a violência causa impactos na qualidade de vida dos atingidos, desde lesões físicas, morais e até psíquicas, afetando a saúde individual e coletiva (MINAYO, 2004; MINAYO; SOUZA; SILVA; ASSIS, 2018). Dentre essas instituições, a escola é uma das que mais sofre com as complicações geradas pela violência. A denominada violência escolar (VE) diz



respeito aos atos ou ações de comportamentos agressivos e conflitos interpessoais que podem ocorrer tanto dentro das escolas (aluno-aluno ou aluno-professor) como na família e comunidade (GIORDANI; SEFFNER; DELL'AGLIO, 2017).

Os fenômenos que causam a violência no contexto escolar desencadeiam efeitos preocupantes. De um lado, sobre aqueles que a praticam, os que sofrem e os que testemunham, e de outro, contribuem para tirar da escola a sua condição de lugar de amizade, prazer e aprendizagem. As causas são diversas e, no universo escolar, as várias manifestações, como *bullying*, discriminação de gênero, violência física, entre outras, se fazem presentes de forma cada vez mais acentuada, afetando a ordem, a motivação, a satisfação e as expectativas de todos os que frequentam a escola. Além disso, há efeitos relacionados com a repetência, a evasão e o abandono escolar (GIORDANI; SEFFNER; DELL'AGLIO, 2017).

Nesse sentido, é importante observar que a VE pode ser consequência de outras formas de violência. Como exemplo, ela pode ser um produto de um processo que se inicia no ambiente familiar e possui continuidade no meio escolar. Dessa forma, pode-se subdividir a VE quanto a sua origem: endógena (aquela que tem origem dentro da própria escola) ou exógena (aquela que tem origem fora da escola, porém as consequências da violência são vistas no ambiente escolar) (SILVA; ASSIS, 2017).

Tendo em vista que a violência é um conceito socialmente construído e que a formação desse conceito se inicia na primeira infância, faz-se de suma importância que os educadores tenham conceitos e percepções alinhados com valores éticos e morais para que, dessa forma, ofereçam influências positivas para as crianças (GARBIN; LIMA; GARBIN; ROVIDA; SALIBA, 2015). Além das influências sobre a formação dos conceitos alinhados com valores éticos e morais, é importante que toda comunidade escolar saiba reconhecer as formas

de manejo apropriadas para cada forma de violência, identificando situações de risco de violência direta (aquele que sofre a violência) ou, até mesmo, indireta (aquele que está exposto à violência, como crianças que vivem em um ambiente de violência conjugal e expõem sinais de violência na escola) (PÍNEA; RAMOS; OLIVEIRA; TANAKA, 2011). É relevante identificar quais os parâmetros legais que definem as infrações penais, além de reconhecer e saber o devido papel de instituições, como o Conselho Tutelar (SILVA; ASSIS, 2017).

Para Abramovay (2019), o enfrentamento da violência nas escolas sofre com questões de judicialização, nas quais problemas comuns e recorrentes, que poderiam ser resolvidos pela própria escola, muitas vezes são judicializados, enviando estudantes para o Conselho Tutelar e até à polícia. Ou o inverso, o medo de recorrer à rede que a escola pode utilizar, desde o Conselho Tutelar até assistência social, sinalizando um despreparo para lidar com questões de violência (ABRAMOVAY, 2019).

Em um estudo longitudinal com duração de 12 meses, realizado junto a 6.709 estudantes da rede pública de 12 a 29 anos, em sete capitais brasileiras (Maceió, Fortaleza, Vitória, Salvador, São Luís, Belém e Belo Horizonte), revelou-se que 69,7% dos alunos responderam ter vivenciado alguma forma de violência nos últimos 12 meses. As mais prevalentes identificadas pelos estudantes foram: 15,1% brigas; 14,4% xingamentos; 11% pichação; 10,1% roubo/furtos. Foram apresentados, também, os locais onde mais ocorreu violência. Segundo os alunos, 25,1% dos atos ocorreram nos pátios, 24,8% dentro da sala de aula e 22,2% nos corredores (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA; CERQUEIRA, 2016).

Em outro estudo, de desenho transversal a partir de dados secundários de registros de ocorrência das vítimas de violência nos Conselhos Tutelares de Feira de Santana, Bahia, analisando a faixa etária de 0 a 19 anos de idade,

apresentou os seguintes resultados: dos 6 aos 9 anos, a negligência (abandono) foi a forma de violência mais prevalente (34,7%) seguida da violência psicológica (15,9%); a violência física (espancamento) foi mais prevalente dos 14 a 16 anos (94,3%); já a supressão alimentar foi mais prevalente de 0 a 1 ano (12,5%) (COSTA; CARVALHO; BÁRBARA; SANTOS; GOMES; SOUSA. 2007).

Em conjunto, os dados sugerem que, embora exista um perfil característico da VE no Brasil, traçá-lo em relação à sua localização e tipo mais prevalente se mostra uma iniciativa válida como forma de dar continuidade e permitir uma atualização destas características.

Os projetos extensionistas se apresentam nesse contexto como uma ferramenta capaz de apresentar novos caminhos para resolução de problemas e questões sociais com base em conhecimentos científicos produzidos nas instituições de ensino superior, promovendo uma educação continuada da comunidade (RODRIGUES; PRATA; BATALHA, 2013). Dentre os caminhos, destaca-se a formação de redes de apoio, as quais são definidas como “conjunto de sistemas, instituições e pessoas significativas, as quais compõem os elos de relacionamento e resolutividade recebidos e percebidos do indivíduo” (JULIANO; YUNES, 2014, p. 135–154). Estas redes podem e devem ser criadas e aplicadas com um foco direcionado ao combate à violência escolar.

Desta forma, objetiva-se relatar a experiência de acadêmicos de medicina em atividade extensionista sobre a identificação de disparadores de VE e seus respectivos manejos para profissionais da educação da rede pública municipal de Paulo Afonso, Bahia.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Trata-se de um estudo descritivo, do tipo relato de experiência, elaborado a partir de uma intervenção realizada por acadêmicos de medicina do 5º período, orientados por docentes da disciplina de Práticas de Integração de Ensino, Serviço e Sociedade (PIESS) com formação na área de Enfermagem e Nutrição, em uma escola de ensino fundamental do município de Paulo Afonso – BA. A intervenção foi desenvolvida no dia sete de agosto de 2019 e faz parte do plano de ação do projeto de extensão intitulado “Promoção da saúde na escola: difusão de conhecimentos sobre técnicas básicas de atenção pré-hospitalar e de reconhecimento de disparadores de violência para profissionais da educação”. Participaram da atividade cinco discentes e duas docentes do curso de medicina da UNIVASF, *campus* Paulo Afonso-BA, e uma discente do curso de Direito da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), colaboradora do projeto de extensão. A atividade educativa inserida no projeto de extensão contou com a participação de 31 profissionais da comunidade escolar (professores, coordenadores pedagógicos, diretores, merendeiras, auxiliares de serviços gerais, seguranças).

O processo de planejamento e execução da intervenção educativa envolveu dois momentos. No primeiro, ocorreu a aplicação de um questionário cujo objetivo era conhecer a realidade de cada escola participante do projeto. Nesse questionário, foram abordadas as seguintes temáticas: consequências da VE nas crianças; negligência como forma de violência; consequências da violência intradomiciliar; formas de identificar sinais de alerta para pessoas em situação de violência; locais mais frequentes onde a violência se insere no contexto escolar; conduta imediata para com os agressores; consequências da violência para com os professores; além de traçar um perfil epidemiológico das formas de violência mais frequentemente identificadas. O questionário foi elaborado com base em uma pesquisa bibliográfica sobre a temática. Dois meses antes do dia da intervenção, 33 questionários foram entregues na

escola selecionada e, destes, 22 foram respondidos e analisados com a finalidade de orientar a etapa seguinte.

No segundo momento, realizou-se uma capacitação na escola com base nas respostas dos questionários, que ajudaram a traçar um perfil sobre os principais disparadores de VE naquele contexto e o conhecimento dos profissionais acerca das formas de intervenção relacionadas a esse tipo de situação. A atividade, que teve duração de duas horas, consistiu em desenvolver habilidades de reconhecimento dos variados tipos de VE por meio da apresentação de conceitos e exemplos de situações comuns na escola. Ademais, contou com a participação de um colaborador externo, o qual teve como pauta a discussão de aspectos legais na questão de VE. Ao final, apresentou-se uma ferramenta desenvolvida com o intuito de combater a VE, uma Rede de Atenção à Violência, a qual foi aplicada na realidade da escola em questão a partir de casos reais citados pelos participantes. Para elaboração da rede, foi utilizada como referência-base a cartilha do Governo do Estado do Paraná, intitulada “Enfrentamento à Violência na Escola” (GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ, 2010).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A atividade iniciou com a apresentação do projeto aos participantes. Abriu-se um espaço para que cada um pudesse falar sobre si e sua atuação na escola. Em seguida, realizou-se a dinâmica “Bexiga com Sonhos” como disparador sobre VE. Cada participante recebeu um balão e um palito de dente. Instruiu-se para que protegessem os seus sonhos representados pelo balão. O objetivo foi demonstrar que, para proteger os seus sonhos, o indivíduo não precisa destruir os sonhos de outros. No entanto, a maioria dos participantes teve como reação de autodefesa estourar o balão das pessoas que estavam ao

seu redor e apenas uma mulher, ao final da dinâmica, permaneceu com o balão intacto. Segundo Assis e Marriel (2010), a violência é inerente ao ser humano e se expressa de formas distintas, o que foi evidenciado por meio do resultado da dinâmica, afinal, os profissionais utilizaram inconscientemente da violência para alcançar os seus objetivos.

Após esse momento, solicitou-se que cada participante escrevesse em um papel uma situação de violência vivenciada no âmbito escolar para ser discutida e solucionada ao final da intervenção, utilizando-se os conhecimentos adquiridos.

A próxima etapa da intervenção foi uma apresentação sobre as definições de violência, na qual os discentes trouxeram, a partir de linguagem simples e exemplos práticos, o conceito de violência segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), os tipos (violência autoprovoçada e interpessoal), os ambientes onde podem ocorrer (na comunidade e na família), a sua natureza (abuso físico, violência psicológica, violência sexual e negligência) e quanto ao local (escolar, doméstica e intrafamiliar). Além disso, foi abordado sobre o preconceito, o racismo, a gordofobia, a homofobia e o *bullying*, que estão englobados em violência.

Em seguida, foram apresentadas algumas informações acerca da importância do conhecimento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), da Lei de “*Bullying*” – lei 13.158/2015, do Conselho Tutelar, da Delegacia Especializada em Atendimento à Mulher (DEAM) e da denúncia de casos de violência. Segundo Assis (2010), a violência é expressa de diversas maneiras – usando força e poder – e por todos, tornando-se, portanto, complexa e multicausal. É relevante que os profissionais entendam as múltiplas faces da violência para que estes consigam perceber e agir adequadamente em cada situação específica de VE. Com isso, conhecer o significado e a natureza da

violência torna-se indispensável para sua prevenção e redução no ambiente escolar.

Ao final da apresentação, houve a proposição da criação de uma rede de enfrentamento à violência na escola baseada no Caderno de mesmo nome da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ, 2010). A ideia da rede baseia-se na interligação de pontos que possuem uma finalidade em comum. Adaptando este conceito para o ambiente escolar, tem-se o propósito de utilizar os recursos disponíveis e as habilidades individuais de cada um dos agentes envolvidos, sejam eles professores, coordenadores e alunos, na construção de um sistema único e adequado para a realidade da instituição.

De acordo com o Caderno de Enfrentamento à violência na escola (GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ, 2010), a rede é estabelecida por meio do trabalho intersetorial, integrado e interdisciplinar que visa ações consonantes com a realidade escolar. Assim, insere-se na escola um sistema flexibilizado, sem hierarquias, com responsabilidades compartilhadas que busca atingir a garantia do bem-estar dos estudantes. Diante disso, debateu-se com o grupo sobre o que era uma rede, como ela poderia ser estabelecida, quais profissionais poderiam estar à frente, sua relação com os alunos e as dificuldades para sua implementação (tais como hierarquização, setorização e sobrecarga). Também foram apontadas as ferramentas que poderiam ser utilizadas para a redução da violência no âmbito escolar, como: teatro, cinema, esportes, palestras e “contrato social”. Contrato este que possui como objetivo incluir os alunos no combate à violência, beneficiando-os com simples atos, como aumentar o tempo de intervalo caso não ocorra nenhum ato de violência por um determinado período de tempo. Esse sistema visa quebrar a lógica punitiva do combate à violência e pretende resolver os conflitos por meio da aproximação entre os alunos-alunos, alunos-pais e escolas-órgão legais. A

criação da rede de enfrentamento à violência, dessa maneira, irá corroborar para o desenvolvimento social, o empoderamento, o fortalecimento do sentimento de pertencimento e solidariedade no ambiente escolar (JULIANO; YUNES, 2014).

A intervenção foi finalizada com a seleção de alguns dos casos que haviam sido solicitados em momento anterior. A partir deles, foi esboçada uma rede de enfrentamento individualizada, bem como foi estimulada uma discussão sobre qual era a participação da escola, pais e órgãos legais em cada situação.

Durante a realização dessa atividade, houve o interesse e participação do grupo de profissionais, que durante todo o tempo levantou questionamentos e relatou experiências vividas ao longo dos anos trabalhados em instituições de ensino. As dúvidas mais frequentes se referiam a determinados comportamentos identificados por eles em sala de aula, alguns conceitos que nunca lhes haviam sido apresentados e, principalmente, ao manejo e conduta necessários frente à identificação de situações de violência, visto que muitos não sabiam o momento adequado para recorrer ao Conselho Tutelar, como funcionaria o processo de denúncia e até mesmo demonstravam certa desconfiança para com este órgão, o que evidenciou a importância da participação da acadêmica de Direito na apresentação, que pôde elucidar tais questionamentos.

De forma geral, o *feedback* e atuação dos participantes deixou claro para os discentes como não existe, no programa escolar, uma preparação ou capacitação eficaz para que os profissionais possam lidar corretamente com essa temática tão comum no cotidiano das escolas brasileiras. Lessa e Mayor (2019) apontam a falta de capacitação como um empecilho ao enfrentamento de questões de violência no ambiente escolar. Além disso, destacam que os cursos superiores em licenciatura se encontram defasados, uma vez que não



abordam essa temática na matriz curricular. Professores capacitados em violência acabam identificando mudanças comportamentais e promovendo a prevenção e proteção de crianças por conhecê-las melhor.

Segundo De Paula (2013), a extensão universitária é o que permanente e sistematicamente convoca a Universidade para o aprofundamento de seu papel como instituição comprometida com a transformação social. Diante disto, a experiência possibilitou aos discentes a oportunidade de trabalhar habilidades essenciais de comunicação e linguagem, além de abrir portas para novos cenários de atuação. Por meio do projeto de extensão, foi possível inserir os discentes no cenário prático, resgatando debates éticos e sociais a partir da troca de experiências que certamente contribuirão para a formação de profissionais mais engajados e críticos. Possibilitou, também, a aproximação com a comunidade, permitindo a difusão dos conhecimentos acadêmicos para além dos muros da Universidade, tornando possível o ajuste das teorias para a realidade vivida naquela instituição. Torna-se claro, a partir da extensão, a necessidade de contínua interação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as Redes de Ensino Básico (DE PAULA, 2013).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A experiência relatada contribuiu para ampliar o conhecimento dos acadêmicos de medicina sobre a temática da VE e os disparadores de violência mais frequentes no contexto em que foi realizada a intervenção educativa. Ademais, permitiu contribuir com a comunidade escolar a partir do compartilhamento das experiências e das temáticas trabalhadas durante a atividade na escola, sobretudo levar conhecimento e possibilidades de enfrentamento ao problema à comunidade escolar.

Durante a elaboração da intervenção, algumas limitações foram percebidas, como a dificuldade em receber a devolutiva de todos os questionários aplicados, a indisponibilidade de datas para a realização da intervenção, além do tempo curto disponibilizado para realização da atividade na escola. Portanto, se fazem necessários uma melhor sensibilização sobre a importância de projetos de extensão para a comunidade e o reforço de parcerias intersetoriais com as demais instituições envolvidas, uma vez que a Universidade oferece diferentes ações que podem ser resolutivas para problemas enfrentados em diferentes setores da sociedade.

Apesar dos obstáculos, a intervenção foi vista como muito positiva tanto para os extensionistas como para os participantes da instituição, uma vez que possibilitou um debate acerca de um tema recorrente e que por vezes não é encarado com a seriedade que se deve, além de oferecer uma capacitação que pode influenciar positivamente na qualidade de vida do grupo de crianças e adolescentes que passar por esses profissionais a partir dessa experiência. Destaca-se, porém, a necessidade de continuidade de ações com essa finalidade para garantir a manutenção do processo de difusão de conhecimentos, a constante identificação dos disparadores e, conseqüentemente, a redução efetiva da violência no âmbito escolar.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX) e à Pró-reitoria de Extensão da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). À Secretaria de Educação do município de Paulo Afonso-BA e aos profissionais da escola participante da atividade de extensão.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. Violências na Escola, sob o Olhar de Miriam Abramovay. **Dialogia**, n. 32, p. 4-9, maio/ago. 2019.

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M.G.; SILVA, A.P. da; CERQUEIRA, L. **Diagnóstico participativo das violências nas escolas: falam os jovens**. Rio de Janeiro: FLACSO-Brasil, OEI, MEC, 2016.

ASSIS, S. G.; MARRIEL, N. de S. M. Reflexões sobre Violência e suas Manifestações na Escola. In: ASSIS, S. G.; CONSTANTINO, P.; AVANCI, J. Q. (orgs). **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores** [online]. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/ Editora FIOCRUZ, 2010. p. 41-63. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/szv5t/pdf/assis-9788575413302.pdf>. Acesso em: 09 de abril de 2021.

DE PAULA, J. A. A extensão universitária: história, conceito e propostas. **Interfaces-Revista de Extensão da UFMG**, v. 1, n. 1, p. 5-23, jul./nov. 2013.

GARBIN, C. A. S.; LIMA, T. J. V.; GARBIN, A. J. I.; ROVIDA, T. A. S.; SALIBA, O. Conhecimento e percepção dos educadores do ensino infantil sobre violência. **Revista Ciência Plural**, v.1, n.2, 2015.

GIORDANI, J. P.; SEFFNER, F.; DELL'AGLIO, D. D. Violência escolar: percepções de alunos e professores de uma escola pública. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 1, p. 103–111, 2017.

GOVERNO DE ESTADO DO PARANÁ. **Enfrentamento à violência na escola**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2010.

JULIANO, M. C. C.; YUNES, M. A. M. Reflexões sobre rede de apoio social como mecanismo de proteção e promoção de resiliência. **Ambiente & Sociedade**, v. 17, n. 3, p. 135–154, set. 2014.

LESSA, C. B.; MAYOR, A. S. A dificuldade na promoção de medidas preventivas contra o abuso sexual infantil nas escolas. **Perspectivas Online: Humanas & Sociais Aplicadas**, v. 9, n. 25, p. 61 -77, 2019.

MINAYO, M. C. DE S. A difícil e lenta entrada da violência na agenda do setor saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 20, n. 3, p. 646–647, 2004.

MINAYO, M. C. DE S.; SOUZA, E. R.; SILVA, M. M. A.; ASSIS, S. G. Institucionalização do tema violência no SUS: avanços e desafios. **Ciênc. saúde colet.**, v. 23, n. 6, p. 2007-2016, jun. 2018.

PÍNEA, A. C. F.; RAMOS, M. B.; OLIVEIRA, T. S.; TANAKA, E. D. O. Conhecimento do educador sobre seu papel perante a criança que sofre de violência doméstica. In: VII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, VII., 2018, Londrina. **Anais...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2011.

RODRIGUES, A. L. L.; PRATA, M. S.; BATALHA, T. B. S. Contribuições da extensão universitária na sociedade. **Cadernos de Graduação – Ciências Humanas e Sociais**, v. 1, n. 16, p. 141-148, 2013.

SILVA, F. R. DA; ASSIS, S. G. Prevenção da violência escolar: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, v. 44, e157305, 2017.



e-ISSN: 2177-8183

**AÇÕES DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE DIRECIONADAS A PROFESSORES DE  
ESCOLAS PÚBLICAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ACADÊMICOS DE  
MEDICINA**

***HEALTH EDUCATION ACTIONS FOR PUBLIC SCHOOL TEACHERS:  
EXPERIENCE REPORT OF MEDICAL STUDENTS***

***ACCIONES DE EDUCACIÓN PARA LA SALUD DIRIGIDAS A PROFESORES  
DE ESCUELAS PÚBLICAS: INFORME DE EXPERIENCIA DE MÉDICOS  
ACADÉMICOS***

*Adson Aragão de Araújo Santos*  
adsonaragao10@gmail.com  
Graduando em Medicina  
Univasf (*campus* Paulo Afonso - BA)

*Hellen de carvalho Lima*  
hellendc.lima@gmail.com  
Graduanda em Medicina  
Univasf (*campus* Paulo Afonso – BA)

*Anacely Guimarães Costa*  
anacely.guimaraes@univasf.edu.br  
Doutora em Saúde Coletiva -IMS/ UERJ  
Docente – Univasf (*campus* Paulo Afonso - BA)

*Roberta Stofeles Cecon*  
roberta.cecon@univasf.edu.br  
Doutora em Ciência da Nutrição - UFV  
Docente – Univasf (*campus* Paulo Afonso - BA)

*Maria Augusta Vasconcelos Palácio*  
augusta.palacio@univasf.edu.br  
Doutora em Educação em Ciências e Saúde - UFRJ  
Docente – Univasf (*campus* Paulo Afonso - BA)

## RESUMO

A Vigilância em Saúde do Trabalhador (VISAT) é a área de saúde pública responsável por ações e normas para estudo, prevenção, assistência e vigilância à saúde do trabalhador, atuando nas condições de saúde, ambiente e organização do trabalho, corroborando com o direito universal à saúde preconizado pelo Sistema Único de Saúde (SUS). Frente à necessidade de aproximar a comunidade acadêmica das ações de saúde do município de Paulo Afonso-BA e para promover cuidado e educação em saúde aos professores, um grupo de acadêmicos de medicina executou uma ação de intervenção em uma escola municipal. O objetivo deste estudo é relatar a vivência de acadêmicos de medicina na realização de atividades de educação em saúde e relacionar com as políticas de saúde do trabalhador e a realidade de professores de uma escola pública por meio de um estudo qualitativo do tipo relato de experiência. O grupo construiu um formulário do tipo pesquisa de opinião e um *banner* informativo para fomentar uma roda de conversa acerca do tema saúde do professor, síndrome de *Burnout* e qualidade de vida. Ao final da vivência, notou-se que o grupo de alunos compreendeu a situação de saúde dos professores da escola e executou uma ação de educação em saúde para informá-los da importância da saúde para o trabalho e suas repercussões na sociedade. Evidenciou-se que experiências em cenário prático são enriquecedoras para os acadêmicos, que adquirem conhecimentos importantes para sua futura realidade profissional, e para os que participaram da ação, que puderam conhecer acerca da saúde do trabalho, do manejo de seus riscos e como ter melhores hábitos de vida.

**Palavras-chave:** Saúde do trabalhador. Ações. Promoção da Saúde. Síndrome de *Burnout*. Vigilância em saúde.

## ABSTRACT

Occupational Health Surveillance (VISAT) is the public health area responsible for actions and standards for the study, prevention, assistance and surveillance of workers' health, acting on health conditions, environment and work organization, corroborating with the right universal health care recommended by the Unified Health System (SUS). Faced with the need to bring the academic community closer to health actions in the city of Paulo Afonso-BA and to provide health care and education to teachers, a group of medical students carried out an intervention action at a municipal school. The objective is to report the experience of medical students in carrying out health education activities and to create a link between the workers' health policies with the reality of teachers of a public school through a qualitative study of the type of experience report. The group built an opinion poll form and an informational banner to

foster a conversation on the topic of teacher's health, Burnout syndrome and quality of life. At the end of the experience, it was noted that the group of students understood the health situation of the school's teachers and carried out a health education action to inform them of the importance of health for work and its repercussions on society. It was evidenced that experiences in a practical setting are enriching for academics, who acquire important knowledge for their future professional reality, and for those who participated in the action, who were able to learn about occupational health, the management of their risks and how to have better life habits.

**Keywords:** Worker's health. Health promotion. Burnoutsyndrome. Health surveillance.

## RESUMEN

La Vigilancia en Salud Ocupacional (VISAT) es el área de salud pública responsable de las acciones y estándares para el estudio, prevención, atención y vigilancia de la salud de los trabajadores, actuando en las condiciones de salud, medio ambiente y organización del trabajo, apoyando el derecho universal a la salud recomendado por el Sistema Único de Salud (SUS). Ante la necesidad de acercar a la comunidad académica a las acciones de salud en la ciudad de Paulo Afonso-BA y promover la salud y la educación de los docentes, un grupo de estudiantes de medicina realizó una acción de intervención en una escuela municipal. El objetivo de este estudio es reportar la experiencia de los estudiantes de medicina en la realización de actividades de educación para la salud y relacionarla con las políticas de salud del trabajador y la realidad de los docentes en una escuela pública a través de un estudio cualitativo del tipo relato de experiencia. El grupo construyó un formulario tipo encuesta de opinión y un cartel informativo para fomentar una rueda de conversación sobre el tema de la salud de los docentes, el síndrome de Burnout y la calidad de vida. Al final de la experiencia, se observó que el grupo de estudiantes comprendió la situación de salud de los docentes de la escuela y realizó una acción de educación en salud para informarles de la importancia de la salud para el trabajo y sus repercusiones en la sociedad. Se evidenció que las experiencias en el ámbito práctico son enriquecedoras para los académicos, quienes adquieren conocimientos importantes para su futura realidad profesional, y para quienes participaron de la acción, quienes pudieron conocer sobre la salud ocupacional, la gestión de sus riesgos y cómo tener mejores hábitos de vida.

**Palabras clave:** Salud del trabajador. Comportamiento. Promoción de la salud Síndrome de Burnout. Vigilancia de la salud.

## **INTRODUÇÃO**

A Vigilância em Saúde do Trabalhador (VISAT) é a área da saúde pública responsável pelo conjunto de ações e normas para estudo, prevenção, assistência e vigilância à saúde relacionada ao trabalhador, atuando sobre as condições de saúde, ambiente e organização do trabalho, corroborando, então, com o direito universal à saúde, preconizado pelo Sistema Único de Saúde (SUS). A VISAT tem como diretrizes o estímulo à educação continuada, pesquisa em saúde e segurança do trabalhador, universalidade e integralidade. Para estes dois últimos, em consonância com os princípios do SUS, e para manutenção e garantia desses, os órgãos responsáveis são o Ministério da Saúde (MS), o Ministério do Trabalho (MTb) e a Previdência Social (AMORIM *et al.*, 2017).

A VISAT tem como função a implantação e o fortalecimento de ações para identificar, controlar e monitorar os riscos relacionados ao trabalho, com o objetivo de reduzir a probabilidade de doenças ou agravos de trabalhadores, seja com risco de agravos ou de acidentes de natureza química, física, biológica, ergonômica ou psíquica. Essas atribuições contam com a contribuição de outras instâncias da Vigilância em Saúde (VS), como a Vigilância Sanitária, Epidemiológica e Ambiental (GOMEZ; VASCONCELLOS; MACHADO, 2018; UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2017).

A Rede Nacional de Atenção Integral à Saúde do Trabalhador (RENAST) é uma complexa rede articulada com diversas instâncias do SUS que tem ações transversais para produção e gestão do conhecimento e, conseqüentemente, para realizar ações de vigilância, promoção de saúde e prevenção de agravos, promovendo, portanto, a concretização dos princípios da VISAT. A RENAST é associada a Centros de Referência em Saúde do Trabalhador (CEREST), que são locais de atendimento especializados em pessoas com doenças ou agravos relacionados ao trabalho, funcionando,



então, como um sistema de apoio, suporte técnico e retaguarda que executa coordenação de projetos, monitoramento e educação permanente relacionados ao tema. Ademais, a Atenção Primária à Saúde (APS) possui papel fundamental na VISAT para promover a saúde dos trabalhadores, atuando conforme necessidades de cada população para que, assim, os recursos e ações sejam racionais e eficazes (AMORIM *et al.*, 2017).

Dentre as funções da VISAT, uma importante preocupação é a saúde dos professores, que estão suscetíveis a diversos agravos em saúde. Esses trabalhadores encontram diariamente dificuldades que sua profissão exige, tais como elevada carga de trabalho, precariedade nas condições laborais ou até mesmo a função de desempenhar vários papéis simultaneamente, como os de educador, familiar e amigo para os alunos, na tentativa de tornar a formação acadêmica e cidadã de cada estudante a melhor possível. Tudo isso faz com que os professores não tenham tempo para dissociar sua vida profissional da sua vida pessoal, permitindo que o seu trabalho tome conta de todo o seu dia a dia e os cuidados consigo mesmo, de ordem psíquica ou física, sejam negligenciados (CARLOTTO; CÂMARA, 2019; CUNHA *et al.*, 2020; SILVA; FISCHER, 2020).

A saúde do professor merece maior atenção devido às diferentes condições às quais são expostos, que podem causar afecções físicas, como lombalgias, distúrbios de voz, transtornos gastrointestinais, hipertensão arterial e cefaleias. Agravos de origem psíquica também são frequentes, como estresse crônico, ansiedade, insônia, os quais podem evoluir para paralisias faciais, tremores, além de alterações de peso (CARLOTTO; CÂMARA, 2019; CUNHA *et al.*, 2020).

No instante em que várias dessas morbidades ocorrem de modo simultâneo e associado ao estresse crônico, ocorre um fenômeno psicossocial denominado de Síndrome de *Burnout*. Também conhecida como síndrome do esgotamento, ela é caracterizada como um distúrbio emocional crônico que

evolui paulatinamente, ao longo dos anos, por consequência de um trabalho desgastante que envolve exaustão emocional, despersonalização de pessoas próximas e diminuição da realização pessoal no trabalho, que atinge, comumente, profissionais da educação. Uma vez que esse fenômeno tem uma grande relevância para a sociedade e para os professores, merece total atenção do indivíduo, que deve buscar ajuda com profissionais da saúde para que não haja maiores complicações (CARLOTTO; CÂMARA, 2019; DALCIN; CARLOTTO, 2017; DE BRITO MOTA *et al.*, 2019).

Frente a todas essas questões acerca da saúde dos professores, cabe à VISAT promover ações destinadas a esse grupo. Como exemplo, podem-se citar reuniões, palestras e ações de vigilância no formato de entrevistas ou inspeções que busquem melhor identificar o processo saúde-doença associado ao trabalho. Além disso, também cabe a esse órgão articular ações individuais e coletivas à promoção de saúde, prevenção de agravos e vigilância de ambientes, de processos e atividades de trabalho com intuito de intervir sobre os fatores determinantes da saúde e aliar o conhecimento técnico dos professores com suas experiências e subjetividades, além de suas práticas institucionais (SANTANA; NEVES, 2017). Dessa forma, assume-se que cabe à VISAT identificar, controlar e monitorar os potenciais riscos e agravos à saúde dos profissionais a fim de que esse grupo tenha acesso integral à prevenção de agravos e promoção de saúde.

Os profissionais da educação precisam receber um cuidado integral, a partir do acompanhamento por equipes de saúde, em consonância com os princípios do SUS. Ademais, atividades acadêmicas em cenário prático mostram-se relevantes para que haja maior envolvimento e aprendizado dos universitários sobre o assunto no contexto em que estão inseridos, além de possibilitar a execução de ações de intervenção para educação em saúde (ARAÚJO *et al.* 2017).

Alinhados na proposta de ampliar as ações de cuidado à saúde do trabalhador no contexto do SUS, objetiva-se relatar a experiência de acadêmicos de medicina durante a realização de atividades de educação em saúde para relacionar os princípios, diretrizes e políticas de saúde do trabalhador com a realidade local de professores de uma escola pública no município de Paulo Afonso-BA, ressaltando a importância de atividades de campo para a formação médica.

## **METODOLOGIA**

Trata-se de um estudo descritivo, do tipo relato de experiência, realizado durante uma ação educativa, em dezembro de 2019, em uma escola pública municipal, em Paulo Afonso-BA. A atividade integrou o eixo prático de PIESS (Prática de Integração Ensino, Serviço e Sociedade) do terceiro período do curso de medicina da UNIVASF de Paulo Afonso. A atividade de PIESS corresponde ao componente curricular inserido no contexto de metodologias ativas de ensino-aprendizagem que visa estabelecer uma interface com a saúde coletiva no ambiente universitário (UNIVASF, 2017). A temática escolhida para a ação educativa foi Saúde e Trabalho.

Inicialmente, os alunos discutiram em sala de aula acerca das principais políticas e órgãos responsáveis pela saúde do trabalhador, além de buscarem correlacioná-los com a saúde dos professores. Para isso, a turma também pesquisou sobre as principais demandas em saúde desse grupo de profissionais e, a fim de conhecer melhor essa realidade no município, os professores de uma escola municipal foram convidados a participar de uma roda de conversa com os discentes e com os docentes da Universidade. A atividade possibilitou aos acadêmicos compreender a realidade local e, a partir dela, estabelecer um projeto de intervenção, dividindo a turma em cinco

subgrupos, com o intuito de promover educação em saúde em uma escola municipal.

Neste relato, apresenta-se a experiência vivenciada por discentes de um dos subgrupos que abordou a temática síndrome de *Burnout*. A intervenção contou com a presença da equipe de 15 professores da escola, além de três docentes responsáveis pelo eixo de aprendizagem de PIESS.

A atividade planejada pelo presente grupo para o dia da ação na escola foi dividida em três momentos e organizada para durar 40 minutos. Primeiramente, foi entregue uma folha de ofício para cada professor(a) participante dessa ação, que simulava um anúncio de jornal, construído pelos discentes de medicina, a fim de tornar a conversa mais dinâmica. Nesse questionário, foram colhidos dados acerca da idade, tempo de profissão, aspectos positivos e negativos do trabalho, sendo esses dois últimos dados sem restrições na quantidade de comentários sobre o tema. Vale ressaltar que se aplicou um formulário do tipo pesquisa de opinião e, portanto, não foram coletados dados pessoais dos participantes, estando em consonância com a Resolução nº 510/2016, que dispensa a submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) para esse tipo de estudo.

Em um segundo momento, o grupo promoveu uma exposição sobre o tema Saúde do Professor, abordando temáticas como os desafios da docência no Brasil, como ter uma melhor qualidade de vida e sobre a síndrome de *Burnout*, apresentados em um *banner* informativo construído pelo grupo com dados encontrados em uma busca simples na base de dados do PubMed e disponibilizado para a escola após o encerramento da ação. O terceiro momento da intervenção envolveu a realização de uma roda de conversa acerca das respostas mais frequentes obtidas na primeira parte da atividade.

Após as três etapas propostas da atividade, foi dada a oportunidade para que as/os educadores presentes comentassem aspectos positivos e

negativos da profissão. Os dados, coletados de modo anônimo, foram utilizados para a construção do presente relato.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A ação foi realizada com dois grupos de professores, sendo o primeiro com oito e o segundo com sete indivíduos. A partir das respostas obtidas no questionário, tem-se como resultado que a média de idade foi de  $42,3 \pm 9,7$  anos, e que a mediana de anos de trabalho na carreira docente foi de 20 anos, sendo o tempo máximo de 30 e o tempo mínimo de serviço de 0,5 anos.

Após o preenchimento dos questionários, os discentes de medicina apresentaram o pôster com pontos relevantes sobre Síndrome de *Burnout*, tais como a sua definição, principais sintomas, uma correlação dessa síndrome com os principais desafios na carreira do docente e, ainda, hábitos de vida que podem ajudar a diminuir o estresse, melhorar a qualidade do sono e alimentação, portanto, aumentar a qualidade de vida individual. Essa breve apresentação teve o intuito de introduzir e esclarecer o tema aos professores, sanar possíveis dúvidas para que o assunto pudesse ser melhor discutido e, possivelmente, correlacionado com a vida profissional desses trabalhadores.

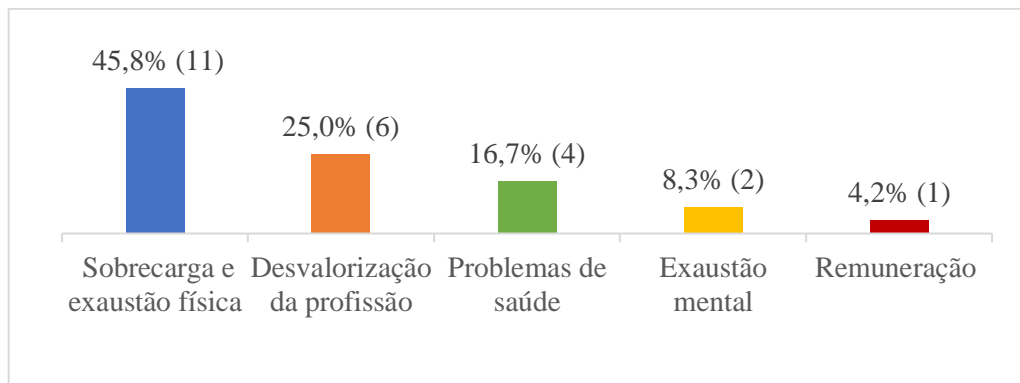
Esse momento foi uma valiosa contribuição para a formação acadêmica do grupo de PIESS. Para exemplificar essa afirmação, destaca-se o relato de um dos professores que compartilhou sua história pessoal, seus hábitos de vida há alguns anos, além de alguns sintomas vivenciados por consequência da sua vida profissional exaustiva. Com a piora dos sintomas, segundo ele, procurou um profissional da saúde, o qual o diagnosticou com síndrome de *Burnout* e, assim, permitiu que ele fizesse o tratamento adequado. Esse relato trouxe enorme aprendizado porque mostrou a história natural dessa síndrome e esclareceu como os sintomas podem passar despercebidos caso não haja atenção e interesse dos profissionais da saúde e de colegas e familiares

próximos a essas pessoas. Além disso, reforçou a importância da VISAT estar presente, também, na vida desses profissionais, objetivando prevenir esses riscos e promover saúde (BOECHAT; MENESES, 2018).

Ademais, a discussão também se mostrou enriquecedora para os professores. Ao debater sobre o tema, os participantes compartilharam experiências individuais, compartilhando métodos de lidar com os fatores estressantes e as buscas de soluções para amenizar o estresse laboral e tornar a rotina de trabalho mais saudável e prazerosa. Ainda, houve motivação dos participantes da atividade no intuito de promover mudanças nos hábitos de vida e nas relações interpessoais, tornando o ambiente de trabalho mais agradável e colaborativo. Portanto, essa parte da atividade também se mostrou eficaz para valorizar os professores ao mostrá-los um novo olhar para a profissão, bem como contribuir com a percepção do trabalho como fonte de realização profissional (DALCIN; CARLOTTO, 2018).

Em seguida, as anotações dos professores foram contabilizadas e analisadas pelos discentes, de forma que comentários semelhantes fossem classificados e contabilizados em uma mesma categoria. As respostas dos professores sobre os pontos negativos da profissão convergiram consideravelmente (FIGURA 1), sendo 12 relatos sobre exaustão física e sobrecarga de trabalho. Ademais, houve seis comentários acerca da desvalorização do profissional, quatro relatos de problemas físicos, dois relatos de exaustão mental, ainda, um relato sobre a baixa remuneração financeira.

Figura 1. Respostas dos professores quando questionados acerca dos aspectos negativos da profissão.



Fonte: Próprio autor.

Após essa contagem, o grupo levantou uma discussão sobre os temas mais abordados pelos professores, os quais relataram suas experiências e opiniões, enquanto os alunos faziam correlações com referencial teórico acerca da saúde do trabalhador e dos órgãos e instituições responsáveis por fornecê-la, como a APS e a VISAT. Destaca-se que esse momento serviu para expandir as visões dos acadêmicos de medicina relacionadas ao tema, perceber a relevância e a ligação entre o trabalho de cada indivíduo e os agravos decorrentes desse. Reforçou, também, a importância da percepção de analisar cada pessoa integralmente, sem dissociar os seus problemas de saúde das suas atividades laborais ou pessoais do dia a dia. Outro significativo elemento de aprendizado discente refere-se à possibilidade de executar uma ação de educação em saúde, a partir da qual se orientou os participantes acerca dos fatores de risco a que são expostos diariamente. Foram fornecidas informações sobre como melhorar a qualidade de vida.

Nessa ocasião, evidenciou-se que a realidade dos professores envolvidos nessa atividade coaduna com consequências comuns na carreira da docência no Brasil. Entre elas, têm-se o estresse crônico devido à exaustão física e a sobrecarga do trabalho pelo elevado número de alunos atendidos e por atividades que são levadas para serem realizadas em casa, o que torna a rotina desses professores pesada e extenuante. Há também a falta de tempo para cuidar de si devido à rotina extensa de trabalho, que impacta na saúde

mental e física de cada um deles, gerando lombalgias e problemas na voz, por exemplo (CORTEZ *et al.*, 2017; SILVA; FISCHER, 2020). Ademais, há a desvalorização profissional, que foi questionada devido ao fato de os alunos e a população em geral não reconhecerem a importância da profissão, acrescida da inexistência de políticas públicas para essa classe.

Outro relato dos profissionais da escola diz respeito à baixa remuneração financeira, que estimula uma sobrecarga de atividades, uma vez que os professores têm que conseguir mais trabalhos para suprirem suas necessidades mensais e de suas famílias, fato que reforça a imagem do professor como um profissional sem importância e sem valor social (DA SILVA SILVEIRA 2018; CARLOTTO; CÂMARA, 2019; CUNHA *et al.*, 2020; DALCIN; CARLOTTO, 2017).

Quando questionados se conhecem a VISAT, se percebem a atuação do SUS no seu trabalho e se buscam profissionais da saúde para resolver os problemas relatados, eles disseram não perceber qualquer forma de atuação da saúde pública fora do ambiente das Unidades Básicas de Saúde (UBS). Assim, relataram que só tinham acesso a profissionais da saúde se fossem, por conta própria, procurar os serviços na UBS. Além disso, uma vez que a carga horária de trabalho é extensa e o horário de atendimento da unidade de saúde coincide com o horário de trabalho, o cuidado com a própria saúde não se torna prioritário, tornando-se mais limitante devido à grande burocracia para conseguir uma licença médica e até mesmo para entregar o atestado médico na prefeitura e encontrar professores substitutos.

Desse modo, percebe-se que há ausência de cumprimento do princípio de integralidade do SUS, uma vez que há desarticulação e insuficiência de políticas e ações específicas que garantam a saúde dos professores, apesar da grande quantidade de estudos ressaltando os agravos à saúde dessa categoria profissional (CORTEZ *et al.*, 2017). Ademais, o fato de haver falhas nos programas de intervenção em saúde do trabalhador, na avaliação da eficácia



dessas intervenções, na comunicação, além dessas ações serem distantes do ambiente de trabalho, corroboram o paradigma de que a saúde se restringe aos ambientes hospitalares e de unidades de saúde, ferindo, também, o princípio da integralidade. Assim, há um adiamentado cuidado na saúde dos professores enquanto essa se agrava, implicando diretamente em uma pior qualidade de vida, dificultando relacionamentos interpessoais e até mesmo o desempenho profissional (GOMEZ; VASCONCELLOS; MACHADO, 2018).

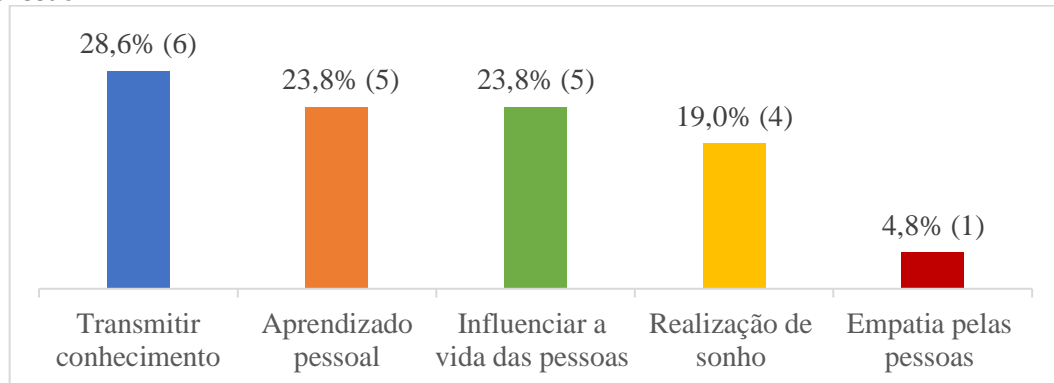
Após essa enriquecedora conversa sobre os entraves enfrentados pelos professores e suas correlações com a saúde e a VISAT, prosseguiu-se para a discussão dos pontos positivos da profissão, os quais fazem, muitas vezes, os profissionais se sentirem satisfeitos com sua escolha laboral, apesar das dificuldades enfrentadas. Os professores elencaram livremente quantos pontos positivos achassem interessantes, e os relatos também convergiram.

Cinco pessoas responderam como aspectos positivos podem influenciar a vida das pessoas, servir como exemplo e conseguir, muitas vezes, indicar bons caminhos que podem ser seguidos pelos alunos, fato que seria uma das grandes recompensas para os seus trabalhos. Além disso, os outros pontos relatados por seis professores abrangeram transmitir conhecimento para as crianças. Cinco deles relataram que o aprendizado constante, acadêmico ou cidadão, é recompensador quando se constrói de forma cooperativa, corroborando com o fim da superioridade do professor frente aos alunos, uma vez que ambos aprendem e evoluem concomitantemente (ALVES-MAZZOTTI *et al.*, 2016; MENDES; CLOCK; BACCON, 2016)

Dos demais professores, quatro comentaram que a docência, apesar dos entraves, é a realização de um sonho pessoal e, por fim, um relatou sobre o aprendizado de ter empatia por outras pessoas nessa profissão. Todos esses fatos são motivadores para seguir na carreira da docência e a continuar a ensinar e servir como bons exemplos, fazendo-os sentirem-se satisfeitos como

professores(ALVES-MAZZOTTI *et al.*, 2016; MENDES; CLOCK; BACCON, 2016), conforme pode ser observado na Figura 2.

Figura 2 - Respostas dos professores quando questionados sobre os aspectos positivos da profissão.



Fonte: Próprio autor.

Diante disso, percebe-se que, apesar de o trabalho ser extenuante, demandar grande dedicação desses profissionais e, ainda, trazer como consequências a exaustão física, psíquica e emocional, desânimo com a profissão ou sintomas físicos, essas são, muitas vezes, minimizadas e esquecidas por conta do amor e da satisfação pela profissão e, ainda, pela necessidade e dependência financeira para sobreviver. Percebe-se também que, mesmo com esses aspectos negativos, há zelo e dedicação dos professores com a profissão, tanto com os alunos quanto com suas famílias, principalmente as mais vulnerabilizadas socialmente, evidenciando-se, assim, a humanização, fator indispensável para o bom exercício da profissão.

Esses fatos, associados à dificuldade de ter acesso à saúde e a aparente pouca proximidade dos profissionais da saúde para com essa classe de trabalhadores na cidade, geram, portanto, uma deficiência na prevenção de agravos e acidentes de trabalho e na promoção de saúde. Assim, evidencia-se que estes requerem intervenção e apoio de profissionais de saúde, alinhados com a VISAT, a fim de que se investigue mais minuciosamente sua causa e seja proposto tratamento, farmacológico ou não, a fim de prevenir maiores

agravos. Por exemplo, promover ações articuladas, individuais e coletivas, para a promoção de saúde, prevenção de agravos e vigilância de ambientes, de processos e atividades de trabalho com o objetivo de fornecer um cuidado integral aos professores (SANTANA; NEVES, 2017).

Com base nas anotações feitas no “anúncio de jornal”, foi possível perceber que, quanto mais anos de serviço, maior era a percepção de que a profissão é desvalorizada e maiores eram as queixas de problemas de saúde por consequência, direta ou indireta, da sua profissão. No entanto, apesar do maior número de queixas, mais frequentes eram os comentários de satisfação ao relatarem momentos de encontro com ex-alunos que hoje são adultos e empregados e, acima de tudo, gratos pela influência e importância que os professores tiveram sobre suas vidas. Então, com a experiência, essas pessoas conseguem equilibrar sua vida profissional entre situações boas e ruins e, assim, buscam levar a vida da melhor forma possível, sem adoecer física ou mentalmente e serem profissionais de excelência.

Com o esgotamento do tempo direcionado para roda de conversa, os alunos interviram para concluir a ação abordando a importância dos professores não só para o sucesso individual de cada um, mas para a construção de uma sociedade justa e cada vez mais humanizada. Nos últimos instantes da atividade, o grupo discente também realizou orientações sobre saúde e qualidade de vida, além de responder algumas dúvidas individuais.

Portanto, é possível inferir que, apesar de a VISAT buscar promover a identificação e as ações para diminuir a probabilidade de agravos e acidentes relacionados ao trabalho, essa não é uma realidade tão presente na vida desses professores. Isso torna o princípio de integralidade do SUS apenas uma realidade distante para eles, já que não há, muitas vezes, a possibilidade de os professores irem aos serviços de saúde. Ao lado disso, as ações desses serviços para esses trabalhadores são insuficientes, inexistindo práticas que integrem o acesso à saúde ao exercício da profissão, dificultando, portanto, a

concretização dos objetivos da VISAT, além de ferir suas diretrizes para a classe dos professores dessa escola.

Em meio ao cenário de desarticulação de políticas e ações voltadas à saúde do trabalhador, sobretudo os professores, é importante que esse assunto seja abordado durante a formação acadêmica dos futuros profissionais da saúde, a fim de que esses tenham maior consciência e mais atitudes voltadas para a integralidade e para a multidisciplinaridade do cuidado que deve ser ofertado aos trabalhadores (UNIVASF, 2017).

Por fim, é válido ressaltar que atividades em cenário prático, como essa relatada, são fundamentais para ensinar as diferentes realidades sociais em contextos geradores de atitudes, habilidades e comportamentos em meio a um cenário multidisciplinar e humanizador. Desse modo, os acadêmicos que têm a oportunidade de vivenciar experiências como essa terão formação geral, humanista, crítica, reflexiva e ética, com responsabilidade social capaz de ser aplicada em ações de educação em saúde para toda a sociedade, conforme preconizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de medicina (BRASIL, 2014; FERREIRA; RIBEIRO; ALMEIDA; SOUSA *et al.*, 2019).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do exposto, entende-se que a Vigilância em Saúde do Trabalhador, associada à RENAST e ao CEREST, são fundamentais para que a integralidade, um dos princípios dos SUS, seja cada vez mais firmada na saúde pública do país e, assim, todo cidadão, independentemente de sua profissão, tenha não só acesso ao cuidado por consequência do direito universal à saúde, como também saúde nos processos laborais.

Ademais, percebe-se que conhecer os princípios, diretrizes e objetivos das políticas de saúde do trabalhador e, em seguida, comparar com a realidade, analisar seus pontos positivos e negativos, é de relevância

fundamental. Isso porque os futuros médicos formados na cidade de Paulo Afonsoirão compreender como aVISAT e os cuidados com os trabalhadores devem funcionar e, além disso, conhecerão as qualidades e os entraves presentes na concretização dessas políticas no local, podendo, dessa forma, sempre aperfeiçoar suas ações e comportamentos para melhorar a saúde pública no país.

Por fim, é válido ressaltar que a atividade foi de suma importância para o grupo discente porque ajudou a sedimentar os conhecimentos e ampliar a visão acerca da saúde do trabalhador. Outro ponto a ser destacado refere-se ao fato de que os alunos realizaram uma análise crítica sobre o tema, percebendo qualidades e desafios a serem superados. Nesse exercício, os estudantes, futuros médicos, perceberam a relação intrínseca entre a profissão de cada indivíduo e a sua saúde, consolidando uma visão mais ampliada e integral do ser humano. Aprender acerca da relação entre saúde e profissão sem entrar em contato com os profissionais e saber deles próprios os desafios e necessidades tornaria o processo de educação sistemático e distante da realidade que será enfrentada. Por isso, tamanha a relevância da realização de atividades de campo como essa para formação acadêmica dos futuros médicos do país.

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. *et al.* Os sentidos do ser professor. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 1, n. 1, p. 61-73, 2016.

AMORIM, L. D. A. *et al.* Vigilância em Saúde do Trabalhador na Atenção Básica: aprendizagens com as equipes de Saúde da Família de João Pessoa, Paraíba, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 22, p. 3403-3413, 2017.

ARAÚJO, G. B. *et al.* Territorialização em saúde como instrumento de formação para estudantes de medicina: relato de experiência. **SANARE-Revista de Políticas Públicas**, v. 16, n. 1, p. 124-129, 2017.

BOECHAT, M. Á. M.; MENESES, R. F. Síndrome de burnout: Intervenção terapêutica através da psicologia positiva. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA DA SAÚDE, 12., 2018, Lisboa. **Actas...** Lisboa: ISPA–Instituto Universitário, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução n. 3, de 20 de junho de 2014. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 jun. 2014. Seção 1, p. 8-11.

CARLOTTO, M. S.; CÂMARA, S. G. Prevalence and predictors of Burnout Syndrome among public elementary school teachers. **Análise Psicológica**, v. 37, n. 2, p. 135-146, 2019.

CORTEZ, P. A. *et al.* A saúde docente no trabalho: apontamentos a partir da literatura recente. **Cadernos Saúde Coletiva**, v. 25, n. 1, p. 113-122, 2017.

CUNHA, I. M. *et al.* Síndrome de *Burnout* e fatores de estresse laboral em professores de escolas públicas do município de Capão do Leão, RS. **Interfaces Científicas-Saúde e Ambiente**, v. 8, n. 2, p. 499-514, 2020.

DA SILVA, L. M. S. *et al.* Relação entre a desvalorização profissional e o mal-estar docente. **RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 4., 2018.

DALCIN, L.; CARLOTTO, M. S. Síndrome de burnout em professores no Brasil: considerações para uma agenda de pesquisa. **Psicologia em Revista**, v. 23, n. 2, p. 745-770, 2017.

DALCIN, L.; CARLOTTO, M. S. Avaliação de efeito de uma intervenção para a Síndrome de Burnout em professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 1, p. 141-150, 2018.

DE BRITO MOTA, A. F. *et al.* Voice disorder and burnout syndrome in Teachers. **Journal of Voice**, v. 33, n. 4, p. 581.e587-581.e516, 2019.

FERREIRA, M. J. M. *et al.* Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Medicina: oportunidades para ressignificar a formação. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 23, supl. 1, e170920, 2019.

GOMEZ, C. M.; VASCONCELLOS, L. C. F. D.; MACHADO, J. M. H. Saúde do trabalhador: aspectos históricos, avanços e desafios no Sistema Único de Saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 23, n. 6, p. 1963-1970, jun. 2018.

MENDES, T. C.; CLOCK, L. M.; BACCON, A. L. P. Aspectos positivos e negativos da profissão docente: entre a satisfação e o desejo do professor. **Com a Palavra, o Professor**, v. 1, n. 1, p. 74-94, 2016.

SANTANA, F. A. L.; NEVES, I. R. Saúde do trabalhador em educação: a gestão da saúde de professores de escolas públicas brasileiras. **Saúde e Sociedade**, v. 26, n. 3, p. 786-797, 2017.

SILVA, J. P. D.; FISCHER, F. M. Invasão multiforme da vida pelo trabalho entre professores de educação básica e repercussões sobre a saúde. **Revista de Saúde Pública**, v. 54, 03, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Atuação da Vigilância em Saúde do Trabalhador (VISAT)**. São Luís: UMA-SUS/UFMA, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Medicina**. Paulo Afonso, BA: UNIVASF, 2017. Disponível em: <http://portais.univasf.edu.br/medicina-pa/medicina-pa/documentos-e-normas/ppc-medicina-univasf-campus-paulo-afonso-ba.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2020.

**AS DIVERSAS FACES DA VIOLÊNCIA NO NAMORO: UM RELATO DA  
EXPERIÊNCIA DE DISCENTES DE ENFERMAGEM COM ADOLESCENTES  
ESCOLARES**

***THE DIVERSE FACES OF VIOLENCE IN DATING: A REPORT OF THE  
EXPERIENCE OF NURSING STUDENTS WITH SCHOOL TEENAGERS***

***LAS DIVERSAS CARAS DE LA VIOLENCIA EN LA FECHA: INFORME DE  
LA EXPERIENCIA DE ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA CON  
ADOLESCENTES ESCOLARES***

*Carlos Eduardo Benevides Passos*  
contatoeducarlos@hotmail.com  
Acadêmico de enfermagem - Univasf

*Efraim Ricardo Souza Santos Filho*  
contatoefraimricardo@gmail.com  
Acadêmico de enfermagem -Univasf

*Gilvan Rodrigues da Cruz Junior*  
juniorrodriguescruz@gmail.com  
Acadêmico de enfermagem -Univasf

*Mariana Brandt Fernandes Santos*  
marianabrandt19991@gmail.com  
Acadêmica de enfermagem – Univasf

*Patrick Leão Carvalho de Sousa*  
patrickleaocs@gmail.com  
Acadêmico de enfermagem - Univasf

*Thainá da Costa Santos Gonçalves*  
thainacosta1998.ts@gmail.com  
Acadêmica de enfermagem - Univasf



*Rosana Alves de Melo*  
rosananurse@hotmail.com  
Doutora em enfermagem (UFPE)  
Docente da Univasf

## RESUMO

A violência afetiva é uma problemática presente no cotidiano de adolescentes e jovens, sendo fundamental a promoção de espaços de debates que possam favorecer o conhecimento e a conscientização sobre os mecanismos de enfrentamento e proteção. Este trabalho objetivou descrever as experiências vivenciadas por acadêmicos de enfermagem, em atividades de extensão, com adolescentes em escolas públicas, sobre violência no namoro e suas formas de prevenção e enfrentamento. A metodologia se deu por meio de oficinas de dinâmicas em grupo, atividades teatrais e observação participante. Desenvolveram-se sete oficinas, nas quais foi trabalhado o tema violência nas relações de namoro na adolescência, sendo abordada a violência física, psicológica, sexual, moral e de gênero. Observou-se uma postura crítica por parte dos adolescentes, sendo que a maioria das indagações levantadas estavam diretamente associadas ao conceito de violência afetiva e seus tipos, bem como a quem solicitou ajuda diante da ocorrência de abusos nas relações. A dinâmica do corredor do cuidado propiciou um momento de acolhimento, tendo grande receptividade por parte dos estudantes e possibilitando uma ampla discussão sobre o tema em questão. Falar de prevenção e das formas de enfrentamento da violência nas relações de namoro se mostrou importante para os adolescentes envolvidos, por se tratar de uma problemática muito presente na sociedade, e relevante também para o crescimento acadêmico dos discentes extensionistas.

**Palavras-chave:** Adolescente. Assistência Integral à Saúde. Educação em Saúde. Enfermagem em Saúde Comunitária. Relações interpessoais.

## ABSTRACT

With regard to emotional violence, we are related to a non-everyday problem of adolescents and young people, being fundamental to promoting spaces for debate, which can promote or increase awareness of the mechanisms of confrontation and protection. This study aimed to describe the experiences lived by nursing students in extension activities with adolescents in public schools,

about dating violence and its forms of prevention and coping. The methodology took place through group dynamics workshops, theatrical activities and participant observation. Unfold seven offices, nasquaisfoitrabalhado or triggering theme: violence against children and adolescents, being addressed the following types of violence: physical, psychological, sexual, moral, and gender. A theater methodology created an important link. A critical stance was observed in the hair of some of the participants, since most of the people who received dubious were directly associated with the council of affective violence, with different types of violence and how to seek help through some abuse. A dynamic of the care corridor provides a moment of attention and care, I have great receptivity on the part of two students. A unique and positive experience for those involved, we will open discussions on the subject of affective violence. Falar of prevention and of the forms of confrontation of the violence nasrelações de namoro e importância because it is a very present problem in society, in addition, there are also necessary activities for the academic growth of two involved students.

Key-words: Adolescent. Comprehensive Health Care. Health Education. Community Health Nursing. Interpersonal relationships.

## RESUMEN

La violencia afectiva en las relaciones es un problema presente en la vida cotidiana de los adolescentes y los jóvenes, y es esencial para promover espacios de debate, que puedan favorecer el conocimiento y la conciencia sobre los mecanismos de afrontamiento y protección. Este estudio tuvo como objetivo describir las experiencias vividas por estudiantes de enfermería en actividades de extensión con adolescentes en escuelas públicas, sobre la violencia en el noviazgo y sus formas de prevención y afrontamiento. La metodología se desarrolló a través de talleres de dinámica de grupos, actividades teatrales y observación participante. Desenvolveu-se sete oficinas, nas quais foi trabalhado o theme disparador: a violência nas relações of namoro na adolescência, sendo abordado os seguintes tipos de violência: física, psicológica, sexual, moral, e de gênero. Una metodología de teatro criou um enlace de importante. Observou-se uma postura crítica pelos alunos participantes, sendo que a maioria das dúvidas recebidas estavam diretamente associadas ao conceito de violência afetiva, aos tipos de violência y em como procurar ajuda diante de algum abuso. A Dinâmica do corredor do cuidado propiciou um momento de acolhimento andcare, tendo grande receptividade por parte dos estudantes. Uma experiencia única y positiva en envolvidos, pois abriram-se discuten sobre el tema de la violência afetiva Falar de prevenção y das formas de enfrentamiento da violência nas relações de namoro é

importância por se tratar de um problem muito present na sociedade, ademais, também foram atividades needárias for or crescimento acadêmico dos discentes envolvidos.

Palabras clave: Adolescente. Atención Integral deSalud. Educación en Salud. Enfermería en Salud Comunitaria. Relaciones interpersonales.

## INTRODUÇÃO

Violência no namoro compreende situações de abuso dentro de uma relação de intimidade, que envolve agressões físicas, sexuais, psicológicas e/ou ações controladoras, podendo ocorrer, pessoalmente ou virtualmente, entre parceiros íntimos eventuais ou formais (CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION, 2016).

No campo jurídico, o conceito de “Violência Doméstica” abrange múltiplos crimes, como a violência contra idosos e a violência filo-parental. No entanto, o conceito de “Violência nas Relações de Intimidade” (VRI) pode ser considerado uma forma de violência doméstica em muitos cenários, englobando todos os tipos de relacionamentos íntimos, informais e ocasionais (FERNANDES, 2016). As VRI ou *dating violence*, como é reconhecida internacionalmente, são vistas como uma problemática de saúde pública, considerando o caráter abusivo que expressam (OLIVEIRA *et al.*, 2016a).

Nas relações de namoro, assim como em todas as relações afetivas, há uma relação de poder que pode se expressar com situação de dominação exacerbada, no momento em que as tomadas de decisão não são partilhadas, e os níveis de violência passam a ser expressivos (BRANCAGLIONI; FONSECA, 2016). Além disso, o isolamento, muitas vezes, imposto pelo parceiro (a) agressor (a) durante o namoro, é também um importante fator de risco para o abuso no casamento, nem sempre sendo reconhecido como

violência pelo outro. No entanto, isso se torna ainda mais grave, pelo fato dessas situações de domínio serem identificadas como proteção e manifestação de amor do parceiro (a) (NADER; CAMINOTI, 2014).

Ressalta-se que existem fatores favorecedores da ocorrência dessa violência, tal como a romantização do ciúme. Entre os jovens, cenas de ciúmes, controle sobre o outro e a invasão do espaço pessoal são naturalizadas, acarretando na exacerbação da violência, pois ela passa a ser aceita como forma de cuidado e amor (BESERRA *et al.*, 2016). Além disso, fatores envolvendo as questões de gêneros também influenciam, uma vez que a sociedade patriarcal preconiza a postura de mulheres como submissa ao homem, havendo uma repressão daquilo que não segue os padrões sociais impostos à figura feminina (CONCEIÇÃO *et al.*, 2018).

Apesar de a maioria das evidências científicas abordarem a violência cometida contra as mulheres, ressalta-se que existem estudos mostrando que os homens também são vítimas de violência nas relações de namoro, principalmente na fase da adolescência e juventude (BARREIRA *et al.*, 2014; BESERRA *et al.*, 2015; BESERRA *et al.*, 2016). Nesse sentido, outro estudo realizado por Ceccheto e colaboradores (2016), participantes do sexo masculino relataram já terem sofrido violência psicológica, e afirmaram que xingamentos e humilhações são as piores formas de assédio. No entanto, esses participantes também entendem que as agressões físicas são toleráveis entre os homens, pois há pouco potencial ofensivo quando as parceiras os agredem.

Essas questões podem ser melhores entendidas quando se compreende que as categorias gênero, patriarcado e violências estão profundamente enraizadas. Isso se deve à cultura patriarcal fortemente hierarquizante, que tem a violência como um elemento constitutivo, em que se banaliza o exercício do poder por meio da força e da dominação daqueles

considerados hierarquicamente inferiores com a anuência, o incentivo ou apenas a tolerância da sociedade (SAFFIOTI, 2004).

A dominação masculina está fortemente presente na sociedade e se refere a uma lógica social androcêntrica, que se inscreve nas coisas e nos corpos, por meio das práticas cotidianas de forma sutil e tácita, traduzindo-se na incorporação da ordem masculina que desvaloriza, subjuga e exclui o feminino (BOURDIEU, 2011). Para o mesmo autor, são mecanismos sutis de dominação e exclusão social que expressam uma submissão paradoxal que atravessa homens e mulheres, dominantes e dominados, de forma imperceptível, denominada de violência simbólica.

Diante dessas informações, compreende-se a necessidade de discussões em espaços onde os adolescentes e jovens mais convivem, como escolas e universidades, afim de se proporcionar um debate constante sobre o assunto da violência no namoro e permitir a troca de informações relacionadas às suas formas de se perpetuar, seus fatores de riscos e suas consequências, enfrentamento e denúncia.

Dessa forma, este trabalho teve como objetivo descrever as experiências vivenciadas por acadêmicos de enfermagem em atividades de extensão, com adolescentes em escolas públicas, sobre violência no namoro e suas formas de prevenção e enfrentamento.

## **METODOLOGIA**

Trata-se de um estudo descritivo, do tipo relato de experiência, que busca um aprofundamento em determinado tema e descreve uma dada experiência temporal com potencial de contribuir com uma discussão, troca e

proposição de ideias para a melhoria de um contexto de vida e saúde (MINAYO, 2012).

As atividades foram desenvolvidas no decorrer das ações práticas do “Núcleo Temático: promoção da saúde no processo de viver humano: atenção à saúde da mulher”, tendo como campo de atividades as Escolas de Referência em Ensino Médio Clementino Coelho e a Escola Dom Malan, ambas da rede pública estadual de ensino, localizadas no município de Petrolina/PE.

As atividades foram desenvolvidas por meio de sete oficinas de dinâmicas em grupo e observação participante, realizadas nos meses de novembro e dezembro de 2019, contemplando estudantes adolescentes na faixa etária dos 14 aos 19 anos, sendo 148 meninas e 110 meninos. Ressalta-se que esta fase da vida se configura como um período de experimentação de valores, de papéis sociais e identidades, e da ambiguidade entre deixar de ser criança e querer ser adulto (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2008).

As oficinas foram divididas em dois momentos. No primeiro momento, houve a execução de uma dinâmica integrativa, com o intuito de permitir uma aproximação com os estudantes adolescentes, em seguida, uma peça teatral, inserindo, assim, o tema principal que era a violência nas relações de namoro. As atividades teatrais, por serem trazidas de forma lúdica, abriram espaço para apresentação de situações que envolvessem os diversos tipos de violência que podem estar presentes nos relacionamentos: psicológica, física, sexual, moral, e de gênero.

Após isso, iniciou-se uma discussão acerca da temática central. Como base para a peça teatral, foi planejado um roteiro do que seria abordado durante a apresentação, sendo expostas possíveis situações de violência afetiva, de forma que despertassem, nos adolescentes, inquietações e permitissem o levantamento de questionamentos a serem discutidos durante

essa etapa. Além disso, houve um espaço para que os estudantes fizessem indagações sobre o tema, sendo estas recolhidas por meio da disponibilização de uma caixa para perguntas, na qual os estudantes puderam depositar dúvidas e questionamentos sobre o tema, ou até mesmo, trazerem situações vivenciadas por eles em algum relacionamento atual ou passado, sendo que eles não precisavam se identificar.

Em um segundo momento, foi feita uma dinâmica, em grupo, intitulada de *Dinâmica do Casal*, na qual os estudantes foram convidados a encenarem situações de conflitos passíveis de acontecer dentro de um relacionamento íntimo, com o intuito de inseri-los na oficina, como sujeitos participantes. A finalidade dessa ação educativa foi ampliar a capacidade do indivíduo de analisar a sua realidade de maneira crítica, buscando auxiliar na decisão de ações para resolver problemas recorrentes, acarretando na modificação de determinadas situações que estão presentes nos relacionamentos. Também houve a divulgação dos meios de se realizar denúncias de violência e trazidas as formas de se buscar ajuda, por intermédio da rede de proteção. O encerramento se deu por meio da realização da dinâmica do *Corredor do Cuidado*, buscando trabalhar o acolhimento e afetividade entre os pares.

O *Corredor do Cuidado*, como o próprio nome diz, era um espaço para que os integrantes pudessem demonstrar algum gesto de acolhimento e carinho. O corredor foi organizado em duas filas indianas, uma em frente à outra e cada pessoa, por vez, foi passando com os olhos fechados pelo seu centro e recebendo gestos de carinho, sem identificar quem o fez, somente sentindo as vibrações positivas vindo dos demais participantes. Antes de o participante adentrar o centro do corredor, os acadêmicos e extensionistas faziam massagens nas suas costas e mãos, proferiam palavras de motivação e incentivo nos seus ouvidos, sempre direcionado as palavras para a importância

de buscar ajuda e acolhimento diante de qualquer situação de violência, assim como evidenciando a importância de cada pessoa nesse ciclo vital.

Os encontros foram coordenados pelos acadêmicos e pela professora orientadora, sendo observada e estimulada a adesão dos adolescentes durante todo o processo, possibilitando trabalhar em conjunto para que ocorresse a participação total dos mesmos. Ao final, solicitou-se que os adolescentes pudessem explanar a suas opiniões, fazendo uma avaliação crítica acerca do que foi desenvolvido, sendo esse *feedback* de fundamental importância para o delineamento das oficinas seguintes.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Desenvolver atividades com os adolescentes se mostrou uma experiência única e bem positiva, uma vez que permitiu trocar informações sobre o tema da violência no namoro, exatamente nessa fase da vida em que esse grupo geralmente experimenta os primeiros relacionamentos amorosos. A adolescência corresponde a um período do ciclo vital que se caracteriza por rápido crescimento físico, com expectativas psicossociais acrescidas, sendo, particularmente, neste período, que as identidades sexuais e de gênero se valorizame se inicia uma maior sociabilidade fora dos laços familiares (SILVA *et al.*, 2017). O adolescente passa a constituir novas redes de sociabilidades, caraterizadas pela cultura de iguais ou entre pares, nas quais há um distanciamento provisório dos pais ou familiares, questão fundamentalmente importante para a conquista da autonomia (OLIVA, 2008).

Assim, nesse período da vida, dependendo do contexto em que esses adolescentes estão inseridos, as diferenças entre os papéis e gênero podem se intensificar, sendo consentidas algumas formas de violência como prova de amor ou como “aceitáveis” em alguns contextos, não sendo reconhecidas



como condutas violentas. Esta fase da vida também pode ser entendida como um dos momentos em que mais se adere à romantização de ações, de domínio da vontade do outro. Qualquer um destes fatores pode aumentar o risco de envolvimento numa relação abusiva (SUTHERLAND, 2011; BITTAR; NAKANO, 2017).

A violência nas relações de namoro apresenta-se como um fenômeno evidente e preocupante, tendo em conta a abrangência e as repercussões que podem abarcar a saúde física e mental. Diante da complexidade desse fenômeno, as abordagens sobre essa problemática são de grande importância para aumentar o conhecimento da população sobre suas causas e consequências, e também para a identificação de estratégias de intervenção nas suas diversas formas de se perpetuar. Ademais, sabe-se que essa violência tem início no namoro e pode ser um precursor para agressões mais graves, após a transição para coabitação ou casamento (FLAKE *et al.*, 2013; COSTA; COSTA; NASCIMENTO, 2018).

Diante das atividades desenvolvidas, as oficinas e o teatro se mostraram bem interessantes, pois proporcionaram a participação e interação de todos os alunos. Ressalta-se que a oficina é uma dinâmica de atividades que consiste em um trabalho em grupo, centrado em torno de uma questão principal, contemplando um contexto social; não se restringe apenas a uma reflexão racional, mas busca abarcar os sujeitos de maneira integral, atuando nos significados afetivos e nas vivências relativas ao tema escolhido (LUIZ; PRÁ; AZEVEDO, 2014). Já o teatro, é uma arte fundamentada na reprodução de situações/problemas, contendo uma relação com a prática coletiva e social, presentes de forma intensa na atualidade, estimulando a criatividade e o fazer conta (PINHEIRO, 2014).

Com relação às oficinas realizadas, foram feitos questionamentos sobre situações de violência afetiva, sendo que a maioria das questões levantadas estava diretamente relacionada ao assunto discutido, mais especificamente aos tipos de violência e suas características; em seguida, às maneiras de dar suporte a quem vivencia situações de abuso; e, por último, a que órgãos ou serviços procurar nos casos de vivenciar algum tipo de violência. Além disso, foram discutidas as dúvidas dos alunos, coletadas por meio da caixa de perguntas, sendo possível observar situações de violência veladas, vivenciadas pelos adolescentes que depositaram suas perguntas na caixinha; e falas que evidenciaram a importância de se ter um funcionamento melhor e mais humanizado das Delegacias da Mulher.

Considerando as inquietações dos adolescentes sobre os tipos de violência, vale ressaltar que, esse grupo, quando envolvido em relações de namoro, pareceu experimentar múltiplas formas de violência. Entre estas formas, encontrou-se a violência física, sexual e psicológica. Esse fato demonstra a necessidade de se compreender as especificidades de cada forma de violência, fazendo o seu enquadramento na relação de namoro. A aquisição de uma maior compreensão das características, específicas destas formas de violência, demonstra ser pertinente para possibilitar a realização de prevenções adequadas e eficazes entre os jovens e adolescentes (BITTAR; NAKANO, 2017).

Os momentos das peças teatrais foram pautados em discussões sobre o tema apresentado. Alguns alunos sentiram-se abertos para comentar sobre o encenado e puderam perceber a relevância de se discutir essa temática, visto que a violência nas relações afetivas é pautada em situações de abusos velados. Em síntese, majoritariamente foi criticada a figura masculina, a qual, assim como referida pelos alunos, possuía uma postura machista e abusiva, por intensificar atitudes de violência física, verbal e psicológica. Desse modo,

foi possível observar que, ao se iniciar a oficina com este tipo de intervenção teatral, foi gerada uma inquietação no público, capaz de fazê-lo criar um vínculo de interesse com o tema discutido, necessário para que se sentisse confortável e disposto a relatar sua opinião acerca do tema.

Nesse contexto, destaca-se que, a relação entre os gêneros é caracterizada pelo poder dos homens sobre as mulheres e sua legitimação pela sociedade, o que caracteriza o processo de dominação masculina (NADER; CAMINOTI, 2014). Apesar de os participantes das oficinas ressaltarem a imagem do homem como um ser machista e mais violento, observa-se que, na adolescência, na maioria das vezes, podem se exacerbar as diferenças entre os papéis de gênero e se consolidar a aceitação da violência como uma versão do amor, ou como aceitáveis certas circunstâncias. O cenário social em que essa violência surge é caracterizado pela vigência da ideologia machista, entremeando as relações de gênero, tendo como resultante a naturalização da dominação masculina (BECCHERI-CORTEZ; SOUZA, 2013; REYES et al., 2016).

Na etapa seguinte, com a dinâmica do casal, foram elencadas, pela equipe, algumas frases que remetem à violência nas relações afetivas, de forma a mostrar a naturalização da violência dentro das relações, por intermédio de situações sutis e “inofensivas”, mas que se configuram como abuso. O papel dos facilitadores dessas oficinas foi instruir e promover a construção do conhecimento com vistas à prevenção da ocorrência dessas violências. De acordo com Santos e Murta (2016), os programas de extensão em espaços coletivos são um fator importante na mudança de comportamentos, crenças e atitudes que suportam a violência no namoro. Intervenções dessa natureza não raro envolvem os pares, direta ou indiretamente, como componente chave no desenho, implementação e avaliação das ações desenvolvidas.

Ademais, foram analisadas as reações dos adolescentes que ouviam as frases sugestivas de violência e foi perceptível a forma de estranheza de alguns, isso porque a maioria não conseguia identificar violência nas situações trazidas como exemplo, exatamente pelo fato de a forma suavizada de abuso, muitas vezes, remeter à não violência. Assim, salienta-se que, a compreensão da violência no namoro, entre adolescentes, torna-se crítica ao considerar que os hábitos violentos, no decorrer dessa fase da vida, podem servir de base para a violência entre parceiros íntimos adultos (MURTA *et al.*, 2016). Para esses mesmos autores, esta questão se agrava ainda mais, considerando que os adolescentes geralmente têm dificuldades de perceber a agressão no namoro como algo prejudicial ao relacionamento e, não raro, tendem a reconhecer comportamentos controladores e ciumentos como sinal de amor.

Foram levantados questionamentos sobre os diversos tipos de violência passíveis de acontecer nos relacionamentos, sendo a violência física a mais evidenciada pelos participantes. A violência psicológica, mesmo sendo a mais presente na fase da adolescência e juventude, foi pouco elencada pelos participantes. Embora existam diferentes tipos de abusos, o significado individual pode influenciar a percepção ou não de abuso na relação, tanto no que se refere ao agressor, como à vítima ou a ambos. O problema pode ser acentuado quando a violência é expressa sob a forma de abuso emocional (ameaças de terminar a relação, a chantagem emocional, controle de comportamentos e/ou ciúme excessivo). A ausência de violência física faz com que, por vezes, os adolescentes não valorizem estas condutas. Esta situação pode originar ignorância dos sinais, permitindo o perpetuar do abuso nas relações e o negligenciar do apoio necessário para sair de uma relação abusiva (MILLER, 2011; MELO *et al.*, 2018).

Com relação à dinâmica do Corredor do Cuidado, que proporcionou um espaço para que os integrantes pudessem compartilhar um momento de troca de carinho, com abraços e palavras de acolhimento, mostrou ser o momento mais especial das atividades de extensão, e todos os participantes se envolveram bastante. Como se tratava sempre do último momento realizado com os extensionistas, foi possível identificar a interação que havia surgido durante todo o processo inicial e a construção das ideias sobre o tema, ao passo que faziam uma reflexão sobre suas vivências pessoais nos relacionamentos. O principal objetivo dessa dinâmica era mostrar a importância de não se calar e buscar ajuda diante de alguma violência vivenciada e saber da existência da rede de proteção, e, ao mesmo tempo, fazer um momento de acolhimento e interação.

Ressalta-se que a rede de proteção à violência deve ser entendida e reconhecida, por todos os grupos vulneráveis, como forma de ter um suporte no caso de sofrer abuso de qualquer natureza. Essa rede é entendida como um espaço de formação de parcerias, cooperações e articulações dos sujeitos institucionais, funcionando como um mecanismo eficaz para a interrupção da violência, favorecendo uma visão ampliada das situações e permitindo o planejamento de ações integradas. O bom funcionamento da rede promove o compartilhamento de responsabilidades sobre os casos, permitindo que cada profissional e setor/serviço atuem com foco nas questões que lhe cabem (VEGA; PALUDO, 2015; GONÇALVES *et al.*, 2015).

A composição da rede de proteção envolve diversos órgãos, tais como serviços de assistência social e psicológica, como os Centros de Referência da Assistência Social-CRAS e os Centros de Referência Especializados da Assistência Social-CREAS; Conselhos de Direito; Conselho Tutelar, promotoria pública e juizado da infância e juventude, bem como as demais instituições que prestam atendimento, a exemplo de escolas, unidades de saúde, unidades de

acolhimento, entre outras redes de apoio, como as delegacias e Sociedade Civil Organizada (BRASIL, 2010).

Diante disso, observa-se a importância de educar os adolescentes e jovens para a violência no namoro, alertando-os para a sua definição e consequenciando para o fato de que os conflitos não devem ser resolvidos por meio do uso da violência física ou verbal. Ao mesmo tempo, informar a existência da rede de proteção a qualquer forma de violência. A transmissão de informação relativa aos fatores de risco da violência afetiva aumenta o empoderamento dos sujeitos para evitarem e/ou enfrentarem relações abusivas. A oportunidade de poder reavaliar crenças sobre os papéis de gênero deve estar também presente nos programas de prevenção da violência no namoro (OLIVEIRA *et al.*, 2016b).

## **CONCLUSÃO**

As atividades propostas pelos discentes foram bastante positivas para abrir um campo de discussão com os adolescentes sobre a temática da violência nas relações afetivas, mais especificamente no namoro. Foi observado grande interesse pelo assunto, o que permitiu longas discussões com opiniões, colocações e dúvidas por parte dos participantes. Observou-se que, muitos deles tinham algum conhecimento sobre as formas de violência dentro dos relacionamentos, mesmo não se reconhecendo como sujeitos perpetradores ou vítimas desses abusos. No geral, mostraram-se bastante interessados e envolvidos nas atividades propostas, respeitando a dinâmica de realização das oficinas.

As atividades práticas deste Núcleo Temático foram muito importantes, pois é um assunto imprescindível para abordar, principalmente com adolescentes, já que é o momento da vida em que eles começam a ter uma

noção acerca da vida adulta. Iniciam relacionamentos com o mundo de modo mais intenso com as pessoas. Falar sobre vertentes existentes nas relações afetivas é algo impactante para eles.

Além do público, o contato dos discentes com os adolescentes foi muito importante para o crescimento acadêmico, visto que, envolver comunidades e perceber que algumas consequências do futuro podem ser amenizadas por atitudes do presente, é indispensável para o nascimento de um novo olhar a respeito de determinados temas e de uma formação profissional mais adequada. Os debates foram proveitosos e alguns relatos e opiniões também deixaram os participantes pensativos, mas tudo correu de forma natural e satisfatória.

## REFERÊNCIAS

BARREIRA, Alice Kelly; LIMA, Maria Luiza Carvalho de; BIGRAS, Marc; NJAINE, Kathie; ASSIS, Simone Gonçalves. Direcionalidade da violência física e psicológica no namoro entre adolescentes do Recife, Brasil. **Rev Bras Epidemiol**, v. 17, n. 1, p.217-228, jan-mar 2014. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-790X2014000100217&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-790X2014000100217&script=sci_arttext&tlng=pt).

BECCHERI-CORTEZ, Mirian; DE SOUZA, Lídio. Mulheres de classe média, relações de gênero e violência conjugal: um estudo exploratório. **Revista Gerencia y Políticas de Salud**, v. 12, n. 24, p. 34-53, 2013. Disponível em: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/gerepolsal/article/view/6091>.

BESERRA, Maria Aparecida; LEITÃO, Maria Neto da Cruz; FERNANDES, Maria Isabel Domingues; SCATENA, Liliana; VIDINHA, Telma Sofia dos Santos; SILVA, Lygia Maria Pereira da; FERRIANI, Maria das Graças de

Carvalho. Prevalência de Violência no Namoro entre Adolescentes de Escolas Públicas de Recife/Pe – Brasil. **RevEnferm Referência**, Série IV, n. 7, p. 91-99, out./nov./dez. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=388243209013>.

BESERRA, Maria Aparecida; LEITÃO, Maria Neto da Cruz; FABIÃO, Joana Alice da Silva Amaro de Oliveira; DIXE, Maria dos Anjos Coelho Rodrigues; VERÍSSIMO, Cristina Maria Figueira; FERRIANI, Maria das Graças Carvalho. Prevalência e características da violência no namoro entre adolescentes escolares de Portugal. **Esc Anna Nery**, v. 20, n. 1, p. 183-191, 2016. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-81452016000100183](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-81452016000100183).

BITTAR, Daniela Borges; NAKANO, Ana Márcia Spanó. Symbolic violence among adolescents in affective dating relationships. **Rev Esc Enferm USP**, São Paulo, v. 51, n. 1, p. 1-08, 2017. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0080-62342017000100482](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342017000100482).

BRANCAGLIONI, Bianca de Cássia Alavarez; FONSECA, Rosa Maria Godoy Serpa. Intimate partner violence in adolescence: an analysis of gender and generation. **Rev Bras Enferm**, Brasília, v. 69, n. 5, p. 890-98, 2016. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672016000500946&script=sci\\_arttext&tlng=en](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672016000500946&script=sci_arttext&tlng=en).

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Análise de Situação de Saúde. **Linha de Cuidado para a Atenção Integral à Saúde de Crianças, Adolescentes e suas Famílias em Situação de Violências**. Brasília: Ministério da Saúde, 2010. 104 p. Disponível



em:

[http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/linha\\_cuidado\\_crianças\\_famílias\\_violências.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/linha_cuidado_crianças_famílias_violências.pdf).

CECCHETTO, Fátima; OLIVEIRA, Queiti Batista Moreira; NJAINE, Kathie; MINAYO, Maria Cecília de Souza. Violências percebidas por homens adolescentes na interação afetivo-sexual em dez cidades brasileiras. **Interface- Comunicação, Saúde, Educação**, v. 20, p. 853-864, 2016. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832016000400853&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832016000400853&script=sci_abstract&tlng=pt).

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. National Centre for Injury Prevention and Control. **Division of Violence Prevention**. Understanding Teen Dating Violence. Fact Sheet 2016. Available from: <http://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/teen-dating-violencefactsheet-a.pdf>.

COLL, César; MARCHESI, Alvaro; PALÁCIOS, Jesús. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Trad. Daisy Vaz de Moraes. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CONCEICAO, Thays Berger; BOLSONI, Carolina Carvalho; LINDNER, Sheila Rubia; COELHO, Elza Berger Salema. Assimetria e simetria de gênero na violência por parceiro íntimo em pesquisas realizadas no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 11, p. 3597-607, 2018. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232018001103597](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232018001103597).

COSTA, Aline Moerbeck; COSTA, Maria Conceição Oliveira; NASCIMENTO, Ohana Cunha do. Percurso Amoroso e Eventos Violentos nas Relações de Namoro de Jovens. **Rev. Saúde Col**, v. 8, n. 1, p. 39-45, 2018. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/saudecoletiva/article/view/2973>.

FERNANDES, Cátia Sofia Ribeiro. **Violência nas relações de intimidade entre pessoas do mesmo sexo: estudo exploratório sobre os mecanismos de apoio à vítima de violência na intimidade**. 2016. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra, Portugal, 2016. 187 p. Disponível em: [https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/32892/1/MSOC\\_%20VF\\_%20TESE\\_%20CATIAFERNANDES.pdf](https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/32892/1/MSOC_%20VF_%20TESE_%20CATIAFERNANDES.pdf).

FLAKE, Tânia Aldrighi; BARROS, Claudia; SCHRAIBER, Lilia B; MENEZES, Paulo Rossi. Violência por parceiro íntimo entre estudantes de duas universidades do Estado de São Paulo, Brasil. **RevBrasEpidemiol**, v. 16, n. 4, p. 801-16, 2013. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-790X2013000400801&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-790X2013000400801&script=sci_arttext&tlng=pt).

GONÇALVES, Cláudia Fabiane Gomes; SILVA, Lygia Maria Pereira da; PITANGUI, Ana Carolina Rodarti; SILVA, Cintia Cibele da; SANTANA, Marcela Virgínia de. Atuação em rede no atendimento ao adolescente vítima de violência: desafios e possibilidades. **Texto Contexto Enferm**, v. 24, n. 4, p. 976-83, 2015. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-07072015000400976&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-07072015000400976&script=sci_arttext&tlng=pt).

LUIZ, George Moraes; PRÁ, Rayuany Mayara Dal; AZEVEDO, Renata Closs. Intervenção psicossocial por meio de oficina de dinâmica de grupo em uma instituição: relato de experiência. **Psic. Rev.** São Paulo, v. 23, n.2, p. 245-60, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicorevista/article/view/22770>.

MELO, Rosana Alves de; FERNANDES, Flávia Emília Cavalcante Valença; TASSITANO, Rafael Miranda; RANDAU, Karina Perrelli. Validation of Questionnaire on Violence in Affective Relationships. **Journal of Interpersonal**

**Violence.** New York City, v. 35. v. 8, 1-25, 2018. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0886260518812793>.

MILLER, Laura. Physical Abuse in a College Setting: A Study of Perceptions and Participation in Abusive Dating Relationships. **Journal of Family Violence**, v. 26, n. 1, p. 71-80, 2011. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/225121880> Physical Abuse in a College Setting A Study of Perceptions and Participation in Abusive Dating Relationships.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 11 ed. São Paulo – Rio de Janeiro: HUCITEC – ABRASCO, 2012.

MURTA, Sheila Giardini; SANTOS, Bruna Roberta Pereira dos; NOBRE, Larissa Almeida; ARAÚJO, Ivy Fonseca de; MIRANDA, Ana Aparecida Vilela; RODRIGUES, Ísis de Oliveira; FRANCO, Claudio Teodoro Peixoto. Prevenção à violência no namoro e promoção de habilidades de vida em adolescentes. **Psicologia USP**, v. 24, n. 2, p. 263-68, 2013. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65642013000200005&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65642013000200005&script=sci_abstract&tlng=pt).

MURTA, Sheila Giardini; MOORE, Rafael Alberto; MIRANDA, Ana Aparecida Vilela; CANGUSSÚ, Eudes Diógenes Alves; SANTOS, Karine Brito dos; BEZERRA, KarinneLeissa Torres; VERAS, Lydia Galdino. Efeitos de um Programa de Prevenção à Violência no Namoro. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 21, n. 2, p. 381-393, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pusf/v21n2/2175-3563-pusf-21-02-00381.pdf>.

NADER, Maria Beatriz; CAMINOTI, Jacqueline Medeiros. **Gênero e poder: a construção da masculinidade e o exercício do poder masculino na esfera doméstica.** XVI Encontro regional de história da ANPUH-RIO: saberes e

práticas científicas, Rio de Janeiro: ANPUH, 2014. p. 01-09. Disponível em: [http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1400262820\\_ARQUIVO\\_Generoepoderaconstrucaodamasculinidadeeoexerciciodopodermasculinonoesferadomestica.pdf](http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1400262820_ARQUIVO_Generoepoderaconstrucaodamasculinidadeeoexerciciodopodermasculinonoesferadomestica.pdf).

OLIVEIRA, Queiti Batista Moreira; ASSIS, Simone Gonçalves de; PIRES, KathieNjaine Thiago de Oliveira. Violência física perpetrada por ciúmes no namoro de adolescentes: um recorte de gênero em dez capitais brasileiras. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 1-12, 2016a. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722016000300236&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722016000300236&script=sci_abstract&tlng=pt).

OLIVEIRA, Rebeca Nunes Guedes de; GESSNER, Rafaela; BRANCAGLIONI, Bianca de Cássia Alvarez; FONSECA, Rosa Maria Godoy Serpa da; EGRY, Emiko Yoshikawa. A prevenção da violência por parceiro(a) íntimo(a) na adolescência: uma revisão integrativa. **RevEscEnferm USP**, v. 50, n. 1, p. 137-47, 2016b. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0080-62342016000100134&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0080-62342016000100134&script=sci_arttext&tlng=pt).

OLIVA, A. **Desenvolvimento da personalidade durante a adolescência**. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Trad. Daisy Vaz de Moraes. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PINHEIRO, Ângela Fernanda Santiago. **Técnicas e dinâmicas de trabalho em grupo**. Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. Rede E-tec Brasil, Ministério da Educação. 2014. 105 pág. Disponível em: <http://ead.ifnmg.edu.br/uploads/documentos/8rrFdOZMbo.pdf>.

REYES, HLuz McNaughton; FOSHEE, Vangie A; NIOLON, Phyllis Holditch; REIDY, Dennis E; HALL, Jeffrey. Gender role attitudes and male adolescent dating violence perpetration: normative beliefs as moderators. **J Youth**

**Adolesc**, v. 45, n. 2, p. 350-60, 2016. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4592366/>.

SAFFIOTI, HeleiethlaraBongiovani. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SUTHERLAND, Melissa. Implications for Violence in adolescentDatingExperiences. **JournalofObstetric, gynecologia&neonatal nursing**, v. 40, n. 2, p. 225-234, 2011. Disponível em: [https://www.jognn.org/article/S0884-2175\(15\)30527-X/fulltext](https://www.jognn.org/article/S0884-2175(15)30527-X/fulltext).

SANTOS, Karine Brito dos; MURTA, Sheila Giardini. Influência dos Pares e Educação por Pares na Prevenção à Violência no Namoro. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 36, n. 4, p. 787-800, 2016. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932016000400787&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932016000400787&script=sci_abstract&tlng=pt).

SILVA, Ligya Maria Pereira da; OLIVEIRA, Camila de Mattos; SANTANA, Marília Gabriela Silva; VERISSIMO, Ana Virgínia Rodrigues; SANTOS, Taciana Mirella Batista; CARDOSO, Mirian Domingos. Violência entre namorados adolescentes em Pernambuco, Brasil. **AdolescSaude**, v. 14, n. 3, p. 63-70, 2017. Disponível em: [http://adolescenciaesaude.com/detalhe\\_artigo.asp?id=673](http://adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=673).

VEGA Luciana Barbosa da Silva;PALUDO Simone dos Santos. Exploração sexual e rede de proteção na perspectiva da vítima. **Arq. Bras. Psicol**, v. 67, n. 2, p. 47-60, 2015. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-52672015000200005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672015000200005).

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Violence prevention: the evidence**. Centre for Public Health. 2009. Disponível em: [https://www.who.int/violence\\_injury\\_prevention/violence/overview.pdf](https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/overview.pdf).

**CURIOSITZ: UMA EXPERIÊNCIA DE TRABALHO COM NARRATIVAS NAS AULAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL NO CURSO DE JORNALISMO**

***CURIOSITZ: A WORK EXPERIENCE WITH NARRATIVES IN TEXT PRODUCTION CLASSES IN THE JOURNALISM COURSE***

***CURIOSITZ: UNA EXPERIENCIA LABORAL CON NARRATIVAS EN CLASES DE PRODUCCIÓN DE TEXTO EN EL CURSO DE PERIODISMO***

*Regysane Botelho C Alves*

regysane.botelho@ufma.br

Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília  
Professora da Universidade Federal do Maranhão

*Marcos Fábio Belo Matos*

marcos.fabio@ufma.br

Pós-doutor em Comunicação pela Unisinos  
Professor da Universidade Federal do Maranhão

**RESUMO**

Este artigo é um resgate de uma experiência de sala de aula, realizada entre agosto e dezembro de 2019, no âmbito da disciplina Laboratório de Produção Textual, do Curso de Comunicação Social – Jornalismo, da UFMA – Imperatriz. A iniciativa foi pensada e efetivada para dar uma faceta mais prática e significativa a uma das unidades do conteúdo da referida disciplina, a saber: o estudo das Tipologias Textuais, notadamente a Narração, que é uma das estruturas mais utilizadas na produção jornalística, nos seus principais gêneros: a notícia e a reportagem. Este texto faz um relato dessa experiência, empreendida pelos dois professores que ministraram, conjuntamente, a disciplina, no primeiro semestre de 2019, e apresenta os seus resultados práticos: o livro CURIOSITZ, que reuniu a produção dos alunos da turma e teve uma edição impressa, lançada no XVII Salão do Livro de Imperatriz – Salimp.

**Palavras-chave:** Produção Textual. Narrativa. Imperatriz. Curiositz.

**ABSTRACT**

This paper rescues a classroom experience carried out from August to December in 2019 during the discipline Textual Production Laboratory, that composes the syllabus of Social Communication – Journalism Course at Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz campus. The initiative was designed and implemented to promote a more practical and meaningful facet to one of the content units of this discipline: the study of Textual Typologies, notably Narration, which is one of the most used textual structures in journalistic production, in its main genres: notice and reports. This article retrieves this experience that was undertaken by the two professors who taught the discipline in the first academic semester of 2019, and presents its practical results: the book CURIOSITZ, which brought together the production of the students in this class group and had a print edition launched at the 17th Imperatriz Book Salon - Salimp.

**Keywords:** Writing. Narrative. Imperatriz. Curiositz.

**RÉSUMEN**

Este artículo es un rescate de una experiencia en el salón de clase, hecha en el período de agosto hasta diciembre de 2019, en el ámbito de la disciplina de Laboratorio de Producción Textual, del Curso de Comunicación Social-Periodismo, UFMA - Imperatriz. La iniciativa fue diseñada e implementada para dar un lado más práctico y significativo a una de las unidades del contenido de dicha disciplina, a saber: estudio de Tipologías textuales, notablemente, la Narración, que es una de las estructuras más utilizadas en producciones periodísticas, en sus géneros principales: la noticia e el reportaje. Este texto da cuenta de esa experiencia emprendida por dos profesores que enseñan juntos la disciplina, en primer semestre de 2019, y presenta sus resultados prácticos: el libro CURIOSITZ, que reunió la producción de los alumnos de la clase y tuvo una edición impresa, publicada en el XVII Salão do Livro de Imperatriz - Salimp.

**Palabras-clave:** Producción Textual. Narración. Imperatriz. Curiositz.

## **INTRODUÇÃO**

O curso de Comunicação Social – Jornalismo foi criado, no Campus da UFMA em Imperatriz (oficialmente, chamado de Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia – CCSST), em 2006, na esteira do Reuni e do processo de interiorização da universidade, implementado pelo Ministério da Educação. Ele chegou com mais dois cursos: Enfermagem e Engenharia de Alimentos, formando então um campus com seis cursos de graduação, pois lá já existiam, desde os anos 1980, os cursos de Pedagogia e Direito e, na década seguinte, Ciências Contábeis<sup>1</sup>.

O curso é fruto de uma demanda local e foi inspirado no Curso de Jornalismo de São Luís, onde já existia desde 1970. Assim, carregava muito da concepção teórico-prática dos professores do curso que lhe deu origem. Inicialmente, a sua estrutura curricular foi montada com uma marcada divisão entre a teoria de base com a prática dos laboratórios. No conjunto das disciplinas de laboratório, encontra-se o componente curricular “Laboratório de Produção Textual”, o qual tinha a intenção de ser um arcabouço de base linguística que desse suporte para os estudantes redigirem textos de natureza jornalística, cujas especificidades são estudadas em disciplinas futuras, como Redação Jornalística, Laboratório de Jornalismo Impresso, Laboratório de Radiojornalismo e Laboratório de Telejornalismo, dentre outras. Por esse motivo, essa disciplina compõe o primeiro semestre do curso e é pré-requisito para os demais laboratórios que lhe seguem, alguns citados neste parágrafo (UFMA, 2005)<sup>2</sup>.

Dessa forma, desde a fundação do curso, há um trabalho para que os alunos, a partir do conjunto de conteúdos envolvidos pela disciplina de

---

<sup>1</sup>Quando foram abertos os novos cursos, as atividades do campus, que se transformou oficialmente em centro, passaram a ser desenvolvidas nos três turnos; antes, só funcionavam os cursos noturnos de Direito, Pedagogia e Ciências Contábeis.

<sup>2</sup>Em 2020, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFMA já aprovou a reformulação do PPC do Curso de Comunicação Social - Jornalismo da UFMA Imperatriz, que deverá ser implantado em breve.



Laboratório de Produção Textual, que tem carga horária de 120 horas, possam produzir textos que apontem para a consolidação das bases linguísticas necessárias ao trabalho na prática jornalística. Nesse sentido, a disciplina trabalha com conceitos que visam a ajudar o estudante a compreender a produção de qualquer texto, inclusive o jornalístico, como uma ação social que constrói sentidos, tendo por eixo de estudo a noção de discurso (UFMA, 2005).

Uma das noções mais demandadas no trabalho da disciplina são as tipologias e os gêneros textuais, cujas bases conceituais são estudadas na Unidade I, segundo a perspectiva sociointerativa apresentada por Marcuschi (2008; 2010). Na Unidade IV, as tipologias textuais são retomadas para um estudo mais detalhando, no qual explanam-se centralmente os princípios da Narração, Descrição e Dissertação, a partir de suas dimensões teórica, analítica e prática, convergindo para textos jornalísticos.

Assim, são selecionados textos jornalísticos para a apreensão dos fundamentos dessas tipologias, depois são disponibilizados extratos de textos de jornais, revistas, *sites* e TV para que os alunos realizem análises e, posteriormente, são solicitadas atividades de produção de textos, em cada uma das tipologias estudadas, tendo por base situações que se aproximam da prática do jornalismo – que podem ser, por exemplo, a elaboração de um personagem que poderia ser usado em uma notícia ou reportagem; a produção de um artigo para ser enviado a um portal de notícias *online* ou jornal impresso; ou a produção de alguma narrativa (em primeira ou terceira pessoa, com um dos tipos de narrador estudados) que imite uma notícia ou uma reportagem ou mesmo uma crônica narrativa.

Nesse processo, há um esforço para que os estudantes não somente produzam textos para a avaliação do professor, aos moldes das redações escolares, mas que vivenciem um exercício didático-pedagógico que lhes permita experienciar a socialização de seus textos em espaços públicos,

uma das principais características da produção textual jornalística, que é veiculada nos mais diversos meios de comunicação (ASSIS, 2006).

Foi assim que, no segundo semestre de 2019, a produção de uma crônica norteou a concepção e a efetivação do livro “Curiositz: histórias curiosas de Imperatriz”. A produção do livro envolveu a turma do primeiro período do Curso de Jornalismo daquele semestre em um processo no qual todos os alunos puderam participar, desde o sorteio das histórias, passando pela produção e revisão dos textos, até à diagramação do livro que foi publicado em uma edição impressa por editora local e lançado durante o XVII Salão do Livro de Imperatriz (SALIMP), no dia 06 de outubro de 2019. Os alunos também participaram da montagem da programação de lançamento e da produção de convites para a noite de autógrafos.

É a história dessa aventura narrativa, pensada e efetivada em sala de aula, sob a coordenação dos professores Marcos Fábio Belo Matos e Regysane Botelho C. Alves, que passamos a especificar a seguir.

## **O CONTEÚDO DO LABORATÓRIO DE PRODUÇÃO TEXTUAL**

A disciplina Laboratório de Produção Textual, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico, faz parte do ciclo inicial do Curso de Comunicação Social – Jornalismo, sendo ministrada no primeiro período. Ela tem o caráter de laboratório e, dentro da estrutura curricular do curso, que se distribui por oito semestres, é pré-requisito para todos os demais laboratórios vinculados à prática jornalística, a saber: Redação jornalística (2º período); Gêneros discursivos em jornalismo (3º período); Laboratório de jornalismo impresso (4º período); Laboratório de radiojornalismo e Laboratório de telejornalismo (5º período); Laboratório de webjornalismo e Laboratório de assessoria de comunicação (6º período).

O pressuposto dessa organização é que, para todos os laboratórios ligados à prática jornalística, nos seus mais variados campos, a competência textual é uma necessidade premente, como, aliás, preconiza o Projeto Pedagógico, quando afirma que um dos objetivos do Curso de Comunicação Social é a formação de profissionais que sejam capazes de produzir textos com o uso de diversas tecnologias e de analisar as “implicações políticas, éticas e culturais desse ato na mediação das relações sociais e na construção de identidades, conhecimentos e crenças” (UFMA, 2006, p. 20) e ainda quando registra que o perfil dos egressos é de comunicadores que tenham a

capacidade de criação, produção e distribuição de produtos de comunicação; de análise das estratégias de recepção e avaliação das mídias, das práticas profissionais e sociais a elas relacionadas e as suas formas de inserções culturais, políticas e econômicas [bem como a] habilidade em desenvolver novas técnicas de criação, produção e distribuição de produtos comunicacionais considerando as diferentes mídias, organizações sociais e econômicas e a complexidade dos cenários institucionais, políticos e culturais (UFMA, 2006, p. 20-21).

Vinculada à área da Linguagem, a disciplina é apresentada no documento com algumas especificidades e, ao lado da centralidade que dá à noção de discurso como espaço de linguagem – “em que se manifesta a humanidade do homem, do sujeito da enunciação; [...] lugar também onde, imaginariamente, objetos (a informação) são oferecidos ao público, a quem falta” (UFMA, 2006, p. 11) –, destaca as seguintes questões gramaticais:

- Gramática:

Estudos da Sintaxe, que descrevem as regras de articulação dos elementos constituintes da estrutura do texto, em termos de:

- lógica discursiva, ou seja, as inter-relações (interdependências e complementaridades) entre os elementos constituintes do texto, situados: intrafrase, interfrase, intraparágrafo e entre parágrafos, daí, progressivamente, pensando-se a intertextualidade e a hipertextualidade;
- análise estrutural, semiológica e semiótica, como fundamento para as teorias e métodos de análise da narrativa e do discurso;

Recursos da Retórica, Estilística e Figuras de Pensamento ou Linguagem, instrumentais teóricos e técnicos para o aprimoramento estético do texto; e Ortografia e correção textual: instrumentais de aprimoramento técnico no manejo do texto (UFMA, 2005, p.16).

Ademais, dentro desse escopo conceitual amplo, a ementa da disciplina organiza os aportes teórico-práticos que norteiam os conteúdos, divididos por unidades, a saber:

LABORATÓRIO DE PRODUÇÃO TEXTUAL: Modos de dizer segundo intenções e interesses humanos. Vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual. Intertextualidade e hipertextualidade. Ortografia e correção textual: instrumentais de aprimoramento do texto. Produção textual (UFMA, 2005, p. 35).

A disciplina, como componente do primeiro semestre, recebe alunos que chegam do Ensino Médio, com a carga conceitual do campo da linguagem associada, muito frequentemente, a tópicos de gramática e textos argumentativos-dissertativos, devido à influência da redação do Enem.

É claro que, como preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Médio, eles tiveram noções de gêneros textuais diversos, de língua em uso (SILVA, 2011), mas a sua memória mais ativa é mesmo a do “texto da redação do Enem”, até por conta de tudo o que esse gênero provoca nos alunos do terceiro ano, com a famigerada prova para o acesso às universidades.

Então, torna-se uma das primeiras funções do professor de uma disciplina de base, que vai fornecer o substrato linguístico para todos os demais laboratórios que envolverão a prática jornalística, apresentar para esses alunos especificidades da produção de textos nessa área: ser produto de uma comunicação de massa; apresentar estrutura linguístico-discursiva; ser artifício de produção informativa e formatadora de uma linguagem específica – a linguagem jornalística (LAGE, 1990).

Assim, a organização das unidades que advêm da ementa tenta fazer um percurso que vai da noção de texto como instrumento/produto de comunicação, pensando na informação jornalística como um elemento-chave do processo de comunicação de massa; avança no sentido de abarcar os

conceitos de linguagem, língua, fala, texto e discurso (CORRÊA, 2002; CHARAUDEAU, 2015); os fatores da textualidade (e sua aplicação na informação jornalística); o trabalho com a intertextualidade e a hipertextualidade, tão necessários ao jornalismo virtual de hoje em dia (KOCH, 2004; 2004b; KOCH; TRAVAGLIA, 2004; KOCH; ELIAS, 2018; MARCUSCHI, 2008); as tipologias textuais e a sua estreita relação com os gêneros jornalísticos (SENA, 2008; ABREU, 2008; GUEDES, 2009; MARCHUSCHI, 2010) até chegar aos elementos estilísticos, com o estudo das figuras de linguagem (ABREU, 2008; NASCIMENTO, 2009), e à introdução do que se convencionou chamar de linguagem jornalística, por meio do estudo de autores que se dedicam a pensar uma linguagem jornalística como um campo instrumental-conceitual (NASCIMENTO, 2009; COIMBRA, 1993; LAGE, 1990).

Todo esse conteúdo é organizado em cinco unidades e desenvolvido ao longo de 120 horas-aula, com mescla de aulas teóricas, leituras e discussões de textos, atividades de análise de textos-modelo (sobretudo, os do campo da Comunicação e Jornalismo), produção de textos dirigida e correção gramatical a partir das recorrências verificadas na produção dos alunos. O trabalho desenvolvido segue uma sequência didático-pedagógica que geralmente se estabelece da seguinte forma: conceituação, seguida de exemplificação e análise de modelos e antimodelos e, por fim, a produção de textos na modalidade estudada, com escrita e possibilidade de reescrita após avaliação dos professores.

Nesse escopo teórico-analítico-prático que formata a disciplina de Laboratório de Produção Textual, um conteúdo assume um papel bastante preponderante: o estudo das tipologias textuais, com especial ênfase para a abordagem da narrativa jornalística, uma vez que ela é a essência do fazer jornalístico.

## **A NATUREZA NARRATIVA DO JORNALISMO**

A atividade jornalística é, essencialmente, narrativa. Se você abrir, por exemplo, qualquer página de *site* de notícias, no Brasil ou no mundo, e fizer uma rápida avaliação, vai perceber que a maioria dos textos jornalísticos, enfiados no que se convencionou chamar de gêneros jornalísticos (MELO, 2003; CHAPARRO, 2008), tem como estrutura de base a narração.

Segundo defendem Nascimento e Prado (2009, p. 54), como o jornalismo trabalha com fatos da atualidade, a narração é “a forma redacional predominante” nessa esfera de atuação. Assim, cotidianamente, quando buscamos as notícias nos mais variados suportes – jornais e revistas, físicos ou digitais – as informações nos são entregues em forma de “relatos, histórias, e, como tais, configuram-se pela forma narrativa”. Os autores informam ainda que a estrutura predominantemente narrativa do relato jornalístico também lhe confere um potencial ficcional, ainda que a prática jornalística se alicerce em bases “científicas” na busca pela informação.

Mais que o jornalismo, como constatou Barthes (1976, p. 19), cremos que a narrativa é inerente às realizações comunicacionais humanas, pois “inumeráveis são as narrativas do mundo”, que se constroem significando-o nos mais diversos grupos e práticas sociais. É ainda Barthes (1976, p. 19) que nos informa que

[...] a narrativa pode ser sustentada pela linguagem, articulada, oral ou escrita, pela imagem, fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas essas substâncias; está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopeia, na história, na tragédia, no drama, na comédia, na pantomima, na pintura [...], no vitral, no cinema, nas histórias em quadrinhos, no *fait divers*, na conversação.

Nessa prática de construção de narrativas, o jornalismo integra, de forma cada vez mais presente, o rol dos mecanismos de narração do cotidiano, pois, ainda que seus enunciados não assumam uma característica de ficcionalidade, “narram sucessões de estados de transformação, ainda que de forma fragmentada e dispersa” (MOTA, 2014, p. 07) nas diversas matérias e

notícias espalhadas nos mais distintos veículos de comunicação. Por esse motivo, Mota (2014, p. 23) qualifica o fazer jornalístico na sociedade como a construção de uma “história do presente imediato, uma história fugidia, inacabada, aberta, mas, uma história”.

Muitas outras evocações teóricas poderiam aqui ser relacionadas para substanciar o caráter narrativo da produção jornalística em todos os seus dispositivos. Contudo, voltando nosso olhar também para as questões linguísticas que orientam a composição dessa tipologia textual, trazemos o ensinamento de Vanoye (2003, p. 191), que diz: “A narração é a organização verbal da narrativa. É a manifestação do narrador que organiza e apresenta os elementos da narrativa numa certa ordem, num certo tom e segundo intenções particulares”. Ao lado desse clássico, posicionamos também a conceituação oferecida por Marchuschi (2010), que reconhece a narração como um enunciado textual indicativo de ação, cujo principal elemento de organização é a sequência temporal dos eventos.

Todos esses aspectos fazem com que haja uma atenção mais acurada ao conteúdo da Narração dentro da organização da disciplina Laboratório de Produção Textual, no Curso de Comunicação Social – Jornalismo, da UFMA Imperatriz. E foi justamente essa a preocupação motora do projeto “Curiositz: histórias curiosas de Imperatriz”, desenvolvido com os alunos da disciplina, no primeiro semestre de 2019, e que passamos a especificar na seção seguinte.

### **CURIOSITZ: A NARRATIVA JORNALÍSTICA DA SALA DE AULA PARA AS PÁGINAS DO LIVRO**

A Narrativa, como já abordado em seção anterior, é um dos conceitos que mais recebem atenção no conteúdo estudado na disciplina Laboratório de Produção Textual, porque, cada vez mais, está consolidado o seu lugar nas práticas jornalísticas, independentemente do dispositivo que o

jornalista utilize para contar suas histórias. Programas telejornalísticos, portais informativos, programas de rádio ou mesmo *podcasts* (o mais novo formato de informação em áudio, que vem ganhando a preferência de ouvintes país afora), matérias informativas em jornais e revistas (impressos ou *online*), *blogs* informativos, contas jornalísticas no Twitter, documentários cinematográficos e muitos outros gêneros midiáticos se apropriam da narrativa para formatar sua informação.

Foi pensando nessa importância que os professores da disciplina de Laboratório de Produção Textual conceberam o projeto “Curiotiz” – uma iniciativa que tinha como foco principal fazer com que os estudantes criassem histórias, utilizando centralmente os elementos da narração<sup>3</sup>. A meta era unir três ações em uma única iniciativa. A primeira, por óbvio, era fazer com que toda a turma praticasse a estrutura narrativa, a partir dos elementos estruturais dessa tipologia textual estudados em sala de aula. As duas restantes estavam estampadas no próprio título do projeto: os autores teriam que produzir histórias baseadas em fatos curiosos (portanto, ficcionais, na maioria dos casos) e que tivessem como *lócus* a cidade de Imperatriz (que, popularmente, é conhecida pela derivação regressiva ITZ).

Para estimular mais ainda a criatividade e garantir que cada história fosse única (não houvesse repetições de temas), os professores procederam a um sorteio de temáticas em sala de aula. Cada aluno foi chamado para retirar, de uma caixa lacrada, o título da sua história. Para evitar reclamações e “fazer justiça”, cada aluno tinha duas chances: ele retirava o título, lia-o, pensava um tempo mínimo sobre o que lera e decidia se ficava com aquele desafio ou não.

---

<sup>3</sup>De acordo com os estudiosos (NASCIMENTO, 2009; SENA, 2008; COIMBRA, 1993), esta é, com algumas variações, a estrutura narrativa básica: personagem (principal, secundária); tempo (cronológico, psicológico, linguístico e físico); lugar (no jornalismo, chamado de ambiente); enredo; foco narrativo (narrador-personagem, testemunha, observador e onisciente). Segundo reflexões de Marcuschi (2010), a narração é um tipo textual cuja sequência linguística típica apresenta verbo de mudança no passado e circunstâncias de tempo e lugar, caracterizando-o como um enunciado que indica ação.



Caso decidisse que não queria produzir aquela história, ele a punha de volta na caixa e retirava outra, dessa vez definitiva. E assim foi feito com todos os alunos participantes do projeto.

As histórias eram as mais díspares possíveis, na intenção de fazer, realmente, com que cada aluno-autor usasse a sua imaginação e, no cômputo geral, o livro trouxesse uma carga de curiosidade, gerando, por extensão, interesse em quem o lesse no futuro. Na tabela abaixo, estão os nomes dos alunos-autores e os títulos das histórias escritas:

ALUNO	TÍTULO
ANDRESSA KELLY	Se eu tocar em você, você vira uma estátua
AYLLA YOHANA	O padre que fazia chover
BRENDA CLARISSE	O homem que encontrou uma pepita de ouro em um peixe
CRISTIANE MIRANDA	No cemitério, encontrei meu grande amor
DALETH JHENIFER	José, famoso mundialmente!
ELIANA ROSENDO	O cachorro que cantava arrocha
EMANOELLY GONÇALVES	Goiaba afrodisíaca
FELIPE COSTA	O fantasma da UFMA
FELIPE RIBEIRO	Severino e o pé de macaúba encantado
GABRIEL ARAÚJO	A mulher que ganhou 30 vezes no Portal dá Sorte
GUSTAVO LIMA	Quando eu falei 'ressuscita', a mulher saiu andando
GUSTAVO VALE	Meia-noite na Praça Brasil
GIDELJONES SENA	Eu vivo de fazer caretas
IAGO VICTOR	A boate fantasma
LANY DE SOUSA	A branca de neve do cabelo ruivo
ISABELA CUNHA	A Frida Kahlo de Imperatriz
JAKELINE BERNARDO	Minha avó conheceu Frei Epifânio
JOÃO CARLOS ALCÂNTARA	O dia em que os ETs pousaram no Frei Epifânio
JOÃO VICTOR	Seu Belarmino, o bom de briga
JOILSON BARROS	A galinha caipira
JOSÉ ANTONIO	O apito final
JULIANA CARVALHO	A verdadeira história de Che Guevara
LIA EUGÊNIA	... aquele sangue todo
LÍVIA NICOLLY	A melancia dos caroços de ouro
LUANA CARVALHO	Joacy, mais veloz que Bolt

<b>LUCAS DE SOUSA</b>	Tragédia no Riacho do Cacau
<b>LUCAS MEDEIROS</b>	O garoto que morreu duas vezes
<b>MARCELO NERES</b>	Comprei um iPhone por 1 real
<b>MARCOS FEITOSA</b>	O lobisomem que dormiu comigo
<b>MARCOS VINICIUS</b>	O boto do rio Tocantins
<b>MARCUS MARINHO</b>	Casamento na praça Brasil
<b>MARIA CAROLINA</b>	Zé Bacurau, o homem mais valente
<b>MARIA CAROLINE</b>	A cobra encantada do rio Tocantins
<b>NATÁLIA PAULO</b>	... eu vim te buscar, Brigitte
<b>RITA DE CÁSSIA</b>	O mototáxi fantasma
<b>SANDRA BANDEIRA</b>	O Conde Drácula da Vilinha
<b>THALITA GALVÃO</b>	Aquela rave no Ribeirãozinho dura uma semana
<b>VANESSA CARVALHO</b>	O menino que chora lágrima milagrosa
<b>VICTOR HUGO</b>	O cuscuz de arroz encantado

Fonte: Elaborada pelos autores.

Na perspectiva da atividade laboratorial, até estar pronta, cada narrativa seguiu um percurso que incluiu várias etapas. A princípio, com o seu título em mãos, os alunos receberam as seguintes orientações de produção:

Car@ alun@,

Estas orientações são referentes ao projeto "CURIOSITZ". Leia-as com atenção, para fazer um ótimo trabalho.

1. A ideia do Curiositz é fazer um E-BOOK, com as narrativas de alun@s. Depois de feitas, as narrativas serão preparadas para o livro, que sairá em formato PDF e ePUB;
2. As narrativas terão entre 30 e 50 linhas de texto, que deverão ter o seguinte formato: fonte Arial, tamanho 12, espaçamento entrelinhas 1,5;
3. Os textos da disciplina, referentes às tipologias textuais, deverão utilizar os elementos estruturais da narrativa estudados em sala de aula: personagens + lugar/ambiente + enredo + tempo + narrador/foco narrativo e suas muitas possibilidades. Leia e veja a melhor forma de estruturar seu texto com esses instrumentos;
4. A sua narrativa terá como TÍTULO aquele que você tirou por sorteio;
5. A partir do título, estruture uma narrativa que tenha como elementos: a criatividade; a imaginação; a coesão e a coerência; e o uso de figuras de linguagem;
6. A sua narrativa não precisa ser REAL. A ideia é que você faça, com ela, um exercício de criatividade. Use, sempre que puder, apenas elementos que possam trazer VEROSSIMILHANÇA ao texto. Exemplo: se o seu texto é sobre o rio Tocantins, use informações sobre o rio; se é sobre o Mercadinho, procure fazer uma pesquisa. Isso é fundamental para prender mais a atenção do leitor;

7. O texto, em sua primeira versão, deverá ser entregue, via SIGAA<sup>4</sup>, até o dia 12 de junho (quarta-feira). Essa versão será avaliada e receberá uma nota de 0 a 10. O que será avaliado nessa versão: a estrutura do texto (coerência, coesão, ritmo, linguagem adequada, divisão em parágrafos), a criatividade da história e a relação do tema com a narrativa;
8. A segunda versão do texto (e definitiva) será entregue dia 26 de junho (quarta-feira). Esta versão também receberá uma avaliação com nota de 0 a 10 pontos. Serão avaliados os mesmos aspectos citados no item anterior;
9. O livro deverá ser lançado no dia 10 de julho, em cerimônia na Academia Imperatrizense de Letras, com “noite virtual de autógrafos”;
10. Vamos fazer um belo trabalho. Caprichem!!  
(MATOS; ALVES,2019a. Informação enviada aos alunos via SIGAA)

As etapas consequentes envolveram as seguintes ações: produção e revisão com orientação individual da primeira versão do texto; avaliação da reescrita na segunda versão apresentada para avaliação (que constituiu uma das etapas da segunda avaliação da disciplina); nova reescrita, seguida de revisão com orientação individual; e, finalmente, avaliação do texto em sua versão final (que compôs a terceira avaliação da disciplina).

Nos atendimentos individuais, em que os alunos receberam as revisões da primeira e da terceira versão dos textos, eles puderam discutir com os professores a produção de sua narrativa, esclarecendo quaisquer dúvidas sobre as correções e recebendo orientações com vistas a aprimorar a sua escrita.

As observações efetivadas em cada texto também incluíam conteúdos anteriormente explorados em sala de aula, tais como: fatores da textualidade; elementos de coerência e coesão textuais; funcionalidade das figuras de linguagem; apresentação, para cada narrativa, de trechos descritivos; estabelecimento, nos textos, das noções claras de paragrafação e, claro, a correção gramatical, pois os tópicos de gramática, no estabelecimento da disciplina (ementa; programa) sempre são vinculados à produção do texto, fazendo parte do cômputo da sua avaliação textual, como elemento de suporte

---

<sup>4</sup>Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas, utilizado na Universidade Federal do Maranhão.

da sua noção de eficácia comunicativa, dentro do gênero com o qual trabalha uma produção textual específica.

Na primeira versão, os alunos apresentaram dificuldade com a composição da narrativa, especialmente no que diz respeito à construção da verossimilhança, manutenção do foco narrativo e caracterização de personagens. A falta de adequação do nível de linguagem das falas pode ser citada como um exemplo desta dificuldade. Contudo, o processo de trabalho com reescrita dos textos lhes permitiu desenvolver uma consciência narrativa que se refletiu em uma versão final com melhor organização textual.

As dificuldades quanto ao adequado uso das normas da língua padrão foram as mais diversas, tais como problemas constantes de pontuação e concordância. Nesse tocante, os professores apontavam os problemas, mas orientavam a estudarem o conteúdo gramatical e procederem eles mesmos à revisão do texto para que pudessem, além de aprimorar seu conhecimento sobre a norma padrão da língua, vivenciar essa etapa da produção de um texto, normalmente não valorizada pelos acadêmicos, mas muito importante na prática cotidiana do jornalista.

Infelizmente, ao final do processo, notamos que, mesmo escrevendo um texto que publicaríamos em livro, boa parte deles continuaram a não realizar a revisão gramatical. Assim, em muitos casos, mesmo aspectos gramaticais conhecidos e já trabalhados como conteúdo da disciplina eram negligenciados e as incorreções permaneciam no texto por falta de revisão.

Ainda assim, podemos afirmar que revisar um texto para reescrevê-lo possibilitou à maioria dos alunos uma melhor compreensão de suas potencialidades e dificuldades em relação à escrita, especificamente no que diz respeito à narração e sua organização lógica, bem como um aprimoramento de seu conhecimento da norma padrão da língua.

Após as etapas de produção, revisão, reescrita e avaliação, os textos, em sua versão final, foram entregues e passamos à etapa da produção

do livro em si. Aqui cabe uma observação: a ideia original era a de produzir um livro em formato *e-book*, que fosse disponibilizado como ePUB e PDF, sobretudo, devido aos custos que o projeto encerraria. Ficou decidido, em sala de aula, que os alunos e os professores arcariam com todos os custos da iniciativa, já que não havia patrocínio nem financiamento para tal.

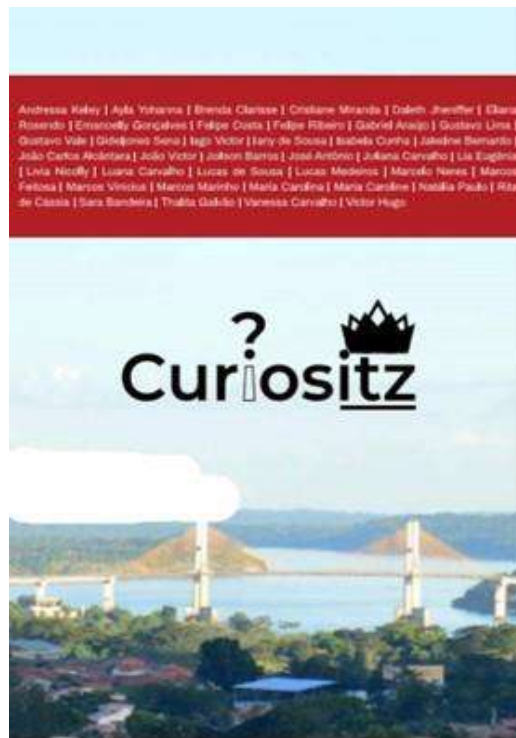
O “livro” produto desse projeto agradou sobremaneira a todos os envolvidos, ao ponto de, na reta final, toda a turma aceitar a proposta dos professores de, ao invés de um *e-book*, ser feito um livro impresso. Essa motivação foi provocada, principalmente, por causa da aproximação do Salão do Livro de Imperatriz, uma feira bastante tradicional que ocorre anualmente na cidade promovida pela Academia Imperatrizense de Letras e que, em 2019, estaria na sua XVII versão<sup>5</sup>.

O livro, então, migrou de formato, passando a ser produzido na modalidade impressa. Para tanto, foi contactada uma editora local, denominada Ethos Editora, especializada em publicações acadêmicas. Os professores foram designados os organizadores da publicação e cada aluno figurou, na capa do livro, como autor, como mostra a imagem abaixo:

Figura 1 – Capa final do livro Curiositz

---

<sup>5</sup>O Salimp é a maior feira literária e cultural do estado do Maranhão e uma das cinco maiores do Norte-Nordeste. É um acontecimento que movimentava toda a cidade de Imperatriz e região todos os anos. Em 2019, por exemplo, o número de participantes ultrapassou os 100 mil. O evento é realizado, tradicionalmente, no mês de outubro, pela Academia Imperatrizense de Letras.



Fonte: Acervo dos organizadores (2019).

Como exercício de produção narrativa, as histórias publicadas, em geral, conseguiram atender aos critérios estabelecidos, aliando as especificidades da estrutura da tipologia Narração (enredo, personagens, tempo, lugar e foco narrativo) a uma boa dose de criatividade e uma cor local, como pode ser verificado nos trechos abaixo:

Naquela noite, ela só queria sair e se divertir um pouco. Nada demais para uma mulher de meia idade, que trabalhou o dia inteiro sob a pressão cotidiana... Assim, pensando na melhor alternativa, fez um convite ao companheiro de vida e lá se foram rumo ao cenário ideal à sessão antiestresse. Tudo perfeito: cabelo, maquiagem, roupa, perfume... Enfim, escolhe o local para a noite: Bezerrão Grill. Local pitoresco de Imperatriz, cujo ambiente convida para o bate-papo descontraído, o ingerir de álcool (sem moderação), o petiscar sem culpa e, claro (pois oferece música ao vivo), a surpresa das apresentações musicais oriundas de bandas locais ecléticas e bastante animadas, assim como pede o ambiente. Já no local da farra, ela inicia o "reconhecimento" de praxe: escolher a melhor mesa, a melhor bebida e, claro, descobrir, junto aos garçons, quem animaria aquela

noite de cunho relaxante. De pronto, fica sabendo que o "cachorro que canta arrocha" estará no palco daqui a alguns minutos.

(Trecho de "O Cachorro que Cantava Arrocha", Eliana Rosendo)

O ano era 2019, cidade de Imperatriz, no Maranhão. Severino, um rapaz que sempre foi apressado, nunca foi de coisa inteira, nasceu de sete meses e meio, seu violão tinha três cordas, seu miojo um minuto e meio, seus patins eram um só. Mas isso não era um problema. É aquela história, uma calça para o Saci são duas. Por mais que sua vida fosse difícil, Severino sempre se virava. Como sua família e ele estavam sentindo fome constantemente, ele decidiu plantar um pé de macaúba no bairro Bacuri, pois diziam que as terras daquele lugar eram as melhores da região Tocantina. Poucos sabiam, na verdade ninguém. Mas naquele ano nascia o pé que mudaria o mundo, pelo menos o de seu cultivador.

(Trecho de "Severino e o Pé de Macaúba Encantado", Felipe Ribeiro)

No dia 16 de julho de 2018, havia saído para o aniversário da cidade de Imperatriz, estava no período de verão e era possível sentir o rotineiro calor de nosso Portal da Amazônia. Me deslocando ao cartão postal da cidade, a grande Beira Rio, passei em frente ao Banco do Brasil da Praça da Cultura, então, resolvi sacar uma grana para comprar uma água de coco. Chegando à porta da agência bancária, fui abordado por uma senhora que aparentava ter sessenta e cinco anos de idade, a mesma estava sentada no chão perto da entrada, pedindo uns trocados a quem entrava e saía. Fiquei um pouco observando e logo entrei na agência, nessa ação, encontro um conhecido que cursou Comunicação Social na Universidade Federal do Maranhão, uma Universidade próxima a esse mesmo banco. Conversando com ele, me relata:

- Você viu aquela senhora pedindo esmola na entrada? Essa mesma senhora, já ganhou trinta vezes no portal da sorte!

(Trecho de "A Mulher que Ganhou 30 Vezes no Portal Dá Sorte", Gabriel Araújo)

Janeiro de 1972, Imperatriz.

PAPAI DISSE QUE AMANHÃ iremos comprar coisas para o futebol.

– Que coisas? – Perguntou mamãe.

– Muitas coisas – respondeu papai. – Entre as quais: uma nova camisa, um par de meias e também uma chuteira

– Chuteira?! – Exclamou mamãe. – Mas isso não é possível! Ele come chuteira.

– Não, mas ele toma sopa para crescer – respondeu papai, – e quando ele cresce os pés também crescem.

No dia seguinte, fui fazer compras com o papai, ele me perguntou sobre a escola e as namoradinhas novas.

(Trecho de "Meia-Noite na Praça Brasil", Gustavo Vale)

Imperatriz, situada no Sudoeste Maranhense, remontava o velho estereótipo de cidadezinha pacata: poucos habitantes, pequenas residências, vastos campos de terras notáveis e, como qualquer outra localidade do interior, repleta de grandes histórias a serem contadas. As mulheres, como de costume, papeavam ao pé das janelas e contemplavam o rosado do céu. A criançada se divertia no jogo improvisado de futebol. Os sinos da catedral ecoavam anunciando não apenas a presença do entardecer. Chegara, naquele fio de tarde, uma personalidade bastante intrigante chamada “Frida Kahlo”.

(Trecho de “A Frida Kahlo de Imperatriz”, de Isabela Cunha)

Foi no ano de 1966, apenas dois anos depois do golpe militar de 64, que o famoso guerrilheiro, argentino-cubano, Ernesto Che Guevara, circulava pelas terras tupiniquins, clandestinamente e com grande perspicácia, a julgar pelo ponto do território nacional em que se encontrava, o Maranhão. Localidade muito distante da fronteira da Bolívia, onde foi caçado e morto. Em Imperatriz, esteve hospedado na Pensão da Dolores, na Av. Frei Manoel Procópio e ali realizou reunião com um grupo de estudantes restantes da antiga estrutura “Grupo dos Onze”, criado em fins de outubro de 1963 pelo então deputado federal Leonel Brizola, com o objetivo de lutar pela implantação das chamadas reformas de base (agrária, urbana, educacional, bancária etc.) preconizadas pelo presidente João Goularte pela “libertação do Brasil da espoliação internacional”.

(Trecho de “A Verdadeira História de Che Guevara em Imperatriz”, Juliana Carvalho)

Além da produção de sua narrativa, os alunos tiveram a oportunidade de elaborar um breve texto descritivo com uma apresentação de si mesmos que pode ser lido na abertura do capítulo com o seu texto, um exemplo pode ser visto na Imagem 2:

Imagem 2 – Texto de apresentação do autor





Fonte: Acervo dos organizadores (2019).

Após a editoração e impressão dos livros, cada estudante pôde receber 10 exemplares impressos, como “parte” do investimento financeiro feito por ele (o livro foi financiado com a contribuição de R\$ 20,00 de cada estudante e o aporte restante dos professores-organizadores do projeto).

Além disso, os alunos participaram do lançamento ocorrido no Salimp daquele ano, momento emocionante, com espaço para muitas fotos, depoimentos dos autores e distribuição de autógrafos, como mostra a foto abaixo:

Imagem 3 – Foto de registro do lançamento do Curisitz



Fonte: Acervo dos organizadores (2019).

O lançamento contou com a presença de vários alunos-autores, de professores do Curso de Comunicação Social e de familiares dos alunos, além, claro, da comunidade local que prestigiou o lançamento como evento na programação do Salimp.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O resultado do projeto “Curiosiz: Histórias Curiosas de Imperatriz” evidenciou que atingiu o seu objetivo de tornar o processo de escrita mais significativo, pois houve o envolvimento de toda a turma tanto na produção das narrativas (foco pedagógico da ação) quanto no processo de feitura do livro – da concepção do nome (CURIOSITZ) à organização do lançamento, durante o XVII Salimp.

Entre os benefícios para o estudo do conteúdo da Narrativa na disciplina de Laboratório de Produção Textual, pôde-se comprovar um trabalho de pesquisa local, na busca de ambientar as histórias, com vistas a alcançar a sua adequada verossimilhança (uma das exigências das orientações oferecidas para nortear tais produções textuais); bem como um avanço no que

diz respeito à organização lógica do texto narrativo, obtido por meio da prática de reescrita e revisão dos textos incentivadas e orientadas pelos professores.

Entretanto, acreditamos que projetos futuros de produção textual que trabalhem com a revisão linguística realizada pelos próprios alunos deverão buscar estratégias que aumentem a sua consciência a respeito da necessária revisão dos textos para garantir sua correção gramatical, especialmente quando os discentes são futuros jornalistas.

Mas, acima de tudo, qual o resultado de todo esse processo para a disciplina? São os próprios organizadores que, no prefácio do livro, deixam registrado: “O que queríamos com tudo isso? Que noss@salun@s, que serão, no futuro, jornalistas, aprendam desde cedo a enredar belas histórias, porque contar histórias é a razão de ser de qualquer jornalista. Ou não?” (MATOS; ALVES, 2019, prefácio).

## REFERÊNCIAS

- ABREU, AntonioSuárez. **O design da escrita**: redigindo com criatividade e beleza, inclusive ficção. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2008.
- BARTHES, Roland et al. **Análise estrutural da narrativa**: pesquisas semiológicas. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1976.
- CHAPARRO, Manuel Carlos. **Sotaques d’aquem e d’além mar**: travessias para uma nova teoria dos gêneros jornalísticos. São Paulo: Summus, 2008.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Discuso das Mídias**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- COIMBRA, Oswaldo. **O texto da reportagem impressa**. São Paulo: Ática, 1993.
- CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. **Linguagem e Comunicação Social**: visões da linguística moderna. São Paulo: Parábola, 2002.

- GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação à produção textual: o ensino da escrita.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- LAGE, Nilson. **Linguagem jornalística.** São Paulo: Ática, 1990.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ção pela linguagem.** 9 ed. São Paulo: Contexto, 2004a.
- \_\_\_\_\_. **A coesão textual.** 19 ed. São Paulo: Contexto, 2004b.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual.** 2 ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência Textual.** 16 ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- \_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais e Ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- MATOS, Márcos Fábio B.; ALVES, Regysane Botelho C. (org). **Curiositz.** Imperatriz: Ethos, 2019.
- \_\_\_\_\_. Orientações de atividade de produção textual do projeto “Curiositz”. **SIGAA – Sistema Integrado de Atividades Acadêmicas.** Universidade Federal do Maranhão: Imperatriz, 2019a.
- MELO, José Marques de. **Jornalismo Opinativo: gêneros opinativos no jornalismo brasileiro.** 3 ed. rev. e ampl. Campos do Jordão: Mantiqueira, 2003.
- MOTA, Luiz Gonzaga. **Jornalismo e configuração narrativa da história do presente.** Edição 1. Dezembro de 2014. E-compós. Disponível em: <http://www.compos.org.br/e-compos>. Acesso em 10 de fevereiro de 2018.
- NASCIMENTO, Patrícia Ceolin do. **Técnicas de redação em jornalismo: o texto da notícia.** Magaly Prado (org.). Vol. 2. São Paulo: Saraiva, 2009.
- SENA, Odenildo. **A engenharia do texto: um caminho rumo à prática da boa redação.** 3 ed. Manaus: Valer, 2008.



e-ISSN: 2177-8183

SILVA, Célia Maria Medeiros Barbosa da. **A disciplina língua portuguesa no ensino médio e a prática docente:** o que dizem os documentos oficiais. Revista Odisseia. N. 07. Natal: UFRN, dez. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA). **Projeto político-pedagógico do Curso de Jornalismo.** São Luís: UFMA, 2005.

VANOYE, Francis. **Usos da linguagem:** problemas e técnicas da comunicação oral e escrita. 12 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.