

# anais

ISSN: 2318-4175

**VII** SEMINÁRIO NACIONAL  
DO ENSINO MÉDIO  
**SENACEM**



ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO  
E INTERDISCIPLINARIDADE

**V ENACEI**

## PRÁTICA DOCENTE, POLÍTICAS, CURRÍCULO: PARA RETOMAR O FOCO NA QUALIDADE



**EVENTO  
HÍBRIDO**

**09, 10 e 11 de novembro de 2022**

*Mossoró | Rio Grande do Norte | Brasil*

Realização:



Apoio:



# VII Seminário Nacional do Ensino Médio V Encontro Nacional de Ensino e Interdisciplinaridade

---

*Prática docente, políticas, currículo: para retomar o foco na qualidade*

## **ORGANIZADORES:**

Antonio Anderson Brito do Nascimento  
Dorgival Bezerra da Silva  
Fernanda Sheila Medeiros da Silva  
Jean Mac Cole Tavares Santos  
Maria Kélia da Silva

Mossoró/RN  
**2022**

---

© VII Seminário Nacional do Ensino Médio e V Encontro  
Nacional de Ensino e Interdisciplinaridade

**TODOS OS DIREITOS RESERVADOS**

**REALIZAÇÃO** ►►

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (*UERN*)  
Faculdade de Educação (*FE/UERN*)  
Programa de Pós-Graduação em Ensino (*POSENSINO*)  
Grupo de Estudos e Pesquisa Contexto e Educação (*CONTEXTO - CNPq/UERN*)

**APOIO** ►

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (*CNPq*)  
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (*CAPES*)  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (*IFRN*)  
Universidade Federal Rural do Semi-Árido (*UFERSA*)  
Programa de Pós-Graduação em Educação (*POSEDUC/UERN*)  
Programa de Educação Tutorial do Curso de Pedagogia (*PET PEDAGOGIA - FE/UERN*)  
Publique Coletivo

---

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

**VII Seminário Nacional do Ensino Médio / V Encontro Nacional de Ensino e Interdisciplinaridade** (4/5. : 2022: Mossoró, RN)

Anais do VII Seminário Nacional do Ensino Médio / V Encontro Nacional de Ensino e Interdisciplinaridade: prática docente, políticas, currículo: para retomar o foco na qualidade - 09, 10 e 11 de novembro de 2022, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN - Campus Mossoró/RN. Organização: Antonio Anderson Brito do Nascimento, Dorgival Bezerra da Silva, Fernanda Sheila Medeiros da Silva, Jean Mac Cole Tavares Santos, Maria Kélia da Silva, Mossoró: UERN, 2022.

1. Ensino médio. Escola pública. Currículo. Qualidade do ensino.

1. Vários autores. 2. Inclui bibliografia.

---

**ISSN: 2318-4175**

## **COORDENAÇÃO GERAL** ▶▶

Jean Mac Cole Tavares Santos

## **DIAGRAMAÇÃO** ▶▶

Dorgival Bezerra da Silva

## **COMISSÃO ORGANIZADORA** ▶▶

Jean Mac Cole Tavares Santos

Amanda Emily Pereira de Oliveira

Ana Julia Ferreira de Souza

Anaylla da Silva Lemos

Antonio Anderson Brito do Nascimento

Brena Kesia Costa Pereira

Danilo Caique Pereira de Oliveira

Dorgival Bezerra da Silva

Fernanda Sheila Medeiros da Silva

Heryson Raisthen Viana Alves

Maria Goretti da Silva

Maria Itayane Alves dos Santos

Maria Kelia da Silva

Maria Luiza da Silva Leite

Meiry Fernandes da Silva

Meyre Ester Barbosa de Oliveira

Mizael Haabe Bezerra de Oliveira

Sara Alessandra Rocha Pereira

Sara Raissa Rodrigues de Lima

Vanessa de França Almeida Gurgel

## **COMISSÃO EXECUTIVA** ▶▶

Ana Julia Ferreira de Souza (UERN)

Antonio Anderson Brito do Nascimento (POSENSINO/UFERSA)

Danilo Caique Pereira de Oliveira (UERN)

Dorgival Bezerra da Silva (POSENSINO/UFERSA)

Fernanda Sheila Medeiros da Silva (UERN)

Heryson Raisthen Viana Alves (UERN)

Jean Mac Cole Tavares Santos (Coordenador geral)

Maria Kélia da Silva (PPGE/UFC)

Maria Luiza da Silva Leite (UFERSA)

Mizael Haabe Bezerra de Oliveira (UERN)



## COMISSÃO CIENTÍFICA ►►

Adauto Lopes da Silva Filho (UFC)  
Albino Oliveira Nunes (IFRN)  
Andrezza Maria Batista Tavares (UFRN)  
Arlene Maria Soares de Medeiros (UERN)  
Bento Duarte Silva (UMINHO)  
Cristian Jose Simoes Costa (IFAL)  
Diego Carvalho Viana (UEMASUL)  
Elcimar Simao Martins (UNILAB)  
Elaine Cristina Forte-Ferreira (UFERSA)  
Eliane Anselmo da Silva (UERN)  
Elias Feitosa de Amorim Jr (UPS)  
Eloisa Maia Vidal (IFCE)  
Elvira Fernandes de Araújo Oliveira (IFRN)  
Emanoel Luís Roque Soares (UFRB)  
Emanuela Monteiro (UERN)  
Emerson Augusto de Medeiros (UFERSA)  
Erika Virgilio Rodrigues da Cunha (UFMT)  
Fatima Maria Nobre Lopes (UFC)  
Felipe de Azevedo Silva Ribeiro (UFERSA)  
Francisca Raimunda Nogueira Mendes (UFC)  
Francisco Cleiton Vieira Silva do Rego (UFRN)  
Francisco das Chagas Silva Souza (IFRN)  
Giann Mendes Ribeiro (UERN)  
Guilherme Paiva de Carvalho (UERN)  
Hugo Heleno Camilo Costa (UFMT)  
Iasmin da Costa Marinho (UERN)  
Jean Mac Cole Tavares Santos (UERN)  
João Batista de Albuquerque Figueiredo (UFC)  
José Deribaldo Gomes dos Santos (UECE)  
José Gerardo Vasconcelos (UFC)  
José Ribamar Lopes Batista Junior (UFPI)  
Josefa Jackline Rabelo (UFC)  
Josélia Carvalho de Araújo (UERN)  
Josenildo Soares Bezerra (UFRN)  
Júlio Ribeiro Soares (UERN)  
Leonardo Leônidas de Brito (COLÉGIO PEDRO II)  
Lia Machado Fiuza Fialho (UECE)  
Luís Távora Furtado Ribeiro (UFC)  
Magnolia Margarida dos Santos (UFRN)  
Marcelo Bezerra de Moraes (UERN)  
Marcia Betania de Oliveira (UERN)  
Maria Aliete Cavalcante Bormann (IFESP)  
Maria Aparecida dos Santos Ferreira (UFRN)  
Maria Carmem Silva Batista (UERN)  
Maria Luiza Sussekind (UNIRIO)  
Maria Margarita Villegas Graterol (UFERSA)  
Mercês de Fátima dos Santos Silva (UFRN)  
Monica Ribeiro da Silva (UFPR)  
Meyre Ester Barbosa de Oliveira (UERN)  
Míria Helen Ferreira de Souza (UERN)  
Nilsângela Cardoso Lima (UFPI)  
Patricia Cristina de Aragão (UEPB)  
Paulo Augusto Tamanini (UERN)  
Raimundo Ferreira do Nascimento (UFPI)  
Renato Marinho Brandão Santos (IFRN)  
Rita de Cassia da Conceicao Gomes (UFRN)  
Roberto Leher (UFRJ)  
Rosanne Evangelista Dias (UERJ)  
Rozeane Albuquerque Lima (UFERSA)  
Samuel de Carvalho Lima (IFRN)  
Sílvia Helena de Sá Leitão M. Freire (FAMSP)  
Sofia Lerche Vieira (UECE)  
Thiago Machado da Silva Acioly (UEMASUL)  
Verônica Maria de Araújo Pontes (IFRN)  
Vicente de Lima Neto (UFERSA)  
Willana Nogueira Medeiros Galvao (UECE)  
Zacarias Marinho (UERN)

**O conteúdo dos artigos, bem como a revisão ortográfica e normas da ABNT são de inteira responsabilidade dos autores.**

**GRUPO DE  
DISCUSSÃO 16**

## **Experiências de pesquisas e de estudos acadêmicos**

ISSN: 2318-4175

## SUMÁRIO

**A docência em home office: a experiência das mães docentes da UERN no ensino remoto emergencial em decorrência da pandemia da COVID-19***Thaynara Danyelle Oliveira de Carvalho; Maria do Perpétuo Socorro Rocha Sousa Severino*  
(Pag. 9 – 20)**A experiência discente em filosofia no ensino médio: que filosofia aprender?***Moacir Araújo Dantas; Serjane de Queiroz Vale Dantas*  
(Pag. 21 – 28)**A importância do trabalho de campo na comemoração do dia nacional do cerrado***Rodrigo Marciel Soares Dutra*  
(Pag. 29 – 37)**As congruências nas contribuições do coordenador pedagógico e do psicopedagogo para cursos de EaD da UERN***Patricia de Souza Cidrack Alcântara; Maria Gabriela da Silva Pereira; Regina Santos Young; Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro*  
(Pag. 38 – 47)**As lutas no livro didático práticas corporais: corpo, governo e subjetividade no ensino de educação física***Alberto Assis Magalhães; Francisco Vieira da Silva*  
(Pag. 48 – 57)**Capitalismo periférico na contracorrente do ensino superior: desafios para formação profissional em serviço social no governo Bolsonaro***Carmem Lúcia Néo Alves; Márcia da Silva Pereira Castro*  
(Pag. 58 – 66)**Desenvolvimento de objetos biodegradáveis através da fibra do coco***Maria Eduarda Azevedo Araújo; Sophia Magalhães Galvão*  
(Pag. 67 – 73)**Escolas da minha vida: memórias e reflexões de pessoas adultas sobre experiências escolares***Douglas Arenhart França; Manoel Marley Caldas da Silva; Nayara Kelly Oliveira de Santana; Júlio Ribeiro Soares*  
(Pag. 74 – 81)**Minha história, o eu, o outro e o nós: compartilhando nossas vivências***Jackeline Alves Costa; Alexsandro Donato Carvalho*  
(Pag. 82 – 87)**O fenômeno cyberbullying no contexto do ensino superior: uma discussão necessária***Asla Cibelly Costa Targino; Regina Santos Young*  
(Pag. 88 – 99)



**O estado da questão: Contribuições para pensar a pesquisa-formação com os multiletramentos na educação básica**

*Dayse Medeiros de Sousa Figueirôa; Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro*

*(Pag. 100 – 109)*

**O trabalho como um tema transversal contemporâneo: uma leitura discursiva de coleções didáticas do novo ensino médio**

*Élida Karla Alves Brito; Francisco Vieira da Silva*

*(Pag. 110 – 123)*

**Perspectivas Freirianas: a alfabetização na educação de jovens e adultos**

*Ysmilla Katalana Oliveira Figueiredo; Mirella Giovana Fernandes da Silva; Hélio Junior Rocha de Lima*

*(Pag. 124 – 131)*

**Projeto de vida no novo ensino médio e a formação da subjetividade juvenil: estado do conhecimento**

*Wyllamy Samuel da Costa; Francisco Vieira da Silva; Maria Margarita Villegas Graterol*

*(Pag. 132 – 140)*

**SIA - Sistema de Irrigação Automático: da sala de aula para as pequenas plantações**

*Ellen Samara Freitas de Moraes; Sofia Stefany Fernandes de Souza; Tallysson Levy de Freitas Braga; Wyvine Vitoria Alves Abreu*

*(Pag. 141 – 146)*

**Um olhar pedagógico sobre a violência escolar**

*Maria Elaine da Silva; Ivonaldo Leite*

*(Pag. 147 – 152)*

## A DOCÊNCIA EM HOME OFFICE: a experiência das mães docentes da UERN no ensino remoto emergencial em decorrência da pandemia da COVID-19

Thaynara Danyelle Oliveira de Carvalho<sup>1</sup>  
Maria do Perpétuo Socorro Rocha Sousa Severino<sup>2</sup>

### RESUMO

O presente artigo visa desvelar como o cenário de excepcionalidade imposto pela pandemia da COVID-19 repercutiu de forma mais intensa na vida das mulheres, com recorte, neste trabalho, para as mães docentes da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Partimos da construção sócio-histórico-cultural em torno da mulher-mãe-trabalhadora no âmbito da produção e reprodução social, com o objetivo de analisar como foi a experiência das mães docentes da UERN no Ensino Remoto Emergencial, especialmente no que diz respeito à “conciliação” do trabalho em *home office* com os demais trabalhos domésticos e de cuidado dos/as filhos/as durante a pandemia da COVID-19, instigadas pela seguinte pergunta de partida: como foi/está sendo a experiência das mães docentes da UERN no Ensino Remoto Emergencial (ERE) em decorrência da pandemia do novo coronavírus? A pesquisa de natureza qualitativa, amparou-se nas pesquisas bibliográfica, documental e de campo. Essa última, em virtude da pandemia, ocorreu no formato virtual, empregando para a coleta de dados o questionário e a entrevista semiestruturada, por meio do *Google Meet*. A pesquisa evidenciou que o enaltecimento do ideal materno é resultado de um processo de construção sócio-histórico-cultural em torno da mulher que naturaliza serem as diferenças biológicas determinantes para o estabelecimento de papéis sociais, desaguando numa desigual divisão sexual do trabalho em que a mulher, apesar das conquistas, ainda permanece em posição de desvantagem. Possibilitou inferirmos que, a adoção do *home office*, imposto pela necessidade de distanciamento social do cenário pandêmico, imprimiu uma rotina mais desgastante para as mães docentes da UERN, uma vez que a fusão entre os espaços doméstico e profissional somada à suspensão das aulas presenciais nas escolas dos seus/suas filhos/as e à limitação da rede de apoio no cuidado destes/as revelaram mais uma faceta da naturalização da apropriação do tempo e do trabalho das mulheres. Ante tais resultados e inferência, urge suscitar reflexões acerca da intensificação da exploração da mulher na intersecção desses múltiplos papéis, demonstrando a necessidade da formulação de ações que minimizem os impactos nefastos dessa realidade, principalmente para as docentes da UERN.

**PALAVRAS-CHAVE:** Maternidade; Divisão sexual do trabalho; Trabalho docente; Pandemia da COVID-19.

### INTRODUÇÃO

A realidade pandêmica desvelou o quanto a temática da maternidade é mediada por relações de poder. Vivenciamos uma sociabilidade que impõe e naturaliza diferenças no uso do tempo e no estabelecimento de papéis sociais destinados a homens e mulheres. Com a pandemia da COVID-19, o trabalho docente passou a ser exercido na modalidade *home office*, intensificando a sobrecarga de trabalho das mulheres que são mães, com prejuízos para a organização do tempo e distribuição de tarefas em casa, especialmente porque se fundiram em um mesmo espaço responsabilidades profissionais, afazeres domésticos e cuidado dos/as filhos/as.

<sup>1</sup> Mestra em Serviço Social e Direitos Sociais pela UERN. E-mail: thaynara.danyelle@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Ciências Sociais. Professora em Serviço Social e Direitos Sociais da UERN. E-mail: socorroseverino@uern.br.

Se trabalho, família e maternidade já influenciavam mutuamente a vida de inúmeras mulheres, no contexto de pandemia, se encontraram envolvidos numa simbiose indissociável. O isolamento compulsório revelou mais um aspecto da desigualdade patriarcal de gênero, pois as mulheres, independentemente de trabalharem fora ou não, ficaram ainda mais sobrecarregadas com o cuidado relacionado aos/às filhos/as e os afazeres domésticos, além de serem as principais responsáveis pelas medidas de higiene para evitar a propagação do vírus junto aos seus familiares.

A partir do Decreto N° 29.524, de 17 de março de 2020, foram suspensas as atividades escolares presenciais nas unidades da rede pública e privada de ensino, em todos os níveis de ensino, do Estado do Rio Grande do Norte. Na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Portaria N° 346/2020-GP/FUERN, de 15 de março de 2020, já havia estabelecido, dentre outras medidas, a autorização para a utilização de metodologias de ensino à distância e a execução de atividades na modalidade de teletrabalho.

A adoção do ensino remoto emergencial (ERE) impactou de múltiplas maneiras o cotidiano dos professores e professoras da UERN. As mulheres-mães-docentes, especialmente, precisaram reorganizar seus horários e suas rotinas. A rede de apoio composta quase que exclusivamente por outras mulheres sejam babás, avós, tias, vizinhas etc, teve de ser interrompida, pois, antes da vacina, o distanciamento social era a medida mais eficaz para barrar a transmissibilidade do vírus.

Diante de tais considerações, buscamos conhecer a experiência das mães docentes da UERN, na conciliação do trabalho em *home office* com as demandas domésticas e maternas, no período de distanciamento social em decorrência da pandemia da COVID-19. A pesquisa de natureza qualitativa, amparou-se nas pesquisas bibliográfica, documental e de campo. Essa última, em virtude da pandemia, ocorreu no formato virtual, utilizando para a coleta de dados o questionário e a entrevista semiestruturada, por meio do *Google Meet*. Assim, a população estudada foi definida a partir das respostas aos questionários acerca do interesse de participação na segunda fase da pesquisa (entrevista). Desse modo, entrevistamos 09 docentes efetivas da UERN, lotadas no Campus Universitário Central, que são mães de filhos até 12 anos de idade incompletos. As entrevistas foram realizadas no período de 14/04/2021 a 18/05/2021. Em respeito à ética e ao sigilo de dados das participantes, as docentes foram nominadas seguindo a ordem de realização das entrevistas.

## **A CONSTRUÇÃO SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL DA MULHER-MÃE-TRABALHADORA**

As concepções em torno da maternidade demonstram que ela é fruto de um conjunto de discursos e de práticas sociais paulatinamente construído na intenção de relegar às mulheres apenas o espaço privado do lar. A família, como o primeiro e mais intenso ambiente de relações interpessoais, traduz e reproduz os conceitos e padrões sociais vigentes nos diversos períodos da humanidade, estando intimamente entrelaçada à maternidade.

A divisão sexual do trabalho surgiu já nas sociedades primitivas, apoiando-se em um acesso diferenciado entre homens e mulheres às ferramentas, às armas e ao conhecimento. Às mulheres foram reservados o subequipamento técnico e a inabilidade, sendo estes os pilares de sua dominação e opressão por parte dos homens (TABET, 2014, p. 101).

Na diferença da posse de instrumentos, no desenvolvimento de atividades e técnicas entre os sexos, reside também a diferença de tempo livre e de repouso. Enquanto as mulheres se desdobravam em inúmeras tarefas, os homens descansavam horas seguidas, tendo tempo de sobra para se dedicar às atividades intelectuais ligadas à dança, aos rituais e/ou aos

instrumentos, pois “é impondo e extorquindo mais trabalho das mulheres que os homens garantem mais tempo livre” (TABET, 2014, p. 123). No bojo desse processo de expropriação do tempo das mulheres repousa o aspecto fundamental de sua exploração.

Desse modo, o binarismo entre homens e mulheres não se assenta na biologia e tampouco na natureza, mas na organização do trabalho e, conseqüentemente, na sua exploração, que criaram uma dicotomia entre trabalho masculino e trabalho feminino. A sociedade matriarcal defendida por Engels<sup>3</sup> é uma falácia. Essa ilusão existente em torno do matriarcado é, inclusive, uma forma de pôr freio à luta feminina.

O domínio do conhecimento, bem como de ferramentas e armas mais complexas sobrelevou a importância do homem no seio social e familiar, tornando-o único proprietário dos meios de produção. À mulher restou a invisibilidade do espaço privado do lar, limitando-a ao desempenho das atividades domésticas e de cuidado dos/as filhos/as. Ao longo da História da humanidade, à contradição inaugurada pelo patriarcado agregaram-se outras duas: a de raça e a de classe. Fundem-se, então, três sistemas de dominação-exploração e, entre os séculos XVI e XVIII, firma-se o nó patriarcado-racismo-capitalismo (SAFFIOTI, 1987).

A divisão sexual do trabalho encontra os seus fundamentos no caráter patriarcal e escravista da sociedade, agravados no contexto do capitalismo. É articulada histórica e socialmente através da atribuição da esfera produtiva e das funções de maior valor social aos homens, enquanto a esfera reprodutiva foi destinada às mulheres (HIRATA; KERGOAT, 2007).

Nesse sentido, vislumbra-se uma construção cultural perpassada por valores históricos, interesses econômicos e políticos, atributos físicos, sexuais, emocionais, que relegaram à mulher uma posição de subalternidade. Diante da complexidade que envolve a divisão sexual do trabalho, Hirata e Kergoat (2007) propõem uma distinção dos princípios da divisão sexual do trabalho e suas modalidades, aplicáveis em qualquer sociedade: “o princípio de separação (existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres) e o princípio hierárquico (um trabalho de homem “vale” mais que um trabalho de mulher)”<sup>4</sup>.

É inegável que a participação masculina no trabalho doméstico e no cuidado dos/as filhos/as aparece sempre como “ajuda”, o que aponta o caráter periférico e não obrigatório desse “auxílio”. A partir daí, é possível visualizar ao menos duas características desse trabalho quando exercido pelos homens: 1) é uma atribuição natural do sexo feminino, vez que os homens não o encabeçam, mas tão somente “ajudam” a realizá-lo; 2) essas tarefas estão entre o que sobra para ser feito quando as mulheres não dão conta ou o que os homens gostam ou preferem fazer (BRUSCHINI; RICOLTI, 2012).

Desse modo, a divisão sexual do trabalho e a expropriação do tempo das mulheres estabeleceu uma relação de classe entre homens e mulheres desde os povos primitivos, perpetuando-se até os dias de hoje. Não obstante muitos avanços no tocante à conquista de direitos por parte das mulheres, o discurso da natureza feminina voltada para o cuidado

<sup>3</sup> Engels defende que as mulheres, pela sua condição biológica de reprodutora e, portanto, únicas progenitoras conhecidas da nova geração, mantinham completo domínio sobre o grupo. Desse modo, a família centrava-se na figura feminina, reconhecendo-se o vínculo consanguíneo uterino como parentesco primário (ENGELS, 2006).

<sup>4</sup> Com base nesses elementos, faz-se relevante destacar os modelos de relações entre as esferas doméstica e profissional: a) modelo tradicional: ao homem cabia a autoridade e a provisão financeira, enquanto a mulher desempenhava os serviços do lar e o cuidado dos/as filhos/as; b) modelo de conciliação: a mulher deve articular o trabalho doméstico com o exercício da carreira profissional; c) modelo da parceria: regido pela divisão igualitária dos afazeres domésticos entre homens e mulheres; d) modelo de delegação: mulheres que ocupam funções em espaços públicos ou privados de produção, normalmente de nível superior, delegam tarefas de serviços e do lar a outras mulheres. É um modelo muito peculiar à classe média (HIRATA; KERGOAT, 2007).



continua presente na atualidade, refletindo-se implicitamente no preconceito, na desigualdade salarial, na precarização dos postos de trabalho ocupados pelas mulheres etc.

O grande fluxo de responsabilidades acentuado com a pandemia furtou horas de lazer e tempo livre das mulheres, comprometendo a saúde física e mental de muitas delas. Sentimentos como medo, angústia, estresse, ansiedade permearam o cotidiano feminino nesse período. A pandemia da COVID-19 evidenciou a vulnerabilidade e potencializou a opressão há muito existentes sobre o sexo feminino, uma vez que aumentou a demanda de tarefas dentro das residências, recaindo quase que exclusivamente sobre a mulher a maior responsabilidade de desempenhá-las.

## **A EXPERIÊNCIA DAS MÃES DOCENTES DA UERN NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE) EM DECORRÊNCIA DA PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS**

A pandemia do novo coronavírus constitui uma realidade sem precedentes no cenário mundial hodierno. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como uma pandemia, diante de surtos da doença em diferentes países. O primeiro caso confirmado no Brasil foi em 26 de fevereiro de 2020, em São Paulo e, em 12 de março de 2020, ocorreu a primeira morte por coronavírus no Brasil, também em São Paulo. Em 20 de março de 2020, o Ministério da Saúde declarou reconhecimento de transmissão comunitária do novo coronavírus em todo o território nacional<sup>5</sup>.

O distanciamento social foi adotado em vários países como forma de restringir o contato entre as pessoas. No Brasil, contrariando o posicionamento do Governo Federal, Governadores/as e Prefeitos/as decretaram medidas de distanciamento para evitar aglomerações. O comércio fechou, aulas foram suspensas, alguns serviços foram paralisados, encontros e visitas de amigos/as e familiares tiveram de ser evitados. Em muitos lugares, foi decretado o *lockdown*<sup>6</sup> e apenas os serviços considerados essenciais<sup>7</sup> permaneceram em funcionamento. Assim, as pessoas tiveram que se isolar em suas casas. Em muitos lares, a convivência familiar passou a ser em tempo integral e muitas mulheres passaram a lidar com o desafio de conciliar trabalho e produtividade com o exercício da maternidade, pois a presença ininterrupta dos/as filhos/as em casa embaralhou a rotina das mães.

As universidades não estavam preparadas para esse novo contexto e precisaram lançar mão de estratégias que viabilizassem a continuidade das atividades acadêmicas de forma virtual. Na UERN, o ensino remoto emergencial (ERE) foi adotado para a continuidade do semestre 2020.1, bem como para o desenvolvimento das atividades dos semestres 2020.2, 2021.1 e parte do semestre 2021.2.

A residência tornou-se, assim, uma extensão da universidade, pois o trabalho docente passou a ser exercido de casa, com o auxílio das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC). Embora as tarefas docentes não façam distinção de sexo, no contexto da

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.sanarmed.com/linha-do-tempo-do-coronavirus-no-brasil>. Acesso em 25 de set. de 2020.

<sup>6</sup> “termo em inglês que define o isolamento social de um grupo promovido a partir de medidas governamentais, tais como restrição de transporte público e tráfego aéreo, restrição/proibição de atividades econômicas, proibição de aglomerações etc”. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronaviruslitoral/covid-19-conceitos-basicos/>. Acesso em: 25 de set. de 2020.

<sup>7</sup> São aqueles que não podem ser paralisados por medidas de distanciamento social, de modo a não interromper atividades e fornecimento de insumos/materiais necessários à sobrevivência, saúde, abastecimento e segurança da população. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/imagens/servicos-essenciais-covid-19>. Acesso em: 25 de set. de 2020.

pandemia, a adoção da forma de ensino remota elevou a sobrecarga de trabalho da mulher, uma vez que foi o segmento feminino que sentiu com maior intensidade o desafio de conciliar carreira profissional e vida doméstica, em uma realidade em que seus/suas filhos/as, crianças e adolescentes, também estavam em casa em tempo integral.

A UERN foi a primeira instituição de ensino superior do Estado do Rio Grande do Norte a suspender as atividades presenciais<sup>8</sup>. Diante disso, indagamos às entrevistadas sobre a opção do ensino remoto na UERN no período da pandemia. Por unanimidade, todas responderam que o ensino remoto era a única opção viável naquele momento de excepcionalidade. Uma professora destacou que mesmo com as aulas suspensas, o trabalho não foi paralisado, pois muitas atividades continuaram sendo desenvolvidas como: grupos de pesquisa, participação em eventos, publicação de artigos etc. Outra docente ressaltou que mesmo fazendo “muita coisa” nesse período de suspensão, essas atividades não tinham a mesma visibilidade para a sociedade quanto à retomada das aulas ainda que de forma remota.

Muitas entrevistadas também relataram sentirem-se mais sobrecarregadas no ERE. A Entrevistada nº 01 (14/04/2021) disse que no ensino remoto o trabalho ficou mais cansativo, pois era preciso ficar muitas horas em frente a tela do computador ou celular, inclusive esse desgaste físico desencadeou dores/problemas musculares. Outra docente (Entrevista nº 08, 13/05/2021) relatou ter desenvolvido, além da hérnia de disco, transtorno obsessivo compulsivo (TOC) em função da junção de todos os trabalhos ao mesmo tempo.

Esse aspecto, inclusive, foi reforçado pelo Relatório de Avaliação Institucional da UERN referente ao semestre 2020.2 (p. 67-68) no que diz respeito aos “Impactos do Ensino Remoto” para os/as docentes: 57,3% alegou ter identificado impacto negativo na saúde física e 58,5% na saúde mental. Dentre os sintomas que foram desenvolvidos ou intensificados no período do ensino remoto, os três mais mencionados foram: tensão muscular, ansiedade e alteração no sono.

Além de lidar com o cenário excepcional da pandemia, os/as docentes tiveram de enfrentar a “corrida” para se adaptarem ao novo formato de trabalho. No período que antecedeu a retomada das aulas, houve uma série de treinamentos promovidos pela UERN para preparar os/as professores/as ao manuseio das mídias digitais a serem utilizadas para a execução do ERE. Esse intenso processo de capacitação desenvolvido em *home office* foi acumulado com as demais demandas de trabalho e cuidados domésticos: “[...] Então teve todo um preparo que levou muito tempo e isso foi acumulado com a rotina da casa, com ter que preparar alimentação, ter que lavar roupa, ter que organizar a casa, ter que dar atenção ao filho [...]” (Entrevista nº 02, 15/04/2021).

Outra entrevistada respondeu ter conseguido dar mais conta das demandas no ERE não por ter mais tempo disponível, mas porque se sobrecarregou mais, sacrificando horas de lazer, convivência familiar e autocuidado: “eu tô dando mais conta porque eu estou me sacrificando mais, o meu sono, o tempo que eu fico com as minhas filhas, o tempo que eu fico com o meu marido [...] nessa pandemia, como a gente não tem tido mais tempo nenhum pra gente, né?!” (Entrevista nº 05, 24/04/2021).

Borsoi (2012, p. 87) já alertava que a literatura especializada, há algum tempo, se debruçava sobre essa problemática de intensificação e sobrecarga do trabalho docente na realidade pré-pandemia: “[...] é comum, diante da intensificação e da sobrecarga de atividades, os professores seguirem trabalhando sem estabelecer limites de horário, o que interfere no tempo que deveria ser dedicado às necessidades particulares”. O *home office*,

<sup>8</sup> Por meio da Portaria Nº 346/2020-GP/FUERN, de 15 de março de 2020.

devido a sua própria natureza, acentuou a extrapolação dessa jornada de trabalho para além da carga horária regulamentar, agravando um cenário já existente.

O espaço privado do lar passou a contemplar também o ambiente de trabalho. Quem pôde exercer o seu trabalho exclusivamente no formato remoto foi “obrigado/a” a abrir as portas de suas casas para a junção de várias tarefas antes exercidas em espaços externos: “[...] todas as minhas funções enquanto professora, na área de ensino, enquanto extensionista, enquanto militante política, enquanto mãe, enquanto esposa todas se juntaram no mesmo espaço, [...]” (Entrevista nº 08, 13/05/2021).

Para a Entrevistada nº 05 (24/04/2021), o ensino remoto, ao mesmo tempo em que viabilizou possibilidades, comprometeu a qualidade de vida e a privacidade de seus lares. A falsa impressão de aproximação, na verdade, intensificou o isolamento das pessoas. Houve o comprometimento da qualidade de vida, pois eliminou-se a linha divisória existente entre vida pessoal e vida profissional. Foi como se não existisse mais tempo livre e tempo de trabalho, espaço doméstico e espaço laboral e isso ainda reverbera no cenário pós-pandemia.

Foi difícil para os/as filhos/as compreenderem que a casa estava sendo o ambiente de trabalho de suas mães. Por isso, foi muito comum ouvir choros ou interpelações de crianças, vê-las no colo das mães ou passando ao fundo durante as transmissões/gravações de aulas, *lives* e cursos. Como ressalta Oliveira (2020, p. 161): “Nessa ambiência criada pelo isolamento social, o lar é também “lugar-dentro-de-outro-lugar” de onde as novas formas e funções de trabalho remoto vão ter que “dividir espaço e tempo” com o cuidado e as tarefas domésticas [...]”.

Indagamos às entrevistadas como foi/está sendo a experiência de conciliar o trabalho remoto com o cuidado dos/a filhos/as durante o distanciamento social. As opiniões se dividiram: duas professoras afirmaram que com o ensino remoto elas conseguiram administrar melhor suas rotinas profissional e materna; as demais disseram sentirem-se mais sobrecarregadas com o trabalho em *home office*, especialmente porque os/as filhos/as estavam em casa em tempo integral e também com aulas remotas.

No período de suspensão das aulas presenciais nas escolas, especialmente na educação infantil, as mães também tiveram de agregar mais uma tarefa ao seu cotidiano: ensinar os/as filhos/as em casa, de modo a amenizar as perdas de aprendizagem desse período de excepcionalidade: “[...] Desde que a pandemia começou eu acho que em abril... em meados de abril já foram suspensas as atividades, aí foi o resto do ano todo com esse trabalho a mais, né?! [...]” (Entrevista nº 06, 26/04/2021). Isso resultou em mais sobretrabalho, muitas vezes não dividido com os homens.

Independentemente de como se deu o processo de adaptação das docentes à rotina do *home office*, fato é que elas foram “obrigadas” a improvisar, a criar/testar estratégias para dar conta das demandas familiares e profissionais que se acumularam no mesmo espaço. A jornada de trabalho no ERE se intensificou, agravando os processos de superexploração e precarização do trabalho docente, principalmente do trabalho das mulheres.

No caso das docentes da UERN, os artifícios adotados foram variados, alguns com impactos severos na qualidade de vida das mães. Uma docente relatou ter de estudar de madrugada enquanto o filho dormia, já outra afirmou que o trabalho remoto ocupou horas indeterminadas do seu dia, de modo que ela tinha somente os fins de semana para dar atenção às necessidades de seus filhos. A principal estratégia apontada pela maioria foi adequar os horários da criança à rotina de trabalho profissional das mães e um fator facilitador para isso foi a retomada das aulas presenciais ou híbridas nas escolas da rede particular de ensino, que contribuiu consideravelmente para a organização do tempo das docentes.

A excepcionalidade da conjuntura pandêmica impôs mais tarefas em uma rotina que já era abarrotada de afazeres. Com o ERE a sala de aula “estava sempre aberta”, o trabalho era mais intensificado, não respeitava dias e horários. Sobre o assunto, Reidel e Cantalice (2021, p. 62) teceram considerações interessantes:

As docentes mulheres que vivenciam essa sobrecarga de trabalho têm evidenciado seu esgotamento por estarem submetidas à intensificação do trabalho diante das exigências quase que “full time” de estarem permanentemente on-line em reuniões e atividades administrativas e burocráticas, respondendo e-mail e dúvidas nas distintas plataformas que invadem sua dinâmica doméstica e o pouco que restava da vida privada dessas trabalhadoras docentes, frente a uma jornada de trabalho que agora parece ser infinita.

A pandemia, ao mesmo tempo em que acentuou as desigualdades de gênero, evidenciou a naturalização da dominação-opressão-exploração que recai sobre as mulheres com a sobrecarga de trabalho doméstico também para aquelas que exercem outras funções laborais extra-casa. Souza e Machado (2021, p. 288) problematizaram essa questão:

[...] as mulheres, na sua condição de mães, docentes e pesquisadoras vivenciam o espaço privado, o doméstico de maneira distinta e, por vezes desigual, se comparado a outros membros familiares, sobretudo se em relações heterossexuais na companhia de seus companheiros/esposos. Tais desigualdades incidem diretamente na qualidade do trabalho delas, na relação que estabelecem com os filhos e o excesso de tarefas a serem realizadas, sobretudo as relativas ao cuidado com os/as filhos/ as e manutenção diária do espaço doméstico.

A necessidade de dar conta das várias demandas que se aglutinaram em um mesmo espaço também acarretou interferências indesejadas na forma de criar e educar os/as filhos/as. Uma das entrevistadas lamentou ter de ceder a sua filha de 03 anos o mundo virtual, para que, assim, ela dispusesse de tempo para o trabalho. Outra afirmou que não tinha pretensão de dar um celular ao filho enquanto criança, mas, em virtude do ERE, teve de voltar atrás nesse posicionamento e adquirir um dispositivo para que o filho pudesse assistir às aulas remotas.

Para a Entrevistada nº 05 (24/04/2021), o maior desafio nesse período de pandemia foi manter uma rotina de horários para as filhas. Ela disse que criou uma rotina de trabalho conjunto, em que os membros da casa desempenhavam as tarefas de forma compartilhada com a participação das crianças dentro das condições possíveis para elas. Na linha das palavras de Souza e Machado (2021, p. 297): “[...] divisão de trabalho com filho, afinal a responsabilidade pela casa, roupas e alimentação deve ser compartilhada com todos os seus moradores dentro de suas limitações e possibilidades”.

Outras estratégias apontadas foram: i) buscar reforço particular para as crianças; ii) adotar um espaço próprio, dentro de casa, destinado ao exercício do trabalho profissional; iii) estabelecer horários específicos durante a semana para atender as demandas de trabalho e resguardar os fins de semana para descanso. Podemos identificar um recorte de classe, especialmente nas duas primeiras estratégias apresentadas, uma vez que estamos tratando de mulheres que podem pagar aula de reforço para seus/suas filhos/as, bem como que também têm a possibilidade de estabelecer espaços dentro de suas casas destinados exclusivamente ao trabalho.

Para a pergunta acerca da divisão de tarefas domésticas com o marido/companheiro, a grande maioria das docentes entrevistadas afirmou poder contar com o compartilhamento dessas tarefas com seus cônjuges. Outro detalhe, foi que elas deixaram claro que essa parceria não foi restrita ao período da pandemia, mas durante todo o tempo de relação conjugal. A



entrevistada nº 05 (24/04/2021) ressaltou, todavia, que a divisão de tarefas com seu marido demandou um processo construído com muito diálogo na pandemia e somente uma entrevistada afirmou não contar com a repartição de tarefas domésticas com o marido.

Apesar de considerarmos que essa situação de desigualdade é regra na sociedade, os dados coletados nos mostram avanços positivos na participação masculina nas tarefas domésticas. Ainda há muito o que ser mudado, mas as modificações que aos poucos vêm sendo observadas já mostram que a luta das mulheres precisa continuar e ser fortalecida. A desconstrução do patriarcado requer uma luta coletiva, diária e incansável.

Contar com uma rede de apoio é fundamental para a mulher- mãe-trabalhadora. Puccini, Aron e Santiago (2015, p. 591) dispõem: “a maternidade, no caso da trabalhadora, cada vez mais demanda toda uma rede de apoio social, envolvendo creches, profissionais e familiares disponíveis e toda uma logística complexa em que muitos atores são mobilizados”. Com a pandemia, as creches/escolas suspenderam suas atividades presenciais e, inicialmente, as pessoas idosas foram consideradas pertencente a grupos de risco na contaminação pelo vírus, daí a necessidade de permanecerem isoladas. Esse contexto atípico impactou sobremaneira essa rede de colaboração que muitas mulheres contavam em seu dia-a-dia para manterem suas rotinas de trabalho organizadas.

Diante dessa problemática, indagamos as docentes se, no âmbito da família mais ampla, neste momento de isolamento social, foi possível contar com uma rede de apoio, como a convivência com os avós da criança. As respostas foram de várias ordens: i) isolamento total, sem contato com outros familiares, especialmente porque havia a classificação de pessoas idosas como grupo de risco; ii) a convivência das crianças com os avós passou a ser diária, seja porque as pessoas idosas foram se isolar nas casas de suas filhas ou vice versa; iii) manutenção de visitas e contato principalmente com avós e tios/as, adotando os cuidados recomendados; iv) com a vacinação das pessoas idosas, o convívio com os/as avós voltou a ser possível.

Além de ter de lidar com os abalos emocionais decorrentes das perdas e do distanciamento dos parentes, sobre as mulheres recaiu a reponsabilidade de cuidar da estabilidade emocional dos outros membros da família, principalmente das crianças: “O impacto familiar é muito, muito forte, [...] eu perdi dois cunhados, então ele pergunta: “Cadê tio Fulano?” Aí eu digo: ah tá no céu, então isso pra ele não entende, ele tem três anos” (Entrevista nº 09, 18/05/2021).

Considerando a excepcionalidade do contexto pandêmico, perquirimos às entrevistadas se nesse período, elas puderam contar com a presença de profissionais para auxiliar nas tarefas domésticas e de cuidado. No período pré-pandemia, a grande maioria das entrevistadas ressaltou que contava com o apoio de empregada doméstica ou diarista e apenas uma professora afirmou não possuir esse suporte. Como, no início da pandemia, tudo ainda era muito incerto com relação à transmissão do vírus, então, a maioria das docentes teve que dispensar esse serviço, retomando-o algum tempo depois. Duas professoras afirmaram ter mantido suas funcionárias durante a pandemia.

Para que muitas mulheres possam garantir o exercício de um emprego fora de casa, elas precisam necessariamente delegar os serviços domésticos a outras pessoas (majoritariamente a outras mulheres) durante o tempo em que estão desempenhando essa função profissional, pois independentemente da sua condição social, poucas ou nenhuma mulher escapa do trabalho doméstico: “[...] para levar adiante seus projetos profissionais, as mulheres devem dispor de uma rede de substituição infalível; mais do que o recurso ao cônjuge, a organização familiar repousa sobre ajudas externas” (FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, 2009, p. 260).

Quanto às contribuições do ERE que permanecerão após a volta ao trabalho no formato presencial, as professoras apontaram: i) o aprendizado no manejo das tecnologias de informação e comunicação; ii) utilização dos recursos das plataformas digitais para a realização de reuniões, como forma de ampliar a participação; reduzir custos e evitar episódios de assédio moral; iii) a incorporação do teletrabalho por alguns setores onde este seja viável.

Ansiedade, medo, tristeza, cansaço, saudade, esperança foram alguns dos sentimentos expressados pelas entrevistadas. Várias professoras ressaltaram que, apesar dos desafios apresentados pelo período da pandemia, o aprendizado foi significativo e positivo do ponto de vista pessoal, com reflexos no desempenho das atividades docentes. Sobre a experiência do ensino remoto, todavia, a entrevistada nº 05 (Entrevista nº 05, 24/04/2021) ressaltou que a tecnologia se tornou uma “desculpa” para a omissão que se instalou na Universidade com implicações negativas no cenário pós-pandemia.

Observamos que, unanimemente, todas as entrevistadas manifestaram-se pela impossibilidade de substituição do ensino presencial pelo ensino remoto. Segundo elas, o ensino remoto emergencial deveria ficar restrito ao período de excepcionalidade decorrente da pandemia. Sanado esse contexto de exceção, o ensino presencial deveria voltar incorporando os aprendizados desenvolvidos com a utilização das TICs, mas sem perspectiva de ser substituído pela modalidade remota.

A partir da análise das respostas das professoras entrevistadas, verificamos uma variedade de percepções, sentidos e significados expressos em um contexto de excepcionalidade, marcado por uma dimensão espacial que, no período pandêmico, agudizou trabalho e maternidade. Antes da pandemia esse cenário já era bastante adoeceador e sobrecarregava muito as mulheres, em função da desigual divisão sexual do trabalho. A experiência do ERE, indubitavelmente, incorporou aprendizados que facilitarão o trabalho docente em muitos aspectos. Todavia, a ideia de que o formato remoto seja a regra a ponto de substituir em definitivo o formato presencial é uma armadilha se não fizermos as mediações necessárias.

## CONCLUSÃO

O papel da mulher-mãe-trabalhadora é mediado por uma desigual divisão sexual do trabalho, que apesar dos avanços, ainda se encontra carregada de implicações de gênero, raça e classe. As diferenças que se estabeleceram entre homens e mulheres não residem em características biológicas distintas, mas se assentam na organização do trabalho e na sua exploração. Desde os primórdios, a dominação-opressão-exploração das mulheres pelos homens se estruturou em dois pilares fundamentais: no acesso diferenciado às ferramentas, armas e ao conhecimento, bem como na diferença de tempo livre e de repouso entre os sexos.

A pandemia pegou o mundo de surpresa e muitos setores da sociedade sofreram inúmeros impactos para se adaptarem a essa conjuntura. Na área da educação a alternativa encontrada foi a adoção de trabalho e ensino remotos. Na UERN, o ERE constituiu um contexto inédito na instituição e na vida dos/as professores/as e alunos/as.

O *home office* aumentou o nível de exploração e impôs aos/às docentes a realização de atividades de naturezas distintas em um mesmo espaço: o lar. A suspensão das aulas presenciais nas escolas levou os/as filhos/as a estarem neste mesmo ambiente em tempo integral também com aulas remotas, causando inúmeros embaraços especialmente na rotina das mães.

Assim, houve choque de horários entre o trabalho delas e as atividades escolares dos/as filhos/as, surgindo a necessidade de compartilhamento de equipamentos (celular, computador etc.) e de divisão de espaços dentro de casa para desempenho dessas tarefas. Houve a limitação da rede de apoio exercida por avós, empregadas, babás etc. O ERE constituiu, portanto, uma modalidade mais cansativa, tanto física, quanto psicológica, fato corroborado pelos dados contidos no Relatório Institucional referente ao semestre 2020.2.

Além de lidar com as adversidades do cenário da pandemia, houve um árduo processo de adaptação ao novo formato de trabalho, que teve de ser aprendido e executado juntamente com os afazeres da casa e cuidados dos/as filhos/as. As mães precisaram ainda absorver em seu tempo a tarefa de ensiná-los/las em casa no período de suspensão das aulas presenciais nas escolas. Elas foram, assim, “obrigadas” a improvisar estratégias para dar conta de tantas demandas, sacrificando horas de lazer, descanso e autocuidado.

A pandemia também impactou a rede de apoio da mulher-mãe trabalhadora. No período pandêmico, a grande maioria das empregadas domésticas e diaristas foram dispensadas. Houve o fechamento de creches, escolas e a necessidade de distanciamento de familiares e amigos/as, dificultando a rotina das docentes. A pesquisa também nos revelou que atualmente os homens estão se engajando mais com os afazeres domésticos e cuidados dos/as filhos/as, embora essa participação ainda se dê muito comumente em caráter de ajuda.

Ademais, o sofrimento e a dor da perda de parentes, amigos/as, colegas de trabalho, além de limitar ainda mais a rede de apoio dessas mulheres, gerou profundos abalos emocionais e as mulheres também assumiram a responsabilidade de manter a estabilidade emocional de outros membros da família, como, por exemplo, de seus/suas filhos/as.

No que se refere às perspectivas sobre a atuação docente na UERN no contexto pós-pandemia, percebemos um sentimento comum: a certeza de que o ensino presencial é o único capaz de proporcionar uma interação mais concreta entre professor/a-aluno/a e aluno/a-aluno/a, na medida em que esse diálogo fortalece o pertencimento coletivo. Em um contexto marcado por ataques e retrocessos na educação superior pública, gratuita e de qualidade, valorizar o ensino presencial é sinônimo de resistência às investidas do capital na esfera educacional.

Antes da pandemia, a divisão sexual do trabalho já era muito desigual, talvez não ficasse tão evidenciada, pois ambos/as (homens e mulheres) estavam no trabalho fora de casa. O distanciamento social descortinou profundas diferenças nos usos do tempo entre homens e mulheres. Com esta pesquisa, esperamos contribuir para reflexões que subsidiem o repensar e a adoção de estratégias mais justas e equânimes na divisão sexual do trabalho docente, sobretudo, no que diz respeito à mulheres-mães com filhos/as que requisitam maior cuidados e atenção.

## REFERÊNCIAS

BORSOI, Izabel Cristina Ferreira. **Trabalho e produtividade:** saúde e modo de vida de docentes de instituições públicas de ensino superior. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho (USP), v. 15, p. 81-100, 2012.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha; RICOLDI, Arlene Martinez. **Revedo estereótipos:** o papel dos homens no trabalho doméstico. In: Estudos Feministas. Florianópolis, 0(1): 344. Jan/Abr. 2012, p. 259 – 287.

ENGELS, Friedrich. **A origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**: Trad. Ruth M. Klaus. São Paulo: Centauro, 2002.

FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, Dominique. **Trabalho Doméstico**. In: HIRATA, Helena et al. Dicionário Crítico do Feminismo. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 21-24.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. **Novas Configurações da Divisão Sexual do Trabalho**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132, p. 595-609, 2007.

OLIVEIRA, Anita Loureiro de. **A espacialidade aberta e relacional do lar**: a arte de conciliar maternidade, trabalho doméstico e trabalho remoto na Pandemia de COVID-19. Revista Tamoios, v. 16, p. 154-166, 2020.

PLANALTO. PORTAL DA LEGISLAÇÃO. **SERVIÇOS ESSENCIAIS – COVID-19**, 2020. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/imagens/servicos-essenciais-covid-19>. Acesso em 25 de set. de 2020.

PUCCINI, B. C.; SANTIAGO, E. B.; ARON, M. L. **Trabalhadora e Mãe**: papéis, identidade, consciência política e democracia. Revista Psicologia Política, v. 15, p. 587-597, 2015.

REIDEL, Tatiana; CANTALICE, Luciana. **Formação e Serviço Social em Tempos de COVID-19**. In: ANDRADE, Roberta Ferreira Coelho de; PRATES, Jane Cruz. (Org.). Desafios à Formação em Serviço Social em Tempos de COVID-19. 1ed. Boa Vista: IOLE, 2021, v. 92, p. 01-242. P. 53-74.

RIO GRANDE DO NORTE. **Decreto Nº 29.524, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre medidas temporárias para o enfrentamento da Situação de Emergência em Saúde Pública provocada pelo novo Coronavírus (COVID-19). Disponível em: [http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id\\_jor=00000001&data=20200318&id\\_doc=677489](http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20200318&id_doc=677489). Acesso em: 29 de jun. de 2021.

SAFFIOTI, Heleieth. **O Poder do Macho**. Coleção Polêmica. São Paulo: Moderna, 1987.

SANARMED. **Linha do tempo do Coronavírus no Brasi.**, 2020. Disponível em: <https://www.sanarmed.com/linha-do-tempo-do-coronavirus-no-brasil>. Acesso em 25 de set. de 2020.

SOUZA, Lorena. Francisco de; MACHADO, Luisa Helena Barreira. **Casa, maternidade e trabalho no distanciamento social**: A “pandemia” da sobrecarga de trabalho para as mulheres. Revista da Anpege, v. 17, p. 282-308, 2021.

TABET, Paola. In: GUILLAUMIN, Colette; TABET, Paola; MATHIEU, Nicole-Claude. **O patriarcado desvendado**: teorias de três feministas materialistas. Organizadoras: Verônica Ferreira... et al. Recife: SOS Corpo, 2014.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Portaria nº 346/2020-GP/FUERN, de 15 de março de 2020**. Estabelece, no âmbito da FUERN, orientações



acadêmicas e administrativas quanto às medidas de proteção e prevenção para o enfrentamento da pandemia decorrente do coronavírus (COVID-19). Mossoró/RN. Disponível em: [http://portal.uern.br/jouern/wp-content/uploads/sites/18/2020/03/UERN\\_Jornal-Oficial-029-B-ALTERADO.pdf](http://portal.uern.br/jouern/wp-content/uploads/sites/18/2020/03/UERN_Jornal-Oficial-029-B-ALTERADO.pdf). Acesso em: 30 de junho de 2021.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Relatório Geral de Avaliação do Ensino Remoto: Semestre Referência 2020.2**. Mossoró/RN. Acesso via e-mail institucional.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **COVID-19: conceitos básicos**. Porto Alegre/RS, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronaviruslitoral/covid-19-conceitos-basicos/>. Acesso em 25 de set. de 2020.

## A EXPERIÊNCIA DISCENTE EM FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: que filosofia aprender?

Moacir Araújo Dantas<sup>1</sup>  
Serjane de Queiroz Vale Dantas<sup>2</sup>

### RESUMO

O artigo objetiva compreender como ensino de filosofia contribui para que a experiência discente em filosofia no Novo Ensino Médio se constitua como proposta crítica de aprendizado. Apresenta uma discussão sobre o ensino de filosofia na educação básica brasileira apontando que, para ensinar filosofia, é preciso partir do pressuposto da necessidade de defini-la previamente; e, posteriormente, elucidar seu papel em sala de aula como forma de desenvolver no estudante o ato de “aprender a pensar sobre o próprio pensamento”. A motivação para este estudo se deu pelo seguinte questionamento: é possível produzir/desenvolver um ensino da filosofia que articule os conteúdos do ensino médio com os saberes filosóficos adquiridos e experienciados? A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica pautada em autores que discutem sobre ensino de filosofia no Brasil, como Gallo (2008, 2009 e 2012), Cerletti (2009) e Gelamo (2008), e em documentos nacionais que regem, normatizam e orientam o ensino de Filosofia no Ensino Médio no Brasil. Ao final, conclui-se que “aprender a pensar”, entendido como o desenvolvimento da capacidade de questionar, de rejeitar a evidência imediata, é condição para se desenvolver nos estudantes a curiosidade, o espírito investigativo e a criatividade a partir das experiências vivenciadas no dia a dia.

**PALAVRAS-CHAVE:** Filosofia; Ensino de Filosofia; Experiência Discente; Conceito.

### INTRODUÇÃO

Este trabalho abordará de maneira teórica e conceitual e, portanto, filosófica sobre o Ensino da Filosofia, cujas inquietações surgiram a partir da minha experiência docente em escolas de Ensino Médio da rede pública de ensino.

Antes da obrigatoriedade do Ensino de Filosofia pela Lei Nº 11.684, de 02 de junho de 2008, algumas inquietações vieram à tona nas primeiras semanas da experiência docente em filosofia tais como: uma bibliografia que amparasse o planejamento das aulas; os conteúdos a serem selecionados e escolhidos para serem trabalhados em sala de aula com adolescentes e jovens, certamente em sua primeira experiência com o pensamento filosófico; uma base metodológica ou maneiras de como trabalhar e desenvolver os conteúdos propostos; uma abordagem ou modelos didáticos que norteassem uma proposta de ensino como, por exemplo, a história da filosofia, temas ou áreas do conhecimento da própria filosofia, ou determinados problemas que suscitasse uma discussão de cunho filosófico; além de um sistema de avaliação que permitisse analisar a compreensão do que fora aprendido e vivenciado nas aulas pelos estudantes.

Mesmo antes de quaisquer exatidões, se é que existem, acerca dessas questões apontadas, os desafios sobre o ensino da filosofia continuam em discussão numa busca de contextualizá-lo no universo dos adolescentes de Ensino Médio em que a filosofia não se constitui como mais uma disciplina que os tornem meros reprodutores de atividades e concepções já estabelecidas.

<sup>1</sup> Mestrando em Filosofia pela UERN. E-mail: moacir\_dantas@msn.com.

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela UERN. E-mail: serjane@msn.com.

Talvez o sentimento de certo desconforto descreva melhor o conjunto de inquietações que me incomodaram; era uma impressão de estar diante de uma realidade para a qual não fora preparado. Não havia consonâncias daquelas experiências como docente com as discussões ocorridas nas aulas de graduação, nas aulas de didática, nos estágios de observação e regência da licenciatura.

Desidério Murcho chama a atenção no que se refere à formação do professor de filosofia em seu livro “A natureza da Filosofia e o seu ensino” (2002). Para ele, a realidade que o novo professor de Filosofia se depara quando se encontra em sala de aula é bem distinta daquilo que ele estudou e aprendeu na universidade e, com espanto, não consegue relacionar os ensinamentos acadêmicos com sua prática docente. Essa afirmação reitera o que fora por mim vivenciado nos primeiros meses e anos como professor de filosofia no Ensino Médio em uma escola pública.

Não distante dessa mesma perspectiva, Rodrigo Gelamo (2009, p. 20), sentindo-se como um estrangeiro em seu próprio país, também mostra ter experienciado situações semelhantes em suas primeiras aulas de filosofia, e afirma que tal situação “fez com que eu me sentisse como não-filósofo em minha formação filosófica; era como se eu falasse minha língua materna e não fosse compreendido”.

### **O *locus* da filosofia na Educação Básica**

Pensando analogamente ao mito da Caverna de Platão, é possível afirmar que a filosofia tem-se manifestado como um saber que liberta, que é capaz de iluminar a vida daquele que estava acorrentado e preso na caverna sombria e escura, privado do conhecimento e da possibilidade de ir mais além do que aquilo posto pelo imediato. Mas será que é essa a finalidade do ensino de filosofia na educação Básica?

Publicados em 1999 pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) sugerem uma proposta curricular do ensino de filosofia como tema transversal. Isso se configurava como uma garantia do cumprimento do que estava previsto na Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB 9.394/2016) quanto à necessidade dos conhecimentos de filosofia, mas sem a necessidade de que fosse uma disciplina específica.

Em contraposição, naquele momento não havia ainda uma análise pedagógica criteriosa que pudesse articular esse saber com as demais áreas do conhecimento bem como não havia também uma sistematização de conteúdos que pudessem ser trabalhados e desenvolvidos em sala de aula. Isso permitiu que muitos profissionais, professores que não tinham licenciatura específica na área, assumissem essa disciplina sem preparo algum simplificando seus objetivos e fins e deixando de proporcionar toda e qualquer articulação necessária à descoberta dos saberes e práticas filosóficas.

Isso nos leva a compreender que já havia uma intencionalidade para que a filosofia retornasse ao currículo como disciplina obrigatória. Entretanto, uma década após é que a Lei nº 11.684/2008 altera o art. 36 da LDB 9.394/2016, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e passa a incluir a Filosofia (e também a Sociologia) como disciplina obrigatória nos currículos do Ensino Médio.

Antes disso, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCNs (2006) já afirmava que a sustentabilidade da filosofia enquanto disciplina no Ensino Médio e seu respectivo ensino de qualidade se sustentam em dois pontos: na sua obrigatoriedade; e na formação profissional daqueles que atuarão em sala de aula.

A afirmação da obrigatoriedade, inclusive na forma de lei, torna-se essencial para qualquer debate interdisciplinar, no qual a Filosofia nada teria a dizer, não fora também ela tratada como disciplina, ou seja, como conjunto particular de conteúdos e técnicas, todos eles amparados em uma história rica de problematização de temas essenciais e que, por conseguinte, exige formação profissional específica, só podendo estar a cargo de profissionais da área (BRASIL, 2006, p.16).

Sem uma formação específica nem preparação, com garantia do ensino de filosofia ocorrer com qualidade, a proposta de construção da autonomia do indivíduo, a fim de preparar o educando para as realidades vividas, também pode ficar comprometida. E é por essa razão que, mesmo tornando-se obrigatória, a filosofia já correu o risco de ser entendida por muitos como sendo algo desnecessário para a vida prática.

O certo é que, com a expansão da filosofia nas grades curriculares das escolas públicas e privadas em todo o território nacional, os debates estão ficando mais intensos e mais aprofundados quanto a sua necessidade e finalidade no Ensino Médio.

A inserção do ensino da filosofia como obrigatório no currículo do Ensino Médio no Brasil se configura como uma forma de conhecimento e um saber não isolado, mas capaz de provocar determinada inter-relação entre as diversas áreas do conhecimento. Por seu caráter interdisciplinar, ela proporciona, também, algumas inquietações, reflexões profundas e até mudanças ou transformações que se fazem necessárias para a construção da autonomia do educando, pois segundo Dimenstein et al. (2008, p. 3) é uma “disciplina formadora por excelência, [...] dispõe de recursos valiosos para fornecer ao estudante conhecimento sólido e permanentes, que ultrapassam a informação superficial e efêmera”. É necessário, portanto, estimular os estudantes, jovens e adolescentes, e oportunizar as condições necessárias para a reflexão filosófica.

## Bases Legais do Ensino de Filosofia

O governo da Ditadura Militar (1964-1984) retirou a disciplina Filosofia do currículo educacional brasileiro alegando que ela servia apenas de doutrinação política e por ser considerada perigosa para a manutenção da ordem social e política do país, sendo colocada em seu lugar a disciplina educação Moral e Cívica.

[...] à medida que se propunha formar consciências que refletissem sobre os problemas reais da sociedade [...], procurou-se aniquilar essa atividade reflexiva, substituindo-a por outra de caráter mais catequista e ideológico, a nível político. A educação moral e cívica, sendo também “moral”, estava atendendo ao que se queria que fosse o ensino de Filosofia, num período de grandes agitações estudantis e operárias: apenas veiculadora de uma ideologia que perpetua a ordem estabelecida e defende o *status quo* (CARTOLANO apud ALVES, 2002, p. 39).

Somente em 1996 o Congresso Nacional aprova a nova Lei de Diretrizes e Bases (9.394/1996). Nela, a Filosofia é apresentada e defendida como conhecimento a ser dominado e não como disciplina. Diz em seu Art. 36, § 1º, Inciso III: “[...] ao final do ensino médio o educando demonstre: [...] domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Embora uma conquista, a Filosofia ainda não se consolida como tendo um espaço próprio nas matrizes curriculares e acaba novamente em segundo plano como tema transversal ao currículo, sendo reduzida a um de seus conteúdos de estudo: a ética; e, portanto, reduzindo apenas ao seu caráter interdisciplinar.



Tudo o que é sólido desmancha no ar. É assim que vemos a Filosofia reduzir-se a um dos seus conteúdos e o papel do professor de Filosofia diluir-se entre todos os demais – a natureza interdisciplinar da Filosofia parece mesmo ter sido um bom argumento para um discurso que justifica sua presença em todo e em nenhum lugar, reservando a ela um estilo onipresente. Como um Deus, ela está no meio de nós – mas não podemos vê-la em lado nenhum. Aquilo que fica a cargo de todos acaba por não ser responsabilidade de ninguém. (OLIVEIRA, 2004, p. 47).

Como já descrito anteriormente os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), em 1999, propõem o ensino de filosofia como tema transversal. Para tanto, a orientação do MEC é que os ensinamentos de filosofia fossem uma prática reflexiva a serem desenvolvidas nos conteúdos de Filosofia e a partir do que estava previsto nas competências e habilidades propostas nos PCNEM:

- Representação e comunicação: ler textos filosóficos de modo significativo; ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros; elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo; debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição em face de argumentos mais consistentes.
- Investigação e compreensão: articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais.
- Contextualização sociocultural: contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal biográfico; o entorno sociopolítico, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica (BRASIL, 1999, p. 125).

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNs), em 2006, surgem de forma positiva e acentua o caráter pedagógico e filosófico que norteia todas as disciplinas. Estão organizadas por áreas do conhecimento, e tem a tecnologia como princípio articulador. O debate protagonizado pelas OCNs, no que tange o ensino de filosofia no Ensino Médio, parte da reflexão pautada na “Identidade da Filosofia”, “nos objetivos da Filosofia no Ensino Médio”, “nas competências e habilidades em Filosofia”, “nos conteúdos de Filosofia e também no que concerne à prática do ensino entendido, como metodologia”.

Tecendo considerações a respeito da especificidade do ensino de filosofia, além dos riscos em colocar esse ensino nas mãos de profissionais não habilitados, aponta para uma “vulgarização perigosa de boas intenções” (OCNs, 2006, p. 12), que pode conduzir a proposta educativa a péssimos resultados. E para evitar esse perigo, propõe para a centralidade do ensino de filosofia voltado à História da Filosofia como sendo a fonte mais adequada para o desenvolvimento dos conteúdos filosóficos.

Um currículo de Filosofia deve contemplar a diversidade sem desconsiderar o professor que tem suas posições, nem impedir que ele as defenda. Essa honestidade é inclusive condição de coerência. Ao mesmo tempo, a orientação geral em currículo de Filosofia pode tão-somente ser filosófica e não especificamente Kantiana, hegeliana, positivista ou marxista. A cautela filosófica é ainda mais necessária nesse nível de ensino, no qual posturas por demais doutrinárias podem sufocar a própria possibilidade de diálogo entre a Filosofia e as outras disciplinas, cabendo sempre lembrar que as tomadas de posição, mesmo as politicamente corretas não são ipso facto filosoficamente adequadas ou próprias ao ensino (MEC, 2006, p. 19)

O texto discute sobre seus conteúdos e métodos de ensino expondo preocupações que podem levar seu ensino a uma banalização da própria Filosofia. E ainda chama a atenção no

que concerne a uma boa formação do professor que atuará com o conhecimento filosófico em sala de aula.

O Inciso III da LDB/2016 é revogado pela Lei Nº 11.684, de 02 de junho de 2008, passando a vigorar como Inciso IV: “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio”. Definitivamente, 12 anos após a publicação da LDB, o ensino de Filosofia ganha status de disciplina especificado currículo na Educação Básica.

A questão da obrigatoriedade ou não do ensino da filosofia ficou sob a responsabilidade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, homologada em 14 de dezembro de 2018, que prevê apenas Língua Portuguesa e Matemática como disciplinas obrigatórias durante todo o ensino médio.

Desde então, a questão sobre o *locus* da Filosofia na Educação Básica ainda permanece em aberta. Quais as competências e eixos norteadores da Filosofia enquanto conhecimento específico?

### Desafios para a Filosofia no Novo Ensino Médio

Devido ao longo tempo ausente dos currículos da Educação Básica, é comum que os alunos, em sua primeira experiência com a filosofia, cheguem a questionar sobre sua importância ou para que “serve” a mesma. E, parece, nos dias atuais e com a conjuntura que se delinea para o Ensino Médio no Brasil, eis aqui um primeiro desafio: - Para que serve a filosofia? Cerletti (2009, p. 41) pontua sobre essa questão:

[...] para que ‘serve’ a filosofia? Em realidade, essa pergunta é feita somente por aqueles que não estão dedicados à filosofia e se perguntam por sua eventual ‘utilidade’ entre outros saberes, mas também a fazem aqueles que se dedicam a ela e, talvez com ainda mais razão, se a formulam aqueles que se põem a ensiná-la, ou a ensinar a ensiná-la.

O atual mundo globalizado e capitalista, com suas características econômicas de consumo e de mercado, certamente interfere na maneira como as pessoas vêem o mundo e condiciona suas ações. Elas geralmente se encontram suscetíveis a se preocuparem somente com aquilo que lhe trazem benefícios econômicos ou que tenha alguma utilidade prática. E com a Filosofia não seria diferente.

Fica claro, portanto, que a filosofia possui suas utilidades, inclusive “o manejo por excelência de certas habilidades metodológicas ou argumentativas” (CERLETTI, 2009, p. 45).

Um segundo desafio está relacionado às suas competências: - como ensinar filosofia? Esse é um dos problemas centrais que permeia o Ensino de Filosofia no Ensino Médio: a possibilidade da existência e definição de uma metodologia para essa etapa de ensino. Como ensinar algo, que consiste em sua origem em uma busca constante, “uma distancia ou um vazio que não acaba de encher” (CERLETTI, 2009, p. 24).

Ele acredita que um professor competente sempre irá realizar essa construção de forma ativa e jamais passiva, ou seja, é na perspectiva da ação, no ato do filosofar que se encontra o caminho para que o ensino de filosofia se constitua como ferramenta de produção do conhecimento filosófico e de transformação do sujeito cognoscente. Por essa razão, Cerletti (2009, p. 34) ainda afirma que:

[...] o filosofar – ou seja, a filosofia em ato – vai além desse plano da simples repetição. Um ensino de filosofia é filosófico na medida em que aqueles saberes são revisados no contexto de uma aula. Isto é, quando se filosofa a partir deles ou com eles e não quando somente se os repete.

Apesar da experiência em sala de aula se configurar como uma tarefa difícil ao tentar encontrar ou definir uma forma de se trabalhar didaticamente a filosofia em sala de aula, acredita-se que o ensino de filosofia na perspectiva da ação e do filosofar aproxima-se mais de seus fins e desperta “curiosidades” no aluno para se posicionar diante de sua realidade.

Outro desafio encontrado no que se refere ao ensino de filosofia é a pergunta: - que filosofia ensinar? Gallo (2009) acredita que um dos grandes riscos é buscar transmitir para os alunos todo o conhecimento adquirido na Universidade, como “um compêndio de conhecimentos”, e que ao final não provoca o aluno para pensar e amadurecer de forma autônoma. Segundo Gallo (2009, p. 10), fazendo referência a Nietzsche “o desprezo pela filosofia pode ser provocado quando, em seu ensino, ela não aparece conectada à vida”.

Sabemos que há diversas filosofias. A primeira tarefa do futuro professor é saber localizar-se nessa multiplicidade e escolher sua perspectiva. Quando ensinamos filosofia, nós o fazemos desde uma determinada perspectiva. O risco é ensinar a perspectiva como se fosse a melhor das filosofias (GALLO, 2012, p. 126).

Como perspectiva de superar esse problema, é fundamental ter clareza de que tipo de filosofia se quer ensinar e aprender. Que definição de filosofia escolher a partir do seu papel no Novo Ensino Médio? Será que existe uma concepção de Filosofia que possa servir de modelo ou referência para essa etapa de ensino?

Outro fator que carece de discussão é a proposta do Programa Nacional de Livro Didático – PNLD. Em vez de livros didáticos voltados para o ensino de cada componente curricular (as disciplinas), serão disponibilizados por área do conhecimento e terá ciclo de quatro anos para renovação e escolha. Conforme já verificado nas obras disponibilizadas pelo PNLD 2021, as propostas e perspectivas dos conteúdos de filosofia ganha caráter temático e problematizador afastando-se dos níveis dos campos filosóficos e da história da filosofia, embora seja possível interrelacioná-los a partir de um bom planejamento.

É visível que a filosofia e seu ensino na perspectiva do Novo Ensino Médio adquire de volta o caráter de conteúdo transversal previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, embora agora como habilidades e competências.

A nova configuração, pelo que se observa nos textos/documentos como Lei nº 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio), a BNCC e os livros didáticos com as novas configurações, além de diluir o caráter peculiar da Filosofia na área denominada Ciências Humanas e Sociais Aplicadas contempla, basicamente, duas áreas da Filosofia: Ética e Filosofia Política e, mesmo assim, de forma abreviada.

É com o que está posto que o professor de filosofia deve pesquisar, planejar e articular, portanto, propostas de ensino de filosofia capazes de articular os conteúdos mínimos previstos os saberes filosóficos que sirvam de instrumentos reflexão e transformação do sujeito/estudante.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios estão postos e geram perspectivas importantes que precisam ser consideradas em relação ao Ensino de Filosofia, sobretudo no Novo Ensino Médio que, por sua vez, deve ter caráter distinto do ensino de filosofia nas universidades.

O certo é que os desafios sobre o ensino da filosofia continuarão em discussão buscando contextualizá-la no universo dos adolescentes de Ensino Médio e objetivando desenvolver a autonomia crítica, e não sendo mais uma disciplina que o torne um mero reprodutor de pensamentos e atividades. Por isso, o artigo procura abordar questões sobre as bases conceituais que favoreçam a uma melhor prática de aprendizagem em filosofia no Novo Ensino Médio.

Se os desafios quanto a uma definição clara de como deve ser ensinada e aprendida a filosofia no Ensino Médio ainda permanece em discussão, cabe aqui alguns questionamentos: - a partir da perspectiva traçada para o Novo Ensino Médio e dos livros didáticos por área do conhecimento, como os estudantes serão capazes de produzir/desenvolver saberes no Ensino Médio a partir dos temas propostos no livro didático para o ensino de filosofia?

Com o desenvolvimento da pesquisa, acredita-se que a filosofia temática, abordagem configurada no livro didático por área do conhecimento do Novo Ensino Médio, é o caminho para que o aprendizado em filosofia aconteça enquanto produção de saberes.

## REFERÊNCIAS

ALVES, D. J. **A Filosofia no Ensino Médio: ambiguidades e contradições na LDB**; Campinas, SP: Autores associados, 2002.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB)**. In: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acesso em: 23 out. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 11.684, de 2 de junho de 2008**. In: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm#art1)> Acesso em: 23 out. de 2022.

BRASIL. **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. In: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)> Acesso em: 26 de out. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – Parte IV – Ciências Humanas e suas tecnologias**, Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**, V. 3. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia: como problema filosófico**. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DIMENSTEIN, Gilberto; STRECKER, Heider; GIANANTI, Álvaro Cesar; **Dez lições de Filosofia para um Brasil cidadão**, São Paulo: FTD, 2008.

GALLO, Sílvio; **Metodologia do Ensino da Filosofia: uma didática para o ensino médio**. Campinas: Papyrus, 2012.



GELAMO, Rodrigo Peloso. **O ensino de filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?** 2009. 137f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

MURCHO, Desidério. E-book. A natureza da filosofia e o seu ensino. Lisboa: Plátano, 2002, (Coleção Aula Prática).

OLIVEIRA, J. O livro didático de filosofia em foco. In.: FROGOTTO, G; CIAVATTA, M (Org). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MED, SEMTEC, 2004

## A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO DE CAMPO NA COMEMORAÇÃO DO DIA NACIONAL DO CERRADO

Rodrigo Marciel Soares Dutra<sup>1</sup>

### RESUMO

O Dia Nacional do Cerrado foi instituído por Decreto Presencial no ano de 2003, a ser comemorado todo dia 11 de setembro. Trata-se de momento privilegiado para o desenvolvimento de ações voltadas para a temática nas redes pública e privada de ensino, já que o Cerrado é um dos biomas mais ameaçados do planeta, sendo classificado como um dos *hotspots* da biodiversidade mundial. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) institucionalizou a comemoração da data, incluindo-a em seu calendário acadêmico. Desde então, ações de ensino, pesquisa e extensão são desenvolvidas. O trabalho de campo é uma das metodologias utilizadas, pois permite que os alunos possam entrar em contato direto com o que estão estudando, de maneira que o ensino dos ambientes não se torne apenas teórico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Prática Docente; Metodologia de Ensino; Legislação; Cidadania; Evento.

### INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e outras leis e regulamentos infraconstitucionais complementares definem a educação com um direito de todos e obrigação do Estado. Esses instrumentos jurídicos apresentam determinados temas de relevância para a educação básica e definem datas, nas quais, projetos de intervenção e ações de ensino e extensão devem ser desenvolvidas nas escolas de todo o país. Destacam-se, por exemplo, o Dia Nacional de Combate ao *Bullying* e à Violência na Escola, o Dia Nacional de Defesa das Pessoas com Deficiência, a Semana de Educação para a Vida, entre outras.

O estabelecimento desses momentos, para além do desenvolvimento de atividades que fogem à rotina do cotidiano escolar, buscam fortalecer uma formação emancipadora e cidadã. Não que se resuma aos dias dessas atividades, mas esses são momentos privilegiados para trazer para dentro da escola a família, os atores sociais, os órgãos de defesa do consumidor, as instituições que lutam na seara dos direitos humanos, aqueles que militam pela conservação do meio ambiente e pela inclusão dos sujeitos marginalizados na sociedade, etc.

Essa ação também visa garantir a manutenção das disciplinas e conteúdos sobre a diversidade étnico-racial, a composição populacional brasileira e sobre as suas formas de produção de saberes. Também, incentiva a oferta de projetos integradores, visando a interdisciplinaridade entre as diversas áreas do conhecimento, criando tempos/espacos sistematizados de planejamento coletivo, de forma a propiciar a construção de projetos integradores e atividades interdisciplinares.

Considerando o escopo jurídico brasileiro, principalmente, no que concerne ao meio ambiente e ao lugar que habitamos, existe um decreto que comemora o Dia Nacional do Cerrado. A data é comemorada anualmente em 11 de setembro, conforme Decreto Presidencial não-numerado, de 20 de agosto de 2003, e foi criado com o objetivo de conscientizar a comunidade para a importância da conservação do bioma. É, nesta data, que diferentes instituições e atores sociais promovem ações direcionadas ao bioma.

<sup>1</sup> Doutorando em Geografia. Universidade Federal de Goiás. E-mail: [rodrigo.dutra.gyn@gmail.com](mailto:rodrigo.dutra.gyn@gmail.com)

O Cerrado é o segundo maior bioma da América do Sul, ocupando 2.036.448 km<sup>2</sup>, o que representa 22% do território brasileiro. Sua área contínua incide sobre os estados de Goiás, Tocantins, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Bahia, Maranhão, Piauí, Pará, Rondônia, Paraná, São Paulo e Distrito Federal. O espaço geográfico ocupado pelo bioma desempenha papel fundamental no processo de distribuição dos recursos hídricos pelo país, constituindo-se o local de origem das grandes regiões hidrográficas brasileiras e do continente sul-americano. Nessa área, estão situadas as nascentes das três maiores bacias hidrográficas da América do Sul (BRASIL, 2021).

Considerado como um dos *hotspots* mundiais de biodiversidade, o Cerrado apresenta extrema abundância de espécies endêmicas e sofre uma excepcional perda de habitat. Do ponto de vista da diversidade biológica, o Cerrado brasileiro é reconhecido como a savana mais rica do mundo, abrigando 11.627 espécies de plantas nativas já catalogadas. Existe uma grande diversidade de habitats, que determinam uma notável alternância de espécies entre diferentes fitofisionomias. Cerca de 199 espécies de mamíferos são conhecidas, e a rica avifauna compreende cerca de 837 espécies. Os números de peixes (1200 espécies), répteis (180 espécies) e anfíbios (150 espécies) são elevados. O número de peixes endêmicos não é conhecido, porém os valores são bastante altos para anfíbios e répteis: 28% e 17%, respectivamente. De acordo com estimativas recentes, o Cerrado é o refúgio de 13% das borboletas, 35% das abelhas e 23% dos cupins dos trópicos (KLINK e MACHADO, 2005). Cabe ressaltar também diversidade de povos e culturas, os povos do Cerrado. Indígenas, quilombolas, geraizeiros, ribeirinhos, camponeses, entre vários outros grupos, construíram suas formas de vida em relação profunda com o Cerrado (DUTRA e SOUZA, 2019).

Partindo-se do entendimento freireano de que o maior objetivo da educação é “conscientizar o aluno, habilitando-o a “ler o mundo”, ou seja, possibilitando que o sujeito aprenda a ler a realidade (conhecê-la) para, em seguida, poder reescrever a realidade (transformá-la)” (FREIRE, 2019) e considerando a missão do Estado de oferecer educação pública, gratuita e de qualidade, voltada não apenas para o atendimento a perspectivas de empregabilidade, mas também para a formação completa do cidadão, fazer com que os estudantes entendam o que é o Cerrado e seu atual estado de degradação é função preponderante da escola e da Geografia.

Para que os estudantes compreendam a necessidade da conservação desse território nada mais importante do que o contato com suas fitofisionomias, com os recursos hídricos, com a fauna, a flora, com a cultura, o conhecimento e as tradições dos povos cerradeiros. Para tanto, o trabalho de campo, as visitas monitoradas e as vivências são metodologias extremamente importantes e que devem ser empregadas para ampliar o contato dos estudantes com o ambiente, principalmente, em uma região tão urbanizada e onde o agrohidronegócio modificou de forma tão profunda as paisagens da natureza primeira, como é o caso do estado de Goiás.

Os Parâmetro Curriculares Nacionais (PCN) destacam a importância de o estudante conhecer sobre o ambiente onde ele reside como forma fundamental à sua cidadania. Além disso, é de suma importância que os alunos possam entrar em contato direto com o que estão estudando, de maneira que o ensino dos ambientes não se torne apenas teórico (CORREA et. al., 2017).

A Geografia, disciplina, que busca compreender a formação do espaço geográfico nas relações do homem com a natureza e dos homens entre si, dispõe de preciosos métodos e metodologias para promover uma melhor compreensão do espaço que o sujeito habita. Aqui, podemos destacar o trabalho de campo, prática tão importante para a ciência geográfica, que parece-nos difícil fazer Geografia sem considerá-lo.

Pretendo com esse trabalho evidenciar a necessidade da implantação de ações governamentais e pedagógicas para o desenvolvimento de ações referentes ao Dia Nacional do Cerrado na educação básica, bem como, demonstrar a importância do trabalho de campo como método para atingir o objetivo de construir um conhecimento mais sólido sobre o Cerrado, área de vivência daqueles habitam esse território, bem como despertar nesses estudantes a importância para sua conservação.

## O CERRADO

A diversidade biológica existente em diferentes ecossistemas no planeta é imensa. Wilson (2012) ressalta que poucos habitats no mundo com um quilômetro quadrado contêm menos de mil espécies de plantas e animais. Mas, no mesmo sentido, o autor destaca que, quando todo o habitat é destruído, praticamente todas as espécies também são destruídas. É preciso ressaltar a diversidade entre cada bioma existente e, ao mesmo tempo, as diferenças internas a cada um dos biomas. Chamamos a atenção para a ideia plural de Cerrado (“Cerrados”), no sentido de destacar que existe neste bioma uma variedade ampla de ecossistemas e agroecossistemas, com características de fauna, flora e de ocupação humana, também diversa.

Considerando, a princípio, a diversidade biológica do Cerrado, de acordo com Myers et al. (2002), o Cerrado possui 10 mil espécies vegetais, das quais mais de 4 mil são endêmicas deste bioma. Com relação aos animais vertebrados são aproximadamente 1.268 espécies, entre as quais 117 são endêmicas do Cerrado.

Em 1988, o ecólogo Norman Myers apresentou o conceito de *hotspots* de biodiversidade. Estas seriam regiões naturais do planeta com elevada diversidade biológica e alto endemismo de espécies, mas seriam, ao mesmo tempo, as áreas mais degradadas no mundo. Foram destacados, como *hotspots*, 25 regiões em diferentes continentes, entre elas os biomas brasileiros da Mata Atlântica e do Cerrado, estando estes à época, respectivamente, com 7,5% e 20% da cobertura vegetal original preservada (MITTERMEIER et al., 1999; MYERS et al., 2000). O Cerrado, especificamente, foi destacado à categoria de bioma com elevada biodiversidade e grande quantidade de espécies endêmicas, mas, em contrapartida, foi também apresentado como uma das regiões naturais mais devastadas do planeta.

Para além da diversidade biológica geral no Cerrado, é necessário destacar a importância das espécies úteis para a população destas áreas. Estudo realizado por Almeida et al. (1998) descreveu 110 espécies vegetais já utilizadas ou com potencial para a alimentação humana e animal, medicina e farmácia, entre outras funções. Também devem ser levadas em consideração, na contabilização das espécies úteis, aquelas variedades selvagens de espécies já domesticadas, como é o caso da mandioca, que é base para a alimentação de milhares de pessoas não somente no Cerrado, como em outras regiões brasileiras.

O Cerrado está presente, considerando toda esta biodiversidade, em 12 Estados e no Distrito Federal, atingindo 192,8 milhões de hectares (22,65% do território brasileiro), considerando sua área contínua. A porcentagem de Cerrado em cada um destes Estados está distribuída da seguinte forma: Distrito Federal (100,0%), Goiás (96,6%), Tocantins (75,6%), Mato Grosso do Sul (59,3%), Mato Grosso (48,3%), Minas Gerais (46,7%), Maranhão (42,1%), Piauí (38,6%), São Paulo (30,6%), Bahia (21,4%), Rondônia (6,7%), Paraná (2,7%) e Pará (0,1%) (ARRUDA, 2001).

Se considerarmos, contudo, as áreas de transição, Goiás tem 100% de seu território no Cerrado. Isto significa dizer que este Estado é responsável por 17,64% da área total deste bioma (ARRUDA, 2001). Consequentemente, congrega, também, larga parcela da



diversidade biológica existente no Cerrado. Juntamente com a diversidade biológica, a diversidade cultural presente no Cerrado goiano é ampla e rica em conhecimentos. Desde os povos indígenas (como os Karajá), historicamente aqui territorializados, passando pelas comunidades quilombolas (como os Kalunga), até a diversidade camponesa existente no estado, compõem um mosaico de saberes que podem ser inseridos no arcabouço da diversidade do Cerrado. Os povos indígenas, por exemplo, estabeleceram uma relação orgânica com os espaços naturais do Cerrado (LIMA, 2010).

O Cerrado é um bioma em sua maturidade evolutiva, o que quer dizer que já atingiu o clímax em seu processo de formação, devendo ser compreendido, nesse sentido, em uma perspectiva ambientalmente dinâmica. Imersa nesse território, foi estabelecida, também de forma dinâmica, uma ampla diversidade de povos e culturas, os povos do Cerrado. Indígenas, quilombolas, geraizeiros, vazanteiros, ribeirinhos, comunidades de fundo de pasto, retireiros, quebradeiras de coco, camponeses, entre vários outros grupos, construíram suas formas de vida em relação profunda com o Cerrado. Esses povos, guardando os devidos cortes temporais, vêm sendo sistematicamente desterritorializados, expropriados e desalojados de seus territórios. Desde meados do século XX, esse processo, historicamente violento, tem se ampliado progressivamente tanto em sua abrangência como em sua intensidade. Nesse contexto, a Revolução Verde, consolidada nos anos 1960, representou um símbolo na destruição do Cerrado e na expropriação das terras e territórios dos povos desse bioma (DUTRA e SOUZA, 2019).

A degradação das áreas de Cerrado, porém, é relativamente recente. Este bioma teve sua vegetação original suprimida na última metade de século na esteira do desenvolvimento da agricultura “moderna”, sustentada no falso discurso lançado com a Revolução Verde e da produção de alimentos para uma população mundial crescente. O Cerrado cumpriria a função de celeiro mundial de alimentos. Na prática, entretanto, o bioma se transformou em campo de testes do Pacote Tecnológico, composto pela mecanização agrícola, insumos químicos (fertilizantes e agrotóxicos) e sementes híbridas. Como resultado, além de não resolver o problema da fome, este modelo gerou impactos socioambientais irreparáveis no Cerrado, com contaminação de cursos d’água e da água subterrânea, desmatamento da vegetação natural, extinção de diversas espécies da fauna e flora, expropriação e erosão dos conhecimentos de comunidades tradicionais (MARCATTO, 2008).

Considerado como um *hotspots* mundiais de biodiversidade, o Cerrado apresenta extrema abundância de espécies endêmicas e sofre uma excepcional perda de habitat. O bioma já teve mais de 50% de sua área original suprimida, principalmente para dar lugar à agropecuária e produção de *commodities* (SILVA, 2013).

Considerando esse cenário, o tema Cerrado assume extrema importância no processo ensino-aprendizagem desenvolvido nas instituições de ensino da educação básica, bem como, no âmbito da Geografia, enquanto disciplina curricular. E como a Geografia poderia assumir esse papel de protagonista no que se refere à construção de uma identidade cerradeira nos estudantes que habitam até aquelas área mais urbanizadas e/ou convertidas ao palco do agrohíbrido?

## O TRABALHO DE CAMPO

Elegi o texto da Professora Gisela A. Pires do Rio, intitulado “Trabalho de Campo na (Re)construção da Pesquisa Geográfica: Reflexões Sobre um Tradicional Instrumento de Investigação” e publicado em 2011, na Revista Espaço Aberto, PPGG - UFRJ, V. 1, N.1, p. 07-19, para tratar da importância desse método para a construção de uma “identidade

cerradeira” em estudantes que habitam regiões desse bioma chamado Cerrado e que ocupa grande extensão do território brasileiro. O texto fez parte da bibliografia obrigatória da disciplina de Teoria e Métodos em Geografia, cursada no âmbito da Pós-Graduação Stricto Sensu em Geografia, do Instituto Estudos Socioambientais, da Universidade Federal de Goiás, no ano de 2021, sob condução dos professores Eguimar Chaveiro e Guilherme Taitson.

O Dia Nacional do Cerrado é momento privilegiado para o desenvolvimento de ações voltadas para a temática nas redes pública e privada de ensino. No entanto, entende-se que esta prática deve ser constante, dada à urgência e a relevância que a conservação ambiental e a manutenção dos bens imateriais e a preservação da cultura ancestral e dos conhecimentos tradicionais assumem na atualidade.

Apesar do texto escolhido trazer reflexões sobre o trabalho de campo na construção/desconstrução/reconstrução de objetos de investigações geográficas, a partir da experiência de seminário-disciplina em nível de doutorado, seu entendimento como instrumento de investigação se aplica à construção do conhecimento geográfico desde a educação básica até a pós-graduação. O trabalho de campo é elemento essencial ao estudo das relações sociedade-natureza e no desenvolvimento da efetiva transversalidade. Para a Professora Gisela, o trabalho de campo também assume papel preponderante nas ações de pesquisa.

Ao considerar-se a educação básica, principalmente, naquela onde atuo, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG, que tem o ensino, a pesquisa e a extensão como elementos indissociáveis e, desde o Ensino Médio, os estudantes são incentivados a atuar em projetos de pesquisa, principalmente, por meio, do Programa de Bolsas de Iniciação Científica do Ensino Médio – PIBIC-EM, e também em projetos de extensão, o trabalho de campo é procedimento metodológico essencial naquelas ações que buscam estudar as relações sociedade-natureza. No caso específico de Goiás, principalmente, as relações da sociedade com o Cerrado.

A partir da leitura do livro “*L’Enquête de terrain*”, organizado por Daniel Céfai e publicado em 2003, a autora apresenta o campo como fonte de trabalho reflexivo e crítico. Ela cita Stoddart e Adams (2004, apud PIRES DO RIO, 2011) para dizer que o trabalho de campo é igualmente uma prática social, que envolve distanciamento, e um lugar de pesquisa, onde o conhecimento é gerado e registrado através de atividades específicas. Proponho-me a discutir o Cerrado como esse lugar de pesquisa, que ao mesmo tempo, é o espaço de vivência dos atores sociais, no caso, os estudantes da educação básica.

A autora, em sua pesquisa, encontra o reconhecimento da importância do trabalho de campo, todavia, não deriva em questionamento sobre a própria produção de dados, contingências de observação nem hipóteses levantadas. Demangeot (1916-2007), que fez importante referência numa entrevista (DAUDEL, 2008, apud PIRES DO RIO, 2011), considerou necessário esclarecer dois sentidos de campo, que, na sua vida profissional, foram importantes. Primeiramente, o campo como realidade da paisagem natural, que é mais adequado às estratégias de pesquisa em geomorfologia na sua busca pela compreensão da realidade topográfica e estudo de configurações morfológicas no conjunto. No outro sentido, o campo como compreensão mais ampla, significando o lugar onde se deve ir para encontrar as realidades geográficas a que nos propomos estudar.

Assim, em um espaço com altos índices de urbanização, com é o caso do estado de Goiás, o campo, nas ações da educação básica voltadas ao Cerrado, deve permitir o reconhecimento e análise das formas elementares do relevo; levantamentos topográficos, relações entre relevo e estrutura, estado atmosférico, regime dos rios, aspectos biogeográficos, formas, situações e distribuição do habitat rural. O campo também deve ser objeto para

construir uma significação de lugar, buscando desenvolver o sentimento de pertencimento nos estudantes, que enxergarão o Cerrado com algo mais que um local seco, quente e até desértico, conforme pesquisa, a qual coordeno, e que busca compreender a percepção do bioma/território Cerrado pelos estudantes do Instituto Federal de Goiás.

Interessante, o entendimento de Tricart, de que “o trabalho de campo, isto é, inquéritos e observações pessoais” constituía estratégia para escapar ao círculo vicioso da produção de estatísticas (TRICART [1977] 2006, apud PIRES DO RIO, 2011). E para além dos métodos tradicionais de ensino, que são muito comuns, principalmente nas instituições públicas de ensino, buscando uma efetiva construção do conhecimento, Ruellan (1944, p. 45, apud PIRES DO RIO, 2011), assevera que:

Desde a origem da geografia moderna, todos os grandes mestres não seguiram outros métodos [observações diretas no campo], o único em verdade que pode libertar a produção geográfica do trabalho livresco e do vão palavreiro sem base científica e sem nenhuma relação com a vida do Globo (RUELLAN, 1944, p. 45, apud PIRES DO RIO, 2011).

O Instituto Federal de Goiás, institucionalizou em seu calendário acadêmico, a comemoração do Dia Nacional do Cerrado, conforme Decreto do Presidência da República. Sendo a pioneiro, no estado de Goiás, na comemoração institucional da data. Estive na coordenação do I, II, III, IV e V Dia Nacional do Cerrado do IFG e fui o autor da proposta para incluir no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, do IFG, a comemoração da data, a qual foi acatada pelo colegiado (IFG, 2019). E, nos anos de 2021 e 2022, participei da Comissão Organizadora da I e II Semanas Integradas do Cerrado, respectivamente, que reuniram instituições de Goiás, Tocantins, Maranhão e Distrito Federal, alcançando público expressivo. Assim, atingimos o objetivo ampliar o alcance da comemoração do Dia Nacional do Cerrado. Também, coordenei o projeto de extensão “Horta na Escola: Agroecologia e Comunidade”, onde trabalhamos em equipe o sistema agroecológico de produção de alimentos, e as plantas alimentícias e medicinais do Cerrado.

Também, no âmbito do IFG, já coordenei o projeto de pesquisa “A dinâmica da interação entre populações de cidades da Região Metropolitana de Goiânia (RMG) e da Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno (RIDE-DF e Entorno) com as plantas medicinais e alimentícias não-convencionais (PANC) sobretudo do Cerrado brasileiro – MEDPANC”. Também, co-coordenei três projetos inscritos no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – Ensino Médio (PIBIC-EM) da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação do IFG, intitulados “A percepção do bioma/território do Cerrado por estudantes do Instituto Federal de Goiás”, “Comemoração do Dia Nacional do Cerrado no Instituto Federal de Goiás” e “A dinâmica da exploração mineral no Cerrado, entre 2000 e 2020: um estudo de caso a partir do município de Alto Horizonte-GO”.

Nos procedimentos metodológicos de todas essas ações consta a realização de trabalho de campo. Houve a participação intensa de estudantes do IFG, bem como de vários representantes da comunidade externa. Apesar das dificuldades financeiras ocasionadas pelos cortes de gastos imposto pelo governo federal, que levaram à ausência de veículos, de motoristas, de combustível, etc., além outras dificuldades, como a resistência de professores de outras disciplinas, que se identificam com métodos tradicionais de ensino, e até o fato de meu cargo ser técnico-administrativo e não de docente, consegui realizar alguns trabalhos de campo voltados ao Cerrado, como por exemplo o intercâmbio de estudantes entre os câmpus do IFG, durante as comemorações do Dia Nacional do Cerrado, visitação ao Memorial do

Cerrado do Instituto do Trópico Subúmido da PUC-GO, realização de cursos na Embrapa Arroz e Feijão, além, do contato com sistemas agroecológicos de produção de alimentos.

A pandemia de Sars-Cov-2 (COVID-19), principalmente entre os anos de 2020 e 2021, impactou seriamente a realização de outras atividades de campo. Até porque a imensa maioria dos estudantes do Ensino Médio são menores de idade e estavam impedidos de realizar qualquer atividade presencial. Assim, apesar de algumas carências, recorreremos a bancos de dados estatísticos e às geotecnologias, principalmente, no que concerne aos projetos de pesquisa.

Considerando todas essas ações, apesar das dificuldades impostas, posso afirmar que obtivemos sucesso. E que buscamos sempre desenvolver atividades de campo reflexivas e transversais, sempre nos questionando sua essência, visto que, nossos estudantes do Câmpus Senador Canedo do IFG estão matriculados em cursos voltados ao eixo industrial: Técnicos Integrados em Mecânica, em Automação Industrial e em Refrigeração e Climatização.

Dos resultados obtidos de todos esses projetos, podemos constatar uma ampliação do conhecimento dos estudantes acerca do Cerrado, uma maior conscientização para a importância da conservação desse bioma, bem como, o desenvolvimento do sentimento de pertencimento com o espaço de vivência. E o trabalho de campo, o contato direto com o espaço natural, com as manifestações culturais cerradeiras e com o espaço completamente alterado pelas ações humanas, foi imprescindível para chegar-se a esses resultados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Posso concluir, que todas as ações de extensão e de pesquisa, articuladas com o ensino, as quais conduzi, foram exitosas. Aproximaram os estudantes de suas origens, da cultura cerradeira, dos sistemas agroecológicos de produção, dos demais estudantes de outros câmpus da instituição e do próprio Cerrado. Após as intervenções conduzidas, os estudantes tiveram a oportunidade de lançar novo olhar sobre o ambiente e a realidade que os cercam. Gostaria de esclarecer que o IFG possui 14 câmpus, mas vive como se fossem 14 guetos, onde quase não há interação entre os estudantes e servidores das diversas unidades.

O trabalho de campo pensado de forma crítica e reflexiva, muitas vezes chamado de visita técnica por colegas de outras disciplinas, foi essencial para ampliar o escopo dos conhecimentos. Em um ambiente, onde impera o tecnicismo, esse procedimento foi um divisor de águas na relação daqueles estudantes com os conhecimentos geográficos, históricos e etnográficos, tão necessários à formação cidadã.

A comemoração dessa data deveria ser institucionalizada no calendário acadêmico da educação básica de todos estados brasileiros que possuam domínios de Cerrado em seus territórios. Em Goiás, o IFG, é pioneiro instituindo sua comemoração no ano de 2019, mas já realizando ações desde 2016.

Comemorar o Dia Nacional do Cerrado sem trazer o Cerrado para dentro do ambiente escolar e sem ir ao Cerrado, numa relação dialógica e construtiva, promoverá uma intervenção deficiente e carente de elementos que levem à construção de uma identidade, tão necessária para desenvolver o sentimento de pertencimento com esse lugar que chamamos de ecossistema, bioma, domínio morfoclimático, território, mas que antes de tudo, é lar, casa, morada.

## REFERÊNCIAS



ALMEIDA, S.P.; PROENÇA, C.E.B.; SANO, S. M. & RIBEIRO, J. F. **Cerrado**: espécies vegetais úteis. Brasília/DF: EMBRAPA-CPAC, 1998.

ARRUDA, M. B. **Ecosistemas Brasileiros**. Brasília: Edições IBAMA, 2001.

BRASIL. **Decreto Não-numerado da Presidência da República**, de 20 de agosto de 2003. Institui o Dia Nacional do Cerrado, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/dnn/2003/Dnn9960.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/dnn/2003/Dnn9960.htm). Acesso em: 23 set. 2021.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Bioma Cerrado**. Brasília, 2021. Disponível em: <https://antigo.mma.gov.br/biomas/cerrado>. Acesso em: 23 set. 2021.

CORREA, N. B. O.; SENA, B. L.; SANTOS, S. X. Estudando o Cerrado por meio de atividades investigativas. In: **IV Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEG**, Anápolis. Disponível em <https://www.anais.ueg.br/index.php/cepe/article/download/10187/7552>. Acesso em: 23 set. 2021.

DUTRA, R. M. S.; SOUZA, M. M. O. **Cerrado Goiano: Agrotóxicos e Agroextrativismo**. Goiânia: Editora IFG, 2019. Disponível em <https://editora.ifg.edu.br/editoraifg/catalog/view/39/22/127-3> Acesso em: 23 set. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.

IFG. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023**. Disponível em [https://www.ifg.edu.br/attachments/article/11546/PDI\\_IFG\\_2019\\_2023.pdf](https://www.ifg.edu.br/attachments/article/11546/PDI_IFG_2019_2023.pdf). Acesso em: 23 set. 2021.

KLINK, C. A.; MACHADO, R. B. A conservação do Cerrado brasileiro. **Megadiversidade**, V. 1, N. 1, jul. 2005.

LIMA, S. C. Os Karajá de Aruanã/GO e seus territórios restritos: biodiversidade reduzida, integridade abalada. **Revista Ateliê Geográfico**, V. 4, N. 1, p. 84–115, fev. 2010.

MARCATTO, C. Agricultura sustentável: conceitos e princípios. 2008. Disponível em: <https://bit.ly/2PCJc0L>. Acesso em: 23 set. 2021. Não paginado.

MITTERMEIER, R. A.; MYERS, N.; MITTERMEIER, C. G.; ROBLES GIL, P. **Hotspots**: Earth's biologically richest and most endangered terrestrial ecoregions. Sierra Madre: Conservation International, 1999.

MYERS, N.; MITTERMEIER, R.A.; MITTERMEIER, C.G.; FONSECA, G.A.B. & KENT, J. Biodiversity hotspots for conservation priorities. **Nature**, V. 403, p. 853-858, February 2000.

PIRES DO RIO, G. A. (2011). Trabalho de Campo na (Re)construção da Pesquisa Geográfica: Reflexões Sobre um Tradicional Instrumento de Investigação. **Espaço Aberto**, PPGG - UFRJ, V. 1, N.1, p. 07-19, 2011.

SILVA, E. B. A dinâmica socioespacial e as mudanças na cobertura e uso da terra no bioma cerrado, 2013. 109f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3277>>. Acesso em: 23 set. 2021.

WILSON, E.O. **Diversidade da vida**. Trad. Carlos Afonso Malferrari. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

## AS CONGRUÊNCIAS NAS CONTRIBUIÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E DO PSICOPEDAGOGO PARA CURSOS DE EAD DA UERN

Patricia de Souza Cidrack Alcântara<sup>1</sup>

Maria Gabriela da Silva Pereira<sup>2</sup>

Regina Santos Young<sup>3</sup>

Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro<sup>4</sup>

### RESUMO

A Educação a Distância (EaD) tem se constituído em uma modalidade de grande importância para a democratização do ensino no Brasil, ao permitir o acesso de um maior número de alunos no ensino superior. No Brasil, a modalidade de ensino a distância é regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Compreendemos que, para oferecer aos estudantes uma educação de qualidade, é necessário que se tenha uma equipe na organização dos processos que envolvem a oferta dos cursos, destacamos aqui a contribuição do pedagogo, com foco sobretudo no coordenador pedagógico e no psicopedagogo, sujeitos de nossas pesquisas. A pedagogia é campo do conhecimento que tem como objeto de estudo a educação e as relações de *ensinoaprendizagem*<sup>5</sup>. Libâneo (2010) define a Pedagogia como “o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana” (LIBÂNEO, 2010, p.30). A educação interfere no desenvolvimento humano através da relação com o meio em que vive, ela é uma associação das ações resultantes dessas relações. Sendo o pedagogo, um profissional da educação, possui um campo de atuação diverso, o que permite exercer diferentes cargos e papéis dentro e fora do ambiente escolar. Na Diretoria de Educação a Distância (DEaD) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) contamos com a presença de *sujeitosautores*, o coordenador pedagógico e o psicopedagogo, ambos formados em Pedagogia, que desenvolvem atividades significativas para o desenvolvimento dos cursos. Buscamos neste artigo, destacar as congruências na contribuição do coordenador pedagógico e do psicopedagogo dentro da DEaD. Esses achados são decorrentes das pesquisas de Graduação: “As contribuições do coordenador pedagógico nos cursos da modalidade EaD da Diretoria De Educação à Distância (DEaD) da Universidade do Estado do Rio Grande Do Norte - UERN” e da pesquisa de Mestrado: “Dispositivos formativos na EaD: a contribuição do Psicopedagogo na aprendizagem dos graduandos do curso de Educação do Campo.” ambas em andamento. Sendo assim, trazemos nessa tessitura as inspirações iniciais de nossos achados. Para a realização desse diálogo, seguimos a inspiração de teóricos que ressaltam a investigação das práticas cotidianas colocando-se como autores e sujeitos da pesquisa que se formam ao pensar, refletir e ressignificar seu próprio processo investigativo. Apoiados pela fundamentação teórico epistemológica da multirreferencialidade (ARDOINO, 1998; BARBOSA, RIBEIRO, 2019; MACEDO, 2020), estaremos refletindo sobre a contribuição do coordenador pedagógico (AZEVEDO, NOGUEIRA, RODRIGUES, 2012) e do psicopedagogo (BOSSA, 2011; PRADO, MAIO, 2019) no contexto da Diretoria de Educação a Distância (ALCÂNTARA; MELO, 2020) mediante perspectivas que se baseiam em fazer ciência com um “rigor outro” (MACEDO, GALEFFI, PIMENTEL, 2009). A possibilidade de diálogo nas duas pesquisas leva-nos a compreender a importância e significação do papel de cada sujeito dentro da DEaD.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pedagogo; Coordenador Pedagógico; Psicopedagogo; Educação a Distância.

<sup>1</sup> Mestranda em Educação pela UERN. E-mail: patriciacidrack@uern.br

<sup>2</sup> Graduanda em Pedagogia pela UERN. E-mail: mariagabrielapereira@alu.uern.br

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela UFC. Professora de Pedagogia da UERN. E-mail: reginayoung@uern.br.

<sup>4</sup> Doutora em Educação pela UERJ. Professora na Graduação e no Mestrado em Educação da UERN. E-mail: mayraribeiro@uern.br.

<sup>5</sup> Inspirados em Nilda Alves (2003) optamos pela grafia das palavras de forma aglutinada, criando neologismos, como atitude política epistemológica, pois acreditamos que as formas de ver e expressar o conhecimento são indissociáveis.

## INICIANDO O DIÁLOGO

O crescimento da modalidade de ensino a distância tem ocorrido de forma exponencial, sobretudo na oferta de cursos de graduação. De acordo com o Censo de Educação Superior de 2021 foram matriculados 3,7 milhões de estudantes em cursos a distância, o número representa 41,4% do total de matriculados.

Na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, a Diretoria de Educação a Distância (DEaD) é responsável por assessorar os Departamentos Acadêmicos e as Pró-Reitorias de Ensino, Extensão e Pesquisa e Pós-Graduação para que possam viabilizar, elaborar, desenvolver e executar os cursos ofertados na modalidade de educação a distância (EaD).

Para a oferta e viabilização dos cursos, a DEaD conta com a equipe pedagógica que é formada por: Coordenadora Pedagógica; Psicopedagoga; Designers Instrucionais; Estagiárias de pedagogia. Estes profissionais são responsáveis por articular atividades relacionadas ao bom funcionamento da parte pedagógica dos cursos, e dialogam com as demais equipes que trabalham de forma colaborativa na DEaD: Suporte técnico; Coordenação de tutoria; Coordenação dos cursos; Equipe de Comunicação; Administrativo e Departamento de Cursos.

O pedagogo realiza a mediação com as diferentes equipes, realizando o diálogo e buscando soluções para a oferta dos cursos em EaD. Neste artigo refletimos sobre as contribuições do coordenador pedagógico e do psicopedagogo da DEaD, ambos formados em pedagogia, que trabalham de forma alinhada, buscando contribuir um com o trabalho do outro, e sobretudo realizar ações que favoreçam o andamento dos cursos.

Neste artigo, pretendemos destacar as congruências na contribuição do coordenador pedagógico e do psicopedagogo para os cursos de EaD ofertados pela DEaD. Esses achados são decorrentes das pesquisas de conclusão de curso de graduação em Pedagogia UERN: “As contribuições do coordenador pedagógico nos cursos da modalidade EaD da Diretoria de Educação à Distância (DEaD) da Universidade do Estado do Rio Grande Do Norte - UERN” e da pesquisa de Mestrado em Educação POSEDUC/UERN: “Dispositivos formativos na EaD: a contribuição do Psicopedagogo na aprendizagem dos graduandos do curso de Educação do Campo.” ambas em andamento.

Diante do exposto, trazemos nessa tessitura as inspirações iniciais de nossos achados, sobretudo, o olhar dos envolvidos nessa relação acerca das contribuições desses profissionais nos cursos de EaD. Como as pesquisas estão em andamento, partilhamos neste artigo as nossas inspirações introdutórias.

## A PESQUISA-FORMAÇÃO MULTIRREFERENCIAL NA EAD

Realizar pesquisa-formação multirreferencial pressupõe a inspiração de teóricos que avultam as pesquisas de condutas e fazeres cotidianos incluindo-se como autores e sujeitos da pesquisa, assim, propomos nessa tessitura, pensarmos, refletirmos e ressignificarmos nossa própria construção investigativa. Apoiados pela fundamentação teórico epistemológica da multirreferencialidade (ARDOINO, 1998; BARBOSA, RIBEIRO, 2019; MACEDO, 2020), estaremos refletindo sobre a contribuição do coordenador pedagógico (AZEVEDO; NOGUEIRA; RODRIGUES, 2012) e do psicopedagogo (BOSSA, 2011; PRADO, MAIO 2019) no contexto da Diretoria de Educação a Distância (ALCÂNTARA; MELO, 2020) mediante perspectivas que se baseiam em fazer ciência com um “rigor outro” (MACEDO, GALEFFI, PIMENTEL, 2009).



Enquanto método, a multirreferencialidade, impele-nos a *pensarpraticar*, o objeto de estudo para além do cenário apresentado pela ciência, como caminhar dos cotidianos, reverbera no fazer cotidiano e reflete na prática social. Assim, a teoria é percebida como ponto de partida, que nos move em busca do conhecimento, ao invés de enquadrar em algo que já foi dito e/ou em verdades absolutas. Transpassa a linearidade do pensamento e a dicotomia entre o que é produzido dentro e vivido fora da academia.

Acreditamos que todo ato *didático pedagógico* é relacional, sendo assim, a formação é um ato experiencial que se realiza na relação. A formação está conectada àquele que a investiga atendendo às suas necessidades a fim de transformá-lo de forma construtiva e significativa.

Para a realização dessa bricolagem, buscamos romper com o que é preconizado pelo positivismo, que busca encontrar respostas objetivas e nos deixamos abertos ao inesperado, à inventividade e ao ato de criação. *Pensafazer* pesquisa nessa modalidade de ensino nos leva a criar atos de currículo que intensificam nossa prática cotidiana e nos coloca em um lugar outro, como pesquisador e pesquisado, objeto e sujeito, que se olha, se analisa e se reflete, em ações de aprendizagem e construção.

## O PEDAGOGO, PONTO DE INTERSEÇÃO

Em nossas pesquisas, encontramos o Pedagogo, como profissional da educação que cria e recria suas ações cotidianas. Ao estudarmos e observarmos as diferentes funções exercidas pelo pedagogo na DEaD, e nos debruçarmos a investigá-los, vemos a importância de situar esse profissional na literatura.

Em nossa pesquisa de mestrado compreendemos que a pedagogia é campo do conhecimento que tem como objeto de estudo a educação e as relações de ensino e aprendizagem. Esse processo ocorre dentro e fora da escola, sendo diverso os espaços de atuação do pedagogo. Libâneo (2010) define a Pedagogia como “o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana” (LIBÂNEO, 2010, p.30). A educação interfere no desenvolvimento humano através da relação com o meio em que vive, ela é uma associação das ações resultantes dessas relações.

O autor acrescenta que “a pedagogia ocupa-se, de fato, dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso, ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante” (LIBÂNEO, 2010, p.29), que é a problemática educativa que orienta a ação educativa. Nesse sentido, “o pedagógico refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa” (LIBÂNEO, 2010, p.30).

Para a descrição do papel do pedagogo na DEaD foram analisados os arquivos e documentos próprios da diretoria: resumos das reuniões pedagógicas, programas dos cursos de formação, pautas das reuniões com docentes e coordenadores de cursos e outros instrumentos utilizados pela equipe, disponíveis no disco virtual - google drive institucional utilizado para organização dos documentos da Equipe Pedagógica DEaD/UERN, bem como, observadas e analisadas as ações e atividades cotidianas para possibilitar a compreensão do papel do pedagogo.

Diante da análise dos registros de documentos, percebemos a abrangência da atuação do pedagogo no âmbito da Educação à Distância, compreendendo que suas ações estão

diretamente ligadas aos componentes curriculares que são ofertados. Para detalhar a ação do pedagogo diante da construção das disciplinas descreveremos com o exemplo.

Na construção do desenho didático, o professor planeja, seleciona, cria e insere os conteúdos, atividades e recursos que deseja usar em sua disciplina dentro do Moodle. A equipe pedagógica realiza o suporte nessa construção através de capacitações e criação de tutoriais em forma de vídeos e pdf's, assessora o professor quanto à construção do desenho didático e quando ele possui dificuldades acerca dos recursos da plataforma de aprendizagem. Após a construção, a equipe realiza revisão didática da disciplina inserindo observações, comentários e sugestões a fim de contribuir com a melhoria da disciplina.

O trabalho do pedagogo é pensar em soluções educacionais que facilitem a aprendizagem levando em consideração a distância. Em resumo, as atividades da equipe pedagógica estão voltadas para o andamento do curso, levando em consideração todos os elementos envolvidos nesse processo (professor, aluno, conteúdo, etc.). (Alcântara e Melo, 2020 p.3).

Ao elencarmos as principais atividades desenvolvidas pelos pedagogos dentro da DEaD, não buscamos limitar a atuação desse profissional na educação a distância, mas citar as atividades e realizar uma percepção reflexiva acerca da abrangência e relevância do trabalho desse profissional no contexto educacional. Realizando um processo identitário com a profissão do pedagogo, por meio da observação das ações desses sujeitos e da revisão teórica e análise documental nos permitiu compreender e descrever o papel do pedagogo na DEaD.

Ao comparar as contribuições do coordenador pedagógico e do psicopedagogo buscamos identificar, dentro da atuação de cada uma, a relação que possuem enquanto pedagogos, e o quanto suas atividades são necessárias dentro da DEaD/UERN.

## AS CONTRIBUIÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA DEAD

Nesta seção descreveremos as atribuições da coordenadora pedagógica na DEaD/UERN, buscando compreender a importância desta profissional, visto que sua atividade pedagógica desenvolve-se em espaço não escolar voltando-se para a gestão. Para Kochhann (2021, p. 44):

O pedagogo é o profissional que atua como professor, como pesquisador e como gestor, tanto em espaços escolares como não-escolares. Sua atuação se pauta pela atividade pedagógica. A atividade pedagógica pode ocorrer em diversos segmentos da sociedade, que não exclusivamente espaços formais de ensino.

Os procedimentos metodológicos desta pesquisa, que é parte de um trabalho de conclusão de curso de graduação que está em andamento, deram-se por meio de *observação reflexiva* durante minha experiência como estagiária na equipe pedagógica vinculado ao Estágio Supervisionado não-obrigatório iniciado em junho/2021 até os dias atuais.

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2008, art. 1)

Ao pesquisar fundamentação teórica para a construção deste trabalho senti grande dificuldade em encontrar produções acadêmicas que descrevessem o trabalho do coordenador pedagógico, sobretudo na modalidade de Educação a Distância, o que ressalta a importância e pertinência de nosso trabalho. Nesse sentido, pretendo apresentar algumas reflexões acerca da minha observação, enquanto estagiária, do trabalho do coordenador pedagógico no contexto da DEaD/UERN.

A experiência do estágio me levou a ter uma visão mais ampla acerca da atuação do pedagogo, sobretudo no que diz respeito a sua atuação dentro da Educação a Distância. Com isso, pude perceber que, para além da docência, o pedagogo assume outros papéis importantes, que apesar de não estarem relacionados diretamente com o ambiente escolar, constituem um espaço de formação e crescimento profissional e humano. (SILVA; NASCIMENTO; MORAIS, 2021)

De acordo com Azevedo, Nogueira e Rodrigues (2012, p. 22) “A função da coordenação pedagógica é gerenciar, coordenar e supervisionar todas as atividades relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem, visando sempre à permanência do aluno com sucesso.”. A partir disso, pode-se refletir acerca do maior objetivo a ser alcançado no desenvolver as atividades de coordenador pedagógico, que é promover uma educação de qualidade para todos os estudantes.

Para a realização desse objetivo, é feita uma ponte entre a coordenação pedagógica, a coordenação dos cursos de graduação e especialização, e os professores da EaD. A partir disso, são feitas atividades em conjunto que visam promover uma melhor organização do cursos de graduação na modalidade EaD, sendo algumas delas: a) reuniões de planejamento e organização do calendário semestral; b) a orientação destes profissionais com relação a utilização do ambiente virtual de aprendizagem - AVA, o moodle, que é a plataforma principal de interação dos professores e tutores com os estudantes; c) promoção de formações a respeito da EaD e do uso das ferramentas do moodle; d) orientação pessoal de professores; e) revisão dos desenhos didáticos das disciplinas, e o f) acompanhamento mensal das atividades realizadas pelos docentes.

Nesse período de observação e atuação, enquanto estagiária, pude perceber que as funções dessa profissional abrangem, de forma geral, a gestão no campo de Planejamento Pedagógicos dos Curso e da formação Pedagógica para atuação na EaD, para essas duas áreas principais notamos que são decorrentes das demandas que aparecem continuamente, como as relatadas anteriormente, então não existe um manual ou regras a serem seguidas, mas uma sensibilidade em compreender e conhecer os aspectos dessa modalidade e as necessidades de cada envolvido no processo de oferta dos cursos de graduação e especialização.

Como estagiária da DEaD, percebo que o coordenador pedagógico tem um papel fundamental nos cursos de EaD por possuir um olhar ampliado sobre questões que acontecem no dia a dia, por antecipar-se diante de possíveis problemas, e por gerir as equipes de forma participativa, atuando e orientando como podemos desenvolver melhor o nosso trabalho dentro desse setor.

No ambiente da DEaD, o coordenador pedagógico é uma professora efetiva do Departamento de Educação formada em Pedagogia com ampla experiência em EaD, e foi possível perceber, a partir da observação da sua atuação dentro da DEaD, a relevância de se haver uma estrutura de apoio pedagógico dentro da EaD.

Dentre as diversas contribuições do coordenador pedagógico para os cursos de EaD da DEaD/UERN já elencadas neste trabalho, identificamos neste período de nossa pesquisa,

algumas funções específicas que esse profissional possui, e que corroboram com Alcântara e Melo (2020, p.2):

- Orientar e planeja ações para capacitação em EAD;
- Orientar e planejar ações para avaliação dos cursos;
- Estabelecer rotinas de reuniões com a Equipe pedagógica;
- Coordenar atividades que estejam sendo realizadas pelos membros da equipe de suporte;
- Orientar os professores para a elaboração do desenho didático das disciplinas;
- Acompanhar a elaboração do desenho didático das disciplinas;
- Acompanhar a avaliação dos cursos em andamento;
- Planejar junto aos coordenadores de curso reuniões pedagógicas antes do início do período letivo.

A partir das ações do coordenador pedagógico descritas por Alcântara e Melo, podemos perceber as atividades desse profissional constituem práticas significativas para o andamento dos cursos da DEaD. Além dessas atribuições elencadas pelos autores observando no trabalho de forma direta e próxima, identificamos no coordenador também o acreditar na potencialidade da educação a distância, sobretudo por compreender a potência dessa modalidade de ensino.

## AS CONTRIBUIÇÕES DO PSICOPEDAGOGO NA DEAD

As ideias aqui elencadas são decorrentes do *refletiragir* enquanto psicopedagoga da Diretoria de Educação a Distância (DEaD) da UERN. Essas são ideias que principiam nossa pesquisa de Mestrado que busca compreender as contribuições do psicopedagogo para os cursos de EaD mediante o acionamento de ambiências formativas com os estudantes do curso de Educação do Campo. Enquanto pesquisa-formação na cibercultura busco refletir sobre as contribuições do meu trabalho, estando a pesquisa em andamento, compartilhamos neste artigo as ideias introdutórias de nossa pesquisa.

O psicopedagogo é o profissional da educação que atua junto com o sujeito humano nas situações de aprendizagem (Bossa, 2011). Comumente conhecido por sua atuação no âmbito escolar e clínico atuando nas dificuldades de aprendizagem, na EaD, esse fazer, vai se constituindo de acordo com as necessidades advindas da relação com os sujeitos envolvidos no processo de *ensinoaprendizagem*.

A Psicopedagogia, portanto, constitui-se atualmente como uma área que se dedica a discutir as questões relacionadas aos problemas de aprendizagem, seja no âmbito clínico ou institucional, verificando as queixas e assim promovendo estratégias que viabilizem o efetivo processo de ensino e aprendizagem. O profissional conhecido como psicopedagogo deve atuar nas instituições de ensino com trabalho preventivo e, quando necessário, intervir como mediador entre o sujeito e a história que causou a dificuldade de aprendizagem. (PRADO e MAIO, 2019, p.111)

Ao planejar o nosso fazer enquanto profissional da psicopedagogia, realizamos um levantamento acerca dessas ações em outra instituição de ensino superior, fizemos uma pesquisa bibliográfica para fundamentar o nosso trabalho e buscamos ouvir as equipes parceiras de nosso trabalho. Refletindo sobre nossa prática cotidiana, identificamos algumas ações que foram se constituindo de acordo com as necessidades dos sujeitos envolvidos.

Sabendo que essa ação difere-se da atuação na educação básica, vimos a necessidade de realizarmos a pesquisa de mestrado buscando identificar de que forma a atuação do



psicopedagogo contribui para os estudantes dos cursos ofertados pela DEaD. É importante compreender que

Para o ensino de adultos no Ensino Superior, o psicopedagogo torna-se um inovador em relação aos padrões estabelecidos. Deve atuar como um mediador, buscando fazer uma revisão dos processos educacionais da instituição e propondo estratégias facilitadoras do ensino e da aprendizagem. (PRADO e MAIO, 2019, p.113)

Ou seja, analisar e refletir a prática, torna-se construto de nosso fazer cotidiano, como profissional da psicopedagogia. A partir dessa *reflexão* identificamos o papel do psicopedagogo para os cursos da DEaD.

- Identificar dificuldades de aprendizagem; Realizar plano de intervenção psicopedagógica;
- Construir planejamento de estudo; Contribuir com a proposição de bons hábitos de estudo e gestão de tempo; Realizar a proposição de adequações específicas;
- Estabelecer estratégias para minimizar a evasão; Apoiar e colaborar nas ações da coordenação pedagógica;
- Colaborar e intervir nas formações pedagógicas;
- Realizar visitas aos polos.

(ALCÂNTARA; MELO, 2020, p. 2)

Enquanto ação que se realiza no fazer cotidiano, outras ações foram surgindo e se constituindo enquanto fazer psicopedagógico dentre elas a intervenção com estudantes dos cursos, nesse momento buscamos trabalhar a: adequação à modalidade a distância através de palestras e intervenções e a gestão do tempo e organização de estudo na EaD através do atendimento individualizado dos estudantes construindo com eles planos de estudos para que pudessem organizar seus estudos. Com os professores contribuimos na formação e revisão dos desenhos didáticos, buscando sobretudo aproximar nossas orientações e sugestões dos princípios da Educação *Online*. Com a coordenação dos cursos participamos de reuniões que buscam favorecer o andamento dos cursos. Com os estagiários de pedagogia buscamos orientar quanto às atividades pedagógicas próprias do estágio e realizar um diálogo próximo sanando dúvidas e dando sugestões.

Dentro da DEaD o psicopedagogo procura realizar um trabalho em consonância com a coordenação pedagógica e sobretudo em comunicação com toda a equipe pedagógica, buscando integrar-se a equipe colocando-se disponível para colaborar no que for necessário. Sendo assim, percebemos que a atuação desse profissional não se limita a atuação com os estudantes, mas perpassa no trabalho de todos os envolvidos no processo de elaboração das disciplinas.

## AS CONGRUÊNCIAS NO REFLETIRAGIR

Nessa bricolagem, buscamos refletir sobre o pedagogo em duas funções distintas, que possuem papéis e atribuições diferentes dentro de um mesmo ambiente de trabalho. Essas estão registradas através de documentos e materiais da própria equipe pedagógica. Contudo, no fazer cotidiano e mediante nossas observações, percebemos pontos que se coalescem.

No presente momento que se encontram nossas pesquisas de conclusão de curso (TCC) e de mestrado, identificamos algumas contribuições do coordenador pedagógico e do psicopedagogo que não apenas conversam mas caminham de forma coadunada. No

transcorrer das atividades cotidianas, percebemos um entrelaçamento entre as atividades e funções do coordenador pedagógico com as do psicopedagogo. Essas caminham de encontro a favorecerem o andamento dos cursos ofertados pela diretoria. Podemos destacar:

1. Tanto o papel do coordenador pedagógico como o do psicopedagogo não é limitado e definido, pois vai se constituindo no cotidiano mediante as necessidades e sinalizações dos profissionais envolvidos no processo de aprendizagem. Entretanto, vale ressaltar que ambos profissionais possuem objetivos claros e definidos, compreendendo o que compete ou não as suas funções.
2. Acompanhamento dos professores na construção e revisão dos desenhos didáticos, buscando sobretudo introduzir práticas pedagógicas que favoreçam o diálogo e a interação entre docentes e discentes.
3. Alinhamento quanto às ideias da contribuição da Educação Online para os cursos de EaD.
4. Formação e orientação dos professores quanto aos recursos do Moodle para a construção dos desenhos didáticos.

Diante as ações elencadas, percebemos que as congruências nas contribuições do coordenador pedagógico pedagógico e do psicopedagogo para os cursos de educação a distância da DEaD/UERN se dão sobretudo na elaboração, construção e revisão dos desenhos didáticos por parte dos professores, ponto crucial para o andamento e desenvolvimento das disciplinas.

Compreendemos a Educação a Distância como modalidade de ensino com potência formativa, sobretudo por favorecer a democratização do ensino. Assim, as ações metodológicas praticadas pelos profissionais da equipe pedagógica são pautadas na educação de qualidade e excelência, compreendendo os estudantes como centro do processo de aprendizagem e que as ações transcorridas devem favorecer e viabilizar seu crescimento acadêmico.

## UMA PAUSA REFLEXIVA

Neste artigo, apresentamos uma bricolagem decorrente das reflexões transcorridas em duas pesquisas - uma do trabalho de conclusão de curso (TCC) e outra do mestrado em Educação. Ambas pesquisas buscam identificar as contribuições do pedagogo, para os cursos de EaD, a primeira com foco no coordenador pedagógico, com base na observação e interação da estagiária com a coordenação pedagógica, e a outra busca com foco no psicopedagogo refletindo sua própria prática em um processo heurístico formacional.

Tendo em vista a continuidade dos nossos trabalhos, que não se findam nessa intersecção entre os dois profissionais, pensamos em uma pausa, como quem respira para refletir e voltar a agir. Assim, trazemos a organização dessas ideias subsunçoras, como fonte de inspiração para a continuidade de nossas pesquisas.

Nessa bricolagem, na qual buscamos inspiração na multirreferencialidade e usamos como metodologia a pesquisa-formação, destacamos a reflexão da ação e a subjetividade, compreendendo que a formação se dá na relação mediante um encontro consigo mesmo, com o outro e com o objeto de estudo.

No caminho transcorrido percebemos as congruências no trabalho desses dois profissionais que buscam realizar ações que contribuam com os cursos de educação a distância ofertados pela DEaD, esses por vezes trabalham de forma conjunta, e em outras de forma isolada, contudo sempre em consonância, acreditando no processos formativos advindos do trabalho colaborativo.

*Pensar*fazer educação a distância exige profissionais qualificados e comprometidos, que favoreçam os processos de elaboração, execução e mediação da aprendizagem. Assim, o pedagogo, atuando em diferentes papéis, contribui de forma significativa para a EaD da UERN.

## REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, Patrícia de Souza Cidrack; MELO, Jéfesson Medeiros de. **O papel do pedagogo na EaD**. In: Anais do VI Simpósio de Pós-graduação em Educação e V Semana de Arte - Pesquisa em educação: processos criativos em tempo de reinvenção. Anais. Mossoró (RN) Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2020. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/SIMPOSEDUCSEMANTARTE/228412-O-PAPEL-DO-PEDAGOGO-NA-EAD>. Acesso em: 29 de set. 2022
- ALVES, Nilda. **Cultura e cotidiano escolar**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 23, p. 62-74, maio/ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/drzj7WstvQxKy7t5GssT4mk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: dez/2021.
- ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In. BARBOSA, Joaquim Gonçalves (org). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.
- AZEVEDO, J. B.; NOGUEIRA, L. A.; RODRIGUES, T. C. **O COORDENADOR PEDAGÓGICO: SUAS REAIS FUNÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR**. Humanas Sociais & Aplicadas, v. 2, n. 4. Disponível em: [http://ojs3.perspectivasonline.com.br/index.php/humanas\\_sociais\\_e\\_aplicadas/article/view/130](http://ojs3.perspectivasonline.com.br/index.php/humanas_sociais_e_aplicadas/article/view/130). Acesso em 11 nov. 2022.
- BARBOSA, Joaquim Gonçalves e RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes. **ABORDAGEM MULTIRREFERENCIAL E FORMAÇÃO AUTORAL** Revista Observatório, Palmas, v. 5, n. , p. 38-73, jan - mar. 2019. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/6462/14690>. Acesso em: jan de 2022.
- BOSSA, Nadia A. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.
- BRASIL. Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 3-4, 26 set. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm).
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** -12ª Edição – São Paulo, Cortez, 2010.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **A pesquisa como heurística, ato de currículo e formação universitária**- Experiências transsingulares com o método em Ciência da Educação/ Prefácio de Denise Guerra. - 1. ed. - Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. 168 p.

MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro:** sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: EDUFBA, 2009.

PRADO, Thiago Silva; MAIO, Eliane Rose. **Assessoramento psicopedagógico no Ensino Superior.** Rev. Psicopedagogia 2019;36(109):109-200.

SILVA, Ana Santíssima da; NASCIMENTO, Gabriela Geovana Alves Rosa; MORAIS, Paulo Henrique da Costa. O TRABALHO DO (A) PEDAGOGO (A) EM ESPAÇOS NÃO-ESCOLARES: reflexões iniciais. In: KOCHHANN, Andréa (org.). **PEDAGOGIA EM ESPAÇOS NÃO-ESCOLARES.** Goiânia: Kelps, 2021. p. 159-173. Disponível em: [https://kelps.com.br/wpcontent/uploads/2021/03/pedagogia\\_em\\_espacos\\_ao\\_escolares\\_ANDREA.pdf](https://kelps.com.br/wpcontent/uploads/2021/03/pedagogia_em_espacos_ao_escolares_ANDREA.pdf). Acesso em: 09 nov. 2022.



## AS LUTAS NO LIVRO DIDÁTICO PRÁTICAS CORPORAIS: corpo, governo e subjetividade no ensino de educação física

Alberto Assis Magalhães<sup>1</sup>  
Francisco Vieira da Silva<sup>2</sup>

### RESUMO

O trabalho sintetiza alguns dados de uma pesquisa que, atualmente, está sendo desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) da associação ampla entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). O objetivo básico reside em analisar discursos sobre as lutas no livro didático Práticas Corporais e, a partir desse movimento, refletir sobre as formas de governo do corpo e as técnicas de subjetividades demandadas para o ensino de Educação Física. A escolha por esse livro didático articula-se ao fato de ser um dos primeiros materiais da disciplina de Educação Física aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), em 2020. A fim de ancorar as análises, busca-se respaldo nas reflexões de Foucault (2010; 2012) a respeito dos conceitos de discurso, formação discursiva, corpo, governo e subjetividade, numa interlucção com autores que pensam a temática das lutas no ensino de Educação Física na atualidade, como Rufino e Darido (2013), Cazeto e Montagner (2013) e Anjos e Ruffoni (2015). O *corpus* contempla alguns enunciados retirados da coleção didática Práticas Corporais, de autoria de Darido *et al* (2018), publicada pela editora Moderna. O gesto de análise, ainda inconcluso, permite identificar que os discursos sobre as lutas buscam ressignificá-las, porque ainda persistem alguns crenças responsáveis por estigmatizar as lutas como sinônimo de violência e transgressão. Como consequência, emergem certos modos de governo do corpo do discente e na construção da subjetividades em relação à diversidade de lutas existentes na sociedade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Discurso; Lutas; Livro didático; Ensino de educação física.

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho traz alguns dados de uma pesquisa em andamento desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) da associação ampla entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

Tem como objetivo analisar os discursos sobre as lutas no livro didático Práticas Corporais e, a partir desse movimento, refletir sobre as formas de governo do corpo e as técnicas de subjetividades demandadas para o ensino de Educação Física.

Referente ao livro didático da Educação Física Escolar (EFE), Darido *et al.* (2010), aponta que, por mais que hajam diversas reflexões sobre o livro didático na educação básica, quando volta-se para a área específica da Educação Física, tem suscitado reflexões reduzidas, visto que as demais disciplinas escolares contam com um número relativamente grande de produção de livros didáticos, realidade essa não encontrada na disciplina em foco. Corroborando com esse pensamento, Silva *et al.* (2021) argumenta que o componente curricular de Educação Física esteve historicamente distante das políticas voltadas à produção de material didático, sendo que essa ausência tem provocado algumas reflexões sobre os

<sup>1</sup> Mestrando do POSENSINO/UERN/UFERSA/IFRN. E-mail: [betoassis2001@hotmail.com](mailto:betoassis2001@hotmail.com).

<sup>2</sup> Doutor em Linguística. Docente da UFERSA. E-mail: [francisco.vieiras@ufersa.edu.br](mailto:francisco.vieiras@ufersa.edu.br).

objetivos educacionais, assim como tem despertado para a necessidade de produção de materiais que auxiliem o professor na sua prática pedagógica.

Nesse sentido, pensar a produção de coleções didáticas implica em percebê-las não como engessadora da prática pedagógica dos professores, mas como instrumento de auxílio que possibilite provocar reflexão sobre os conteúdos que devem ser trabalhados durante a Educação Básica, destinados à professores e alunos. Cabe aqui ressaltar que a disciplina de Educação Física só foi inserida do Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), no ano de 2017, sendo ainda a produção de livros didáticos de EFE muito escassa.

No que diz respeito especificamente à coleção didática práticas corporais, esta foi elaborada por um coletivo de autores, teve a sua publicação pela Editora Moderna no ano de 2018, sendo destinada para uso apenas do professor de Educação Física, ou seja, ainda não há a distribuição do livro para ser utilizado pelos alunos. A coleção em questão busca alinhar os conteúdos da Educação Física com a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), trazendo em todos os anos do Ensino Fundamental II as unidades temáticas: Danças, Ginástica, Esportes, Brincadeiras e Jogos, Lutas e Práticas corporais de aventura, Como mencionado anteriormente esses conteúdos estão alinhados a BNCC, que traz em seu texto orientações de quais conteúdos são essenciais para que o aluno vivencie durante a sua vida estudantil na Educação Básica.

Nas palavras dos autores da coleção didática em questão, essa coleção foi construída de forma colaborativa, com o objetivo de auxiliar na tematização dos conteúdos da cultura corporal do movimento, a fim de propiciar a formação crítica, criativa e participativa dos alunos, levando-os a discutirem, debaterem e refletirem sobre essas práticas nas aulas de educação física, possibilitando que essas reflexões transcendam os espaços da escola. Salienta-se que esses livros apresentam-se como uma ferramenta pedagógica para o trabalho do professor, tendo em vista que o mesmo pode auxiliar no planejamento das aulas, oferecendo suporte na organização dos saberes em EFE (DARIDO *et al*, 2018).

Diante disso, cabe apontar que o presente trabalho constitui-se uma pesquisa descritiva que, de acordo com Gil (2002), tem como objetivo primordial descrever as características de determinados fenômenos ou população; no nosso caso, a exploração das lutas na coleção didática Práticas Corporais. Trata-se também de uma pesquisa bibliográfica, sendo desenvolvida com base em material já elaborado.

Como abordagem metodológica, valemo-nos da perspectiva da pesquisa qualitativa, pois essa abordagem é vista como um processo que envolve a interpretação e compreensão de fatos, não se contentando apenas com a simples explicação das realidades, envolve o uso de diversos materiais empíricos, como estudo de caso, entrevistas, textos e produções culturais dentre outros. (ARAÚJO; OLIVEIRA; ROSSATO, 2016 & DENZIN; LINCOLN. 2006).

O *corpus* desta pesquisa compreende enunciados retirados da coleção didática Práticas Corporais, da Editora Moderna, que busca sistematizar os conhecimentos da EFE (DARIDO *et al*, 2018). As análises aqui feitas recaíram sobre o 6º ano escolar do volume referente aos anos finais do ensino fundamental da coleção, especificamente sobre a unidade temática das lutas.

A escolha da coleção Práticas corporais ocorreu pelo fato de ser um material precursor elaborado de acordo com as recomendações da BNCC e ter sido submetido e aprovado para integrar o PNLD 2018, o que mostra o pioneirismo desse material no processo de constituição de materiais didáticos da EFE.

No processo de descrição e análise dos discursos, tomar-se-á como aporte a perspectiva arqueogenológica de Michel Foucault, que consiste em analisar os saberes que dão suporte ao surgimento dos discursos e o funcionamento das relações de poder por meio da

história. Analisando as séries enunciativas de acordo com o que propõe Navarro (2020), da seguinte forma: i) Isolar a instância do discurso como um acontecimento para que assim possamos relacioná-lo com outros enunciados. No nosso caso, consideramos a coleção didática práticas corporais como um acontecimento discursivo, responsável pelo aparecimento de alguns discursos a EFE; ii) recortar a série enunciativa, como forma de explicar como se constrói os saberes acerca do acontecimento. Analisar como ocorrem as formas de governo e a subjetivação dos corpos no ensino das lutas na EFE, com base na coleção didática Práticas Corporais; iii) analisar as posições dos sujeitos nos discursos da coleção que compõe o *corpus* dessa pesquisa e, com isso, problematizar o ensino das lutas no cerne da EFE.

## ANÁLISE DA SEÇÃO DEDICADA AO 6º ANO

Na unidade temática referente às lutas no 6º ano do Ensino Fundamental, logo no início são destacadas as competências e habilidades apresentadas pela BNCC que se espera que sejam desenvolvidas nos educandos no ensino das lutas na disciplina de EFE no ano citado. Aponta as competências gerais, as competências de linguagens e as competências das Educação Física.

As habilidades para serem desenvolvidas a partir do conteúdo lutas são as seguintes:

(EF67EF14) Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas do Brasil, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais.

(EF67EF15) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do Brasil, respeitando o colega como oponente.

(EF67EF16) Identificar as características (códigos, rituais, elementos técnico-táticos, indumentária, materiais, instalações, instituições) das lutas do Brasil.

(EF67EF17) Problematizar preconceitos e estereótipos relacionados ao universo das lutas e demais práticas corporais, propondo alternativas para superá-los com base na solidariedade, na justiça, na equidade e no respeito (BRASIL, 2018, p. 61).

As seções dessa coleção didática estão organizadas em tópicos, sendo primeiramente apresentada qual a unidade temática, em seguida as habilidades e competências e quais os objetivos de ensino que se pretendem ser atingidos. A unidade temática divide-se da seguinte forma; Para começar, Análise e compreensão, Experimentação e Fruição, Construção de Valores e por último, o tópico Avaliação e Registro. Vale destacar que, experimentação, fruição e construção de valores enquadra-se dentro das dimensões dos conteúdos apresentadas pelas pela BNCC.

Nesse ano da Educação Básica referente à unidade temática das lutas, a coleção didática traz as “Lutas Indígenas” como tema de estudo e construção de conhecimento<sup>3</sup>, na qual apresentam três objetivos, sendo-os respectivamente: 1. Reconhecer o papel das lutas em rituais da cultura dos povos indígenas; 2. Compreender e experimentar a dinâmica da luta *ikindene* da etnia indígena Kalapalo; 3. Identificar e adotar valores de respeito mútuo e solidariedade presentes nas lutas indígenas (DARIDO *et al*, 2018).

A inserção da história e cultura indígena e afro-brasileira está regulamentada na lei de nº 11.645/2008 que traz o seguinte texto

“[Art. 26-A](#). Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

<sup>3</sup> Traz-se aqui o termo construção de conhecimento pois concordamos com Freire (2015) quando ele afirma que ensinar não é transmitir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua construção.

§ 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 (BRASIL, 2008).

É inquestionável a importância que os povos tradicionais tiveram para a formação cultural do nosso país. De acordo com Moraes (2015), havia sim a necessidade de uma lei, pois os currículos formais da educação básica não contemplavam esses conhecimentos, assim como não estavam presentes nos planejamentos escolares e nem nos livros didáticos.

O primeiro tópico da seção intitulado “*Para começar*”, trata-se de um tópico bem introdutório, que traz ao professor algumas orientações básicas para o início da aula. A coleção orienta que o professor faça uma cópia da imagem que mostra a luta Huka-huka praticada pelo povo indígena Kalapalo e leve-a para a aula, sendo essa figura o instrumento para início, orienta também que o professor peça aos alunos que observem a imagem e falem o que veem, afim de despertar a curiosidade neles e leva-los a compreensão de que as lutas são uma das formas de expressão cultural dos povos indígenas (DARIDO *et al*, 2018).

Cabe destacar que a escolha da luta Huka-Huka como objeto de conhecimento a ser trabalhado no 6º ano segue uma recomendação da BNCC, quando afirma que para além das lutas de caráter local e regional podem ser trabalhadas todas as lutas brasileiras, apontando a huka-huka, capoeira e luta marajoara como possibilidades.

Referente à huka-huka, trata-se de uma luta indígena brasileira que tem origem na região centro-oeste, especificamente no Mato Grosso, na região de Paranatinga nas terras indígenas Bakairi, Santana e no Xingu. Apesar de ser uma luta genuinamente brasileira que tem sua origem nos costumes e tradições dos indígenas, que inclusive faz parte da sua organização social, há pouquíssimos estudos que se debruçam sobre esse tema, e são raríssimos os autores que discorrem sobre esse tema (MONTEIRO, 2018).

No tópico “*Análise e Compreensão*,” a coleção didática em questão aborda o seguinte tema: *O lúdico e as lutas do povo Kalapalo*. No tópico em questão, é apresentado de forma resumida como a luta huka-huka está inserida nos costumes do povo kalapalo e as características desse povo.

De acordo com os autores da coleção didática, o povo kalapalo tem como características principais

[...]a ausência de agressividade pública, a habilidade para evitar situações que causem desconforto ou constrangimento aos outros, a prática da generosidade e da hospitalidade, bem como a disposição para doar ou compartilhar os seus bens materiais (DARIDO *et al*, 2018, p. 62).

Os jogos e brincadeiras assim como as lutas praticada por esse povo estão ligados diretamente ao processo cultural. Nesse sentido, homens, mulheres e crianças participam dessas atividades, considerando que essas práticas corporais são incorporadas nos rituais e fazem parte da educação desses povos.

De acordo com Carvalho e Maciel (2019), o processo educacional do povo kalapalo não se restringe a educação escolar, visto que fora do ambiente de sala de aula os meninos lutam constantemente no centro da aldeia, e as meninas por vezes também lutam. No momento em que estão realizando essas lutas de forma lúdica também é considerado uma



maneira de socialização e aprendizagem que não deve ser diminuída se comparada as outras formas de educação.

A luta huka-huka é denominada com esse nome fazendo referência ao rugido da onça, porém cabe destacar que de acordo com o idioma de determinadas etnias essa nomenclatura sofre variações, no caso do povo Kalapalo o huka-huka é denominada ikindene, que remete o significado de “luta esportiva” ou “guerra contida” (DARIDO *et al.*, 2018).

A luta huka-huka é realizada por homens jovens das diferentes tribos, vista como um ritual pela alegria vital das lutas, assim como busca a representatividade da virilidade dos guerreiros (MONTEIRO, 2018).

Sobre a caracterização dessa prática corporal, a huka-huka é executada por dois lutadores, que desafiam-se e se encaram girando simultaneamente no mesmo sentido, até o momento que um dele se ajoelha e o outro repita o movimento para então começar efetivamente “o combate”. O combate se dá pela execução de ações como agarre e desequilíbrio, os lutadores se agarram nas regiões do tronco, pescoço ou cabeça, tendo como objetivo principal derrubar o adversário de modo que ele toque as costas no solo. Vale ressaltar que a luta pode encerrar também no momento que um dos lutadores sinalizar a desistência (DARIDO *et al.*, 2018).

Ainda de acordo com Darido *et al.* (2018), a realização dessa luta faz parte de algo maior, um evento denominado Kwarup, que celebra a vida e a morte, reunindo as variadas etnias do Alto do Xingu. Nesse evento apenas o homens lutas, sendo também durante esse evento que os rapazes são apresentados depois de passar um período de reclusão pelo rito da puberdade.

Dentro do contexto da cultura do povo Kalapalo, nesse momento de reclusão os jovens são privados de algumas coisas, como por exemplo o ato sexual e fazem algumas dietas específicas. Relacionando com os escritos Foucaultianos, pode-se dizer que no momento de reclusão, esse corpo encontra-se na posição de instrumento ou de intermediários das ações que acontecem nele e sobre ele, “[...] é colocado num sistema de coação e de privação, de obrigações e de interdições” (FOUCAULT, 2014, p. 17).

Essa prática de reclusão para a preparação dos jovens visa a formação de uma disciplina, a fim de tornar esse corpo obediente e forte, neste sentido Foucault (2014, p. 135), afirma que

o momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tão pouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, é inversamente.

Referente à prática corporal, pode-se dizer que a huka-huka é uma luta indígena com classificação em pequena distância, visto que o seu desenvolvimento dar-se principalmente pela ação de agarre e que no seu desenvolvimento na sala de aula, é considerado o fazer da prática corporal, sem considerar o processo de reclusão que os povos tradicionais passam na preparação.

Trazendo as análises do tópico “*Análise e Compreensão: O lúdico e as lutas do povo Kalapalo*”, tem-se a percepção que o mesmo é apresentado de forma bem resumida, ao ponto que traz um pouco de informação sobre as características e regras da luta huka-huka e como ela é desenvolvida pelas etnias do Alto Xingu. Considera-se que as informações contidas nesse tópico estão apresentadas de forma bem sutil, necessitando que o professor realize outras pesquisa para aprofundamento sobre esse conhecimento (DARIDO *et al.*, 2018).

O tópico “*Experimentação e Fruição*” apresenta atividades que podem ser desenvolvidas pelo professor na Educação Básica, trabalhando o conteúdo lutas de forma lúdica. Contempla quatro sugestões de atividades, apresentando-as com objetivos, material e procedimentos. Cabe destacar que todas as quatro atividades tem o mesmo objetivo, a saber: “praticar um jogo de luta indígena, desenvolver estratégias de ataque e de defesa e valorizar a experiência de lutar de forma lúdica” (DARIDO *et al*, 2018, p. 63).

Como mencionado anteriormente Experimentação e Fruição faz partes das dimensões dos conhecimentos. De acordo com a BNCC, a experimentação diz respeito aos conhecimentos que são aprendidos na vivência das práticas corporais, conhecimentos nos quais há a necessidade de serem vivenciados, construídos no fazer. Um ponto importante trazido pelo BNCC diz respeito ao cuidado do professor para que essa vivência seja prazerosa ou no mínimo que não seja desagradável ao ponto de gerar rejeição à prática em si. Assim, fruição diz respeito à apreciação estética as sensações que geradas pelas vivências corporais, vincula-se com um conjunto de conhecimentos que permite o estudante desfrutar de práticas corporais ou aprecia-las quando realizadas por outras pessoas (BRASIL, 2018).

A primeira atividade apresentada pelo livro didático é denominada de “luta do toque no joelho”. Para tanto, tem-se a orientação que os alunos fiquem em dupla, em posição vertical de frente um para o outro em uma distância que permita tocar a mão do colega, vence a luta aquele que tocar no joelho do colega primeiro. A última orientação diz respeito ao professor ter a preocupação de avisar aos alunos que tenham cuidado para não se machucarem e nem machucarem o colega. Neste ponto, visualiza-se a dimensão do cuidado de si e cuidado do outro, assim como o governo das ações de seus corpos afim de evitar machucados no momento de experienciar a brincadeira. Como afirma Foucault (2010, p. 43), “não se pode cuidar de si mesmo, se preocupar consigo mesmo sem ter relação com o outro”.

De acordo com Foucault (2019), perceber a si é o ponto inicial para as práticas de si, sendo que essas práticas incidem diretamente sobre o cuidado de si que é caracterizado pelo fato de voltar a atenção para consigo mesmo, dedicar-se a si mesmo e si preocupar consigo mesmo.

O cuidado de si é urna espécie de agulhão que deve ser implantado na carne dos homens, cravado na sua existência, e constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência (FOUCAULT, 2019, p. 9)

Nessa perspectiva Foucault (2019) traz a noção de *epiméleia heautoû*, que a princípio é considerada como uma atitude para consigo, para como o mundo e para com o outro. É um modo de analisar as coisas, de estar no mundo, de realizar ações e ter relações com o outro.

É nessa relação com o outro que as vivências lúdicas de lutas acontecem, dentro de uma perspectiva formativa no âmbito da experimentação

A segunda atividade proposta pelo livro didático denomina-se *Luta dos Jacarés*, a qual necessita de colchonetes ou um piso macio para que seja realizada. Assim como a atividade descrita anteriormente, essa também se realiza em dupla, os alunos ficarão de frente um para o outro em quatro apoios, ao sinal do professor os alunos deverão realizar movimentos, a fim de tentar tocar a palma da mão nas costas do colega, assim como se esquivar, vence a atividade aquele que tocar primeiro a mão nas costas do colega. O professor deve avisar aos alunos que ao seu comando todos devem trocar de para que vivenciem a atividade com outros para além da sua dupla inicial (DARIDO *et al*, 2018).

Pensar em organização dos alunos para a realização dessas atividades implica em pensar na disciplina, no processo de controlar o comportamento dos alunos para que não fuja

do controle do professor. De acordo com Foucault (2014a), o controle disciplinar está para além do ensino ou imposição de determinados gestos, mas impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que é a sua condição de eficácia e rapidez.

Nessa atividade, a orientação para o cuidado consigo e com o outro também é presente, pois a coleção didática instrui o professor a ressaltar os cuidados necessários para que os alunos não venham a se machucar e machucar o outro, dando orientações para evitar os choques entre as cabeças, assim como algumas atitudes que devem ser evitadas, como puxar a mão do colega, para evitar quedas e contusões. Neste sentido há a necessidade de governar as próprias ações para que não venham a machucar o outro colega. Há a necessidade de um corpo disciplinado, que de acordo com Foucault (2014a, p.150), “um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente”.

A quarta atividade proposta é a vivência prática da luta *Ikindene*, cujo objetivo consiste em proporcionar a vivência dessa luta indígena para os alunos, instruindo-os a desenvolverem estratégias de ataque e defesa e vivenciem a luta *Ikindene* de forma lúdica. Para a realização dessa atividade, a coleção didática sugere que o professor exponha algum vídeo sobre a luta ou solicite que os alunos façam uma busca na internet. Após a exibição do vídeo, o professor deve organizar os alunos em duplas para que eles se enfrentem de acordo com as regras para a realização da luta *Ikindene* (DARIDO *et al*, 2018).

O professor deve orientar os alunos para que reproduzam o ritual de início do confronto de acordo com os costumes do povo Kalapalo, ou seja, deslocando-se em círculo ao mesmo tempo que emitam o som de *huka-huka*. Após isso, ambos devem se ajoelhar de frente um para o outro e estabelecer estratégias que venha a subjugar o seu oponente por meio de agarrões, afim de derrubar o adversário de modo que ele toque as costas no chão. Como forma de evitar acidentes, é necessário que o professor restrinja o contato com os ombros, e ao tronco, para invalidar os agarrões no pescoço e na cabeça (DARIDO *et al*, 2018).

Todas essas ações visam ao controle corporal para evitar acidentes partem de uma disciplina corporal, que de acordo com Foucault (2014a, p. 150), “a disciplina define cada uma das relações que o corpo deve manter com o objeto que manipula. Ela estabelece cuidadosamente engrenagem entre um e outro”.

Figura 01. Crianças da etnia Kamaiurá treinando *huka-huka*. Alto Xingu, MT, 2012.



(Fonte: Coleção didática práticas Corporais)

Na figura acima, visualiza-se duas crianças praticando a luta *huka-huka*, ou *Ikindene*, os gestos corporais são realizados na intenção de subjugar o oponente afim de fazer com que ele toque com as costas no chão, de acordo com os escrito Foucaultianos, pode-se afirmar que há aí uma codificação instrumental do corpo e uma relação de poder entre ambos os corpos.

De acordo com Foucault (2014a), a superfície de contato entre um corpo e um objeto (neste caso o corpo do oponente pode ser entendido como um objeto de subjetivação) o poder é introduzido, amarrando um ao outro.

Um ponto importante que a coleção traz para discussão, diz respeito aos discursos sobre as relações de gênero na cultura do povo kalapalo, a qual são atribuídos papéis diferentes no que refere-se ao cotidiano desse povo. Essas questões de gênero refletem-se também nas práticas corporais, especificamente na prática das lutas, não são permitidos o confronto entre os sexos.

Cabe destacar que faz parte da cultura desse povo, mas que assim como a coleção didática traz, o professor deve mediar uma discussão provocando reflexão em seus alunos em torno do marcador de gênero, visto que “os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam, mas também se ignoram ou se excluem” (FOUCAULT, 2014b). Neste caso, pode-se dizer que o discurso é passível de ressignificação dentro da escola como prática coeducativa considerando os costumes da sociedade que vivemos.

O tópico construção de valores apresenta uma proposta de atividade denominada de *luta solidária*, que tem como objetivo sensibilizar os alunos em relação os valores morais da cultura do povo kalapalo, valores como a generosidade e a cultura de paz. Essa atividade busca também o desenvolvimento da luta de forma mais solidária, valorizando a colaboração sobre o aspecto da competição. Essa atividade pode ser vista como uma estratégia

De acordo com os autores da coleção, “Esta vivência parte do pressuposto de que o povo Kalapalo tem aversão à guerra e à agressividade pública e evita situações de constrangimento e desconforto, caracterizando-se pela generosidade” (DARIDO *et al*, 2018, p. 65).

Essa atividade traz dois aspectos importantes: a reflexão coletiva para que os alunos vivenciem a luta sem que haja perdedores, assim como a valorização de ações pacíficas evitando atitudes violentas. Caso os alunos não consigam pensar uma estratégia cooperativa para vivenciarem a luta, o professor deve propor que façam o ritual de iniciação, girando em círculo e imitando o som huka-huka e no momento do confronto, orienta os alunos a darem um abraço (DARIDO *et al*, 2018).

Em todo o processo de ensino-aprendizagem o professor trabalha com uma disciplinarização dos corpos do alunos, a fim de fazer com que as atividades propostas sejam realizadas de forma exitosa. Assim como o cuidado com o outro por parte do professor fica sempre evidente, dando orientações para que os alunos governem os seus corpos no momento de realização das ações corporais, evitando se machucar. Cuidando de si e do outro.

Nesse aspecto, pode-se dizer que o professor enquanto mediador passar a receber o papel de mestre descrito por Foucault (2010, p.55), visto que “o que define a posição do mestre é que ele cuida do cuidado que aquele que ele guia pode ter de si mesmo”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as análises feitas, considera-se que, no 6º ano do ensino fundamental, o governo está mais atrelada ao governo do próprio corpo no que refere-se ao cuidado de si e cuidado para com o outro, assim como a manutenção de uma disciplina para que as atividades sejam realizadas de forma exitosa, nesse sentido, há uma relação de poder na qual o professor exerce sobre os alunos, mas que também é uma relação que diz respeito ao cuidado com o educando.

Na realização da luta huka-huka, são empregados estratégias para que o corpo do oponente seja subjugado, estando também dentro de uma relação de poder, ao passo que um



aluno domina o outro para que seja o ganhador da competição. Os corpos dos alunos (os alunos enquanto corpo, visto que o corpo não é algo que nos pertence, mas é algo que faz parte de quem somos, ou seja, não temos um corpo, somos um corpo) não são entendidos apenas como um “aglomerado de órgão e sistemas”. É visto dentro de uma perspectiva pedagógica na qual pelo experimentar, pela vivência são construídos conhecimentos.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. M; OLIVEIRA, M. C. S. L de; ROSSATO, M. O Sujeito na Pesquisa Qualitativa: Desafios da Investigação dos Processos de Desenvolvimento. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Vol. 33, pp. 1-7, 2016

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

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/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)>. Acesso em: 12 de set. 2022.

CARVALHO, V. M de; MACIEL, L. C. O quê e o como aprender: as crianças kalapalo e algumas problematizações em torno do conhecimento. **Revista de Antropologia da UFSCar**, v. 11, n. 1, p. 101-122, 2019

DARIDO, S.C *et al*. Livro didático na Educação Física escolar: considerações iniciais. **Motriz**, Rio Claro, v.16 n.2 p.450-457, abr./jun. 2010

DARIDO, S.C *et al*. **Práticas Corporais: Educação Física 6º ao 9º ano**, São Paulo: Moderna, 2018.

FOUCAULT, M. A Hermenêutica do Sujeito. São Paulo. Martins Fontes. 2004

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 19. ed. Ed. M. J. Marcionilo. São Paulo: Edições Loyola, 2014b.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade: Curso no *college de France* 1975-1976**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010

FOUCAULT, M. Vigiar e Punir: Nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramalhete. 42. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014a

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

MONTEIRO, F. Y. S. A Capoeira e o Huka-huka nas aulas de educação física: diálogos sobre uma escola plural através das lutas de matriz africana e indígena. **Revista Conexões de Saberes**, v. 3, n. 1, p. 101-114, 2018.

MORAES, R. F. O ensino de cultura e história afro-brasileira e indígena na educação básica: o desafio de professores, alunos e ações governamentais. **História e Perspectivas**, Uberlândia jan./jun, 2015.

NAVARRO, P. Estudos discursivos foucaultianos: questões de método para análise de discursos, **Moara**, Belém, v.1, n. 57, p. 8-33, 2020.

SILVA, M. S. *et al.* O livro didático de Educação Física: Reflexões à luz da Base Nacional Comum Curricular. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 4, p. e14610413966-e14610413966, 2021.

## CAPITALISMO PERIFÉRICO NA CONTRACORRENTE DO ENSINO SUPERIOR: desafios para formação profissional em serviço social no governo Bolsonaro

Carmem Lúcia Néo Alves<sup>1</sup>  
Márcia da Silva Pereira Castro<sup>2</sup>

### RESUMO

Em um contexto marcado pelos ideários neoliberais, as constantes reformas que vêm sendo materializadas para o Ensino Superior, são reflexos ascendentes de mudanças estruturais implementadas desde o final dos anos de 1980 que se configuram, destacadamente, com a reestruturação produtiva, caracterizando transformações no mundo do trabalho que são intensificadas pela flexibilização, privatizações, ampliação do trabalho autônomo, mercado informal e subserviência às tecnologias digitais. Todas essas mudanças na reestruturação produtiva, permitem a capitalização das relações sociais e muitos setores passam a ser vistos como oportunidade de mercantilização em detrimento das políticas públicas. No Brasil, essas reformas estão presentes em diferentes governos, mas é no governo Bolsonaro que essa crise nas políticas educacionais se aprofunda e precariza. É a partir desses elementos da Contrarreforma do Ensino Superior que refletimos sobre os seus impactos para a Formação Profissional em Serviço Social. Para direcionar nossa reflexão nos aproximamos da abordagem do materialismo histórico-dialético por entender que é capaz de nos propiciar a perspectiva de totalidade da realidade em tela entendendo-a como reflexo do conflito de classes. Atualmente, a relação do Estado brasileiro sob o projeto do capital tem assumido uma perspectiva neoliberal, apresentando significativas mudanças econômicas, sociais e políticas, assumindo um papel fundamental na ampliação das funções regulatórias do Estado e trazendo a inserção do país ao cenário da mundialização do capital, oportunizando a cultura do individualismo social como parâmetro das políticas públicas, sobretudo na política de Educação. Nesse sentido, no Governo Bolsonaro, é permeado por ideais fundamentalistas, militarizadores, antidemocráticos e anti-ciência, que têm como alvo a autonomia e o desenvolvimento da Educação Superior, defendendo a lógica da educação restrita e moldada para atender apenas às exigências do capital, restringindo assim, as possibilidades de construção da consciência crítica. É nessa perspectiva que a fragmentação das políticas de Educação atinge também a formação e a ação profissional em Serviço Social, uma vez que essa gestão põe em prática ataques a universidade pública através de projetos como o “Future-se”, proposta de privatização das universidades federais, ensino remoto emergencial, entre outras, expressando a precarização e flexibilização do Ensino Superior. Nesse contexto, esses elementos estruturais tencionam o Serviço Social, uma vez que, as contrarreformas trafegam ao desencontro dos preceitos defendidos hegemonicamente pelas entidades representativas da categoria profissional. Nessa perspectiva, a partir de pesquisa bibliográfica e documental no âmbito do PPGSSDS é que objetivamos aprofundar o debate sobre a formação profissional em Serviço Social, problematizando como vem se dando a materialização dos princípios formativos da profissão frente às estratégias da contrarreforma, propostas pela ofensiva neoliberal, já que possuem princípios incompatíveis.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação Profissional em Serviço Social; Ensino Superior; Contrarreforma.

### INTRODUÇÃO

Em um contexto marcado pelos ideários neoliberais, as constantes reformas que vêm sendo materializadas para o Ensino Superior, são reflexos ascendentes de mudanças estruturais implementadas desde o final dos anos de 1980 que se configuram, destacadamente,

<sup>1</sup> Mestranda em Serviço Social e Direitos Sociais pela UERN. E-mail: [carmemneovalves@gmail.com](mailto:carmemneovalves@gmail.com)

<sup>2</sup> Docente do Departamento de Serviço Social da UERN e do PPGSSDS/UERN). E-mail: [marciasilva@uern.br](mailto:marciasilva@uern.br)

com a reestruturação produtiva, caracterizando transformações no mundo do trabalho que são intensificadas pela flexibilização, privatizações, ampliação do trabalho autônomo, mercado informal e subserviência às tecnologias digitais. Todas essas mudanças na reestruturação produtiva, permitem a capitalização das relações sociais e muitos setores passam a ser vistos como oportunidade de mercantilização em detrimento das políticas públicas.

Assim, o presente artigo relata o processo de desenvolvimento do neoliberalismo no Brasil e seus rebatimentos na política de Educação, com ênfase na Formação Profissional em Serviço Social nas últimas décadas. É salutar destacar que, no Brasil, essas reformas estão presentes em diferentes governos, mas é no governo Bolsonaro que essa crise nas políticas educacionais se aprofunda e precariza.

É a partir desses elementos da Contrarreforma do Ensino Superior que refletimos sobre os seus impactos para a Formação Profissional em Serviço Social. Atualmente, o Estado brasileiro sob o projeto do capital tem assumido uma perspectiva neoliberal, apresentando significativas mudanças econômicas, sociais e políticas, assumindo um papel fundamental na ampliação das funções regulatórias do Estado e trazendo a inserção do país ao cenário da mundialização do capital, oportunizando a cultura do individualismo social como parâmetro das políticas públicas, sobretudo, na política de Educação.

Dessa forma, a desigualdade produzida pelas relações de produção se aprofunda e para uma sociedade cada vez mais desigual, o processo de apassivamento de diferentes segmentos da classe trabalhadora se torna fundamental. Naturaliza-se a desigualdade e cria-se a perspectiva de sua superação, não pela reorganização do sistema produtivo, mas pelo impulso das competências individuais (FARAGE, 2021, p.59). Nesse sentido, o Governo Bolsonaro que é permeado por ideais fundamentalistas, militarizadores, antidemocráticos e anti-ciência, têm como alvo a autonomia e o desenvolvimento da Educação Superior, defendendo a lógica da educação restrita e moldada para atender apenas às exigências do capital, restringindo, assim, as possibilidades de construção da consciência crítica.

Assim, aliando-se as contrarreformas à perspectiva anticiência, fundamentalista, miliciana e militarizada, impulsiona-se uma verdadeira onda regressiva que impõe um retrocesso civilizatório pautado na perseguição, em fake news e no autoritarismo, que recuperam elementos da particularidade social brasileira, como o colonialismo, a escravização, a europeização cultural, o machismo, o sexismo e as opressões, de diferentes tipos. Nesse contexto, toda a sociabilidade é repensada, inclusive a educação superior. (FARAGE, 2021, p.53)

É nessa perspectiva que a fragmentação das políticas de Educação atinge também a formação e a ação profissional em Serviço Social, uma vez que essa gestão põe em prática ataques a universidade pública através de projetos como o “Future-se”, proposta de privatização das universidades federais, ensino remoto emergencial, entre outras, expressando a precarização e flexibilização do Ensino Superior.

Nesse contexto, esses elementos estruturais tencionam o Serviço Social, uma vez que, as contrarreformas trafegam ao desencontro dos preceitos defendidos hegemonicamente pelas entidades representativas da categoria profissional. Nessa perspectiva é que objetivamos aprofundar o debate sobre a formação profissional em Serviço Social, problematizando como vem se dando a materialização dos princípios formativos da profissão frente às estratégias da contrarreforma, propostas pela ofensiva neoliberal, já que possuem princípios incompatíveis. Nesse contexto, esses elementos estruturais tencionam o Serviço Social, uma vez que, as contrarreformas trafegam ao desencontro dos preceitos defendidos hegemonicamente pelas entidades representativas da categoria profissional.



Para tanto, nos utilizamos da pesquisa bibliográfica, tendo como principais aportes teóricos autores que direcionam o debate na perspectiva crítica da sociedade capitalista, tais como Netto (2011) e Antunes (2018), Tonet (1997), Farage (2021), bem como, outros referenciais teóricos do Serviço Social que discutem a concepção de Formação Profissional. Para direcionar nossa reflexão nos aproximamos da abordagem do materialismo histórico-dialético por entender que é capaz de nos propiciar a perspectiva de totalidade da realidade em tela entendendo-a como reflexo do conflito de classes.

## **A CONTRARREFORMA DO ESTADO: NEOLIBERALISMO E NEGAÇÃO DE DIREITOS.**

Priorizamos neste texto, destacar a relação do Estado no contexto do Neoliberalismo<sup>3</sup>, a partir da análise de contrarreformas econômicas, sociais e políticas no Brasil, que vêm sendo materializadas no âmbito dos direitos sociais. A chamada Constituição cidadã (1988), é inspirada no modelo Keynesiano<sup>4</sup> e constitui-se enquanto marco legal democrático que estabeleceu o dever do Estado de executar planos de desenvolvimento social. Ou seja, no horizonte da efetivação dos direitos, a união tem o dever de construir políticas públicas que garantam o acesso de bens e serviços.

A atual conjuntura impõe retrocessos estruturantes à efetivação dos direitos sociais no Brasil, na América Latina e no mundo. As mudanças impulsionadas a partir da reestruturação produtiva no Brasil, expressa novas configurações do Estado e sociedade civil; como afirma Mota (1995, *apud* DURIGUETTO, 2009. p.246), essa “crise” vem sendo popularizada através de uma visão “socializadora”, cujo objetivo é ganhar o consentimento das massas, acerca de valores políticos, sociais e éticos, que legitimem as mudanças requeridas pela sociabilidade capitalista, como nos desmontes das políticas de proteção social.

O contexto de “crise econômica” do capitalismo, é reflexo da grande crise estrutural mundial ocorrida após a segunda guerra mundial. Esse processo de crise constitui o reordenamento do capital para recuperação das suas taxas de lucro, uma vez que, a história do capitalismo é marcada por ciclos econômicos sucessivos. Segundo Harvey (1992,) a dimensão econômica, a globalização está relacionada ao “regime de acumulação flexível”, nesse sentido o capitalismo busca novas formas para garantir sua ampliação e reprodução, no qual o capital utiliza vários mecanismos de reestruturação.

Após a década de 1990, o padrão de acumulação flexível e o regime de regulação social nos moldes neoliberais ganham espaço na sociedade brasileira. Ou seja, essas mudanças ocorrem em detrimento ao modelo de produção fordista.

Harvey define a doutrina neoliberal, que foi desenvolvida a partir da década de 1970, da seguinte forma: O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de

<sup>3</sup> Neoliberalismo é uma política econômica que ficou vigente no mundo a partir da década de 1970, antecedido pelo modelo econômico liberalista, que trazia como característica a manutenção da propriedade privada, o livre mercado e, principalmente, a “mão invisível” no qual o mercado se autorregula a partir da competição e da própria taxa dos preços. (ANTUNES, 2018)

<sup>4</sup> A doutrina Keynesiana ficou conhecida como rompimento da ideologia liberal clássica. Nessa teoria, o Estado deveria intervir na economia sempre que necessário, no intuito da promoção do aumento dos níveis de consumo e pleno emprego.

garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, de polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados (HARVEY, 2008, p. 2)

Nesse sentido, são reflexos ascendentes de mudanças estruturais implementadas a partir do novo padrão de acumulação que se configuram, destacadamente, com a reestruturação produtiva, caracterizando transformações no mundo do trabalho que são intensificadas pela flexibilização, privatizações, ampliação do trabalho autônomo, mercado informal e subserviência às tecnologias digitais. Todas essas mudanças permitem a capitalização das relações sociais e muitos setores passam a ser vistos como oportunidade de mercantilização em detrimento das políticas públicas.

Compreender as transformações do novo padrão de acumulação e o seu impacto nas relações sociais, exige analisar na dimensão da totalidade a implementação de medidas neoliberais que desregulam o Ensino Superior brasileiro. Dessa maneira, a dimensão da totalidade nos conduz a percepção do projeto societário neoliberal e suas contradições para o desenvolvimento de uma Educação emancipatória<sup>5</sup>. Por isso, ousar na luta pela desmercantilização das diversas esferas da vida (educação, saúde, recursos naturais) segue como estratégico para uma sociedade emancipada e igualitária (LEHER, 2005).

No que se refere às desregulações das relações sociais e aos desmontes das políticas de proteção social no Brasil, de acordo com Duriguetto (2014, p. 295), os governos neoliberais adotam políticas de fragmentação das estruturas organizativas da classe trabalhadora e adoção de políticas sociais focalizadas, o incentivo ao aligeiramento da formação, tecnificação do ensino na perspectiva militarista e despolitizada, que tem como horizonte a privatização das universidades públicas e fortalecimento da função coercitiva do Estado.

## **MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CRÍTICA A GESTÃO BOLSONARISTA**

No processo de correlação de forças entre capital e trabalho, disputas projetos societários estão cada vez mais presentes. O viés dos ideais disseminados pela classe burguesa ganha força e legitimidade, à medida que, o capital se privilegia um conjunto de ferramentas que desenvolve e dissemina sua ideologia.

Define-se o processo de mercantilização do Ensino Superior como um processo em que o desenvolvimento dos meios sofre uma reorientação de acordo com os princípios e a lógica do mercado. Nesse sentido, a Educação perde a perspectiva de direito público, garantido constitucionalmente, adquire um papel comercial e mercadológico. Essas características acentuam a legitimidade do discurso antidemocrático e neoliberal que se orientam ao recuo da crítica e a defesa de uma educação despolitizada e alienante.

Esses elementos desempenham o papel ideológico fundamental que visa transformar a sociedade civil em indivíduos autônomos que visem o empreendedorismo como alternativa ao “desenvolvimento” social e econômico. Com o incentivo às privatizações e aligeiramento dos currículos e a ampliação do setor privado, a Educação tem sido tratada como um amplo mercado, não mais como um direito.

<sup>5</sup> A ação social contribui mais com a reprodução alienadora dos indivíduos, do que a análise crítica de sua própria condição e a busca pela superação. Segundo Tonet (1997), a emancipação política é um ato que o indivíduo tem de se entender enquanto sujeito de direito, na compreensão que a conjuntura social e de subordinação ao capital, ainda que os direitos arduamente conquistados sejam negados.

É nesse contexto de responsabilização da sociedade civil e o falseamento da cidadania que o governo Bolsonaro apresenta suas propostas reacionárias para a Educação. A história recente da Educação no Brasil mostra que a falência do ensino público não é a causa do problema, como justifica o governo, mas a consequência de um projeto que está em curso de desfinanciamento e desmonte da Educação Superior.

Para entender as escolhas do atual governo e o seu direcionamento educacional, apresentar as decisões para os ministérios se torna um ponto de partida. A direção de gerenciamento do Ministério da Educação (MEC), foi assumida inicialmente pelo até então desconhecido colombiano Ricardo Vélez Rodríguez, que apresenta influência do ponto de vista ideológico de temas que se afastam da ciência e da perspectiva filosófica crítica. Esse aspecto é uma característica presente e contemporânea de nomes que ganharam espaço na gestão Bolsonaro. Mesmo intitulado Filósofo, ele externa as características do perfil de profissionais que perpassam o governo e que negam a Filosofia, Sociologia e ciência como perspectivas válidas para produção de conhecimento.

Durante o curto período de sua gestão, Vélez suspendeu a avaliação de alfabetização que tem fundamental importância na orientação das políticas. O ministro também foi responsável pela extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) que, segundo o MEC, as ações realizadas na SECADI buscavam viabilizar o pleno acesso à escolarização e à participação de todos os estudantes, com redução das desigualdades educacionais, com equidade e respeito às diferenças.

As ações dos ministros nomeados para o mesmo cargo sucederam a linha política que fortaleceu o discurso mercadológico, como o ex-ministro, Abraham Weintraub que também defendia o pensamento de Olavo de Carvalho, autointitulado Filósofo do governo Bolsonarista, precursor de ideias já citadas anteriormente que negavam a Filosofia, Sociologia e ciência. Em sua gestão, Weintraub criticou a universidade como espaço de "balbúrdia" e usou essa ideia para justificar o corte de investimento de 30% no orçamento da Educação.

As bolsas de pesquisa foram impactadas diretamente com os cortes, principalmente, na área de ciências humanas, justificadas pelo então ministro, por apresentarem menor potencial de construção de conhecimento nas pesquisas e retorno financeiro para empresas do país (REVISTA FÓRUM, 2019). Esses cortes apresentam a porcentagem de até 70% de novas bolsas para cursos de pós-graduação,

. O discurso é permeado em razão da defesa da "neutralidade" e "não doutrinação" das instituições de Ensino Superior que, na verdade, defendem a visão acrítica do desenvolvimento da sociedade alinhado ao movimento "Escola sem partido". Tais retrocessos ganham legitimidade com a proposta de criação do programa de financiamento privado das universidades federais, o "Future-se", que constituiu a fragilização do tripé ensino-pesquisa-extensão conquistado no artigo 207 da CF/88. A vista de tais fatos, os autores defensores da teoria crítica argumentam que:

O Future-se, projeto de contrarreforma universitária do Governo Bolsonaro, foi apresentado, de forma restrita, no dia 16 de julho para reitores das universidades e institutos federais, e lançado oficialmente no dia 17 de julho, em solenidade na sede do Inep, em Brasília. O programa, que rapidamente foi transformado em projeto de lei, intitula-se "Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras", e em sua forma e conteúdo representa um dos mais graves ataques à educação pública superior brasileira. (GONÇALVES; FARAGE, 2019)

A defesa desse projeto traz consigo características de uma política neoliberal que tem como característica, a perspectiva mercantil produzindo um mecanismo ideológico alienante

que marca a conjuntura presente. O “Future-se” rompe com os preceitos do artigo 207 da Constituição Federal (1988), o qual preza pela autonomia financeira das universidades: As universidades gozam, na forma da lei, de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Ainda em sua gestão, o Brasil evidenciou uma situação ainda mais dramática, atingindo a saúde pública, a Educação, a economia e a própria política. Entre 2020 e 2021, o Ensino Remoto Emergencial ganhou espaço enquanto modalidade de ensino por meio da necessidade das instituições de ensino de todo o país ofertarem aulas de forma remota em meio à pandemia da COVID-19. Nesse contexto, a imposição da quarentena e de medidas de segurança, relacionadas à erradicação da pandemia se tornou um desafio, o Governo Federal brasileiro não se empenhou em propor campanhas de combate à pandemia.

Em meio a pandemia, o Governo Federal também negligenciou a Educação nesse período, impulsionando a modalidade de ensino remoto, sem condições estruturais mínimas para sua efetivação. As limitações e precarização do ensino remoto emergencial ficaram evidentes, principalmente, para aqueles que não dispunham dos meios necessários para acompanhar as aulas. Ademais, a oferta do ensino no formato remoto também foi usada como “caminho” estratégico à expansão do ensino; essa discussão se expande no contexto de ofensiva do neoliberalismo e a financeirização das políticas são mais evidentes, como o projeto citado anteriormente: o Future-se. Na realidade, o que se projeta é o sucateamento do Ensino Superior com a expansão do Ensino à Distância (EAD), particularmente, no momento de pandemia, que expressa precarização e flexibilização das políticas públicas, em especial, o ensino superior.

Nesse sentido, as constantes contrarreformas educacionais e a expansão do ensino a distância fragilizam o desenvolvimento social e retiram os direitos da população, essas condicionalidades da perspectiva educacional caminham na contramão dos princípios defendidos hegemonicamente pelo Serviço Social. Tais incompatibilidades vão em desencontro aos preceitos defendidos hegemonicamente pelas entidades representativas da categoria profissional. Como afirma Farage (2021, p. 55), “O ensino remoto emergencial deve ser compreendido como um dos elementos do processo de contrarreforma da Educação em curso no Brasil e em toda a América Latina”

É importante ressaltar que o Serviço Social em sua concepção sócio-histórica, é uma especialização do trabalho coletivo que através do seu exercício, busca o enfrentamento das diferentes expressões da “questão social”. Nesse sentido, se ancora no Projeto Ético-Político (PEP) que tem como base três pilares fundamentais, sendo eles: a Lei de Regulamentação da Profissão, o Código de Ética (1993) e as Diretrizes Curriculares da ABEPSS, os quais buscam uma direção e um sentido ao exercício profissional.

A atual conjuntura desafia a análise da totalidade e ao enfrentamento à intensificação da exploração da força de trabalho presentes na formação profissional. Como descreve a ABEPSS (2021): “A defesa do nosso projeto de formação profissional também exige a luta por condições de trabalho para os/as docentes e políticas universais de acesso e permanência para as/os estudantes, sobretudo, aquelas/es que pertencem aos segmentos mais explorados e oprimidos da nossa classe”.

## **TENSIONAMENTOS NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO E IMPACTOS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL**



No contexto de análise da perspectiva do Serviço Social, é importante retomar os processos históricos da categoria, considerando que a profissão é uma especialização do trabalho, seu objeto de estudo/intervenção é a “questão social”<sup>6</sup> e suas múltiplas expressões cotidianas, que se manifestam através da família, da saúde, da assistência etc. Para uma caracterização histórico-crítica da pobreza, a “questão social” expressa as desigualdades proferidas a partir do pauperismo e das desigualdades sociais. Sendo ela resultado da luta de classe e reconhecimento do Estado, uma vez que, a questão social e a política social são inerentes ao modo de produção capitalista.

Segundo Farage (2021), as dimensões históricas que envolvem o Serviço Social, são fundamentais para se pensar sobre a profissão está inserida no âmbito das relações entre a sociedade e o Estado, compreendendo que sua intervenção precípua se dá no âmbito das expressões da “questão social”, tendo como principal campo de atuação as políticas sociais que sofrem grande reatamento da contrarreforma estatal.

O surgimento da profissão no Brasil, ao final do século XIX, na passagem do capitalismo concorrencial para o capitalismo monopolista, se dá como “fruto” da sociedade capitalista. Nesse período histórico se requisitou a necessidade de um profissional que atuasse na intervenção das expressões da questão social com a perspectiva de apaziguá-la. Seu desenvolvimento esteve envolto em traços conservadores, ligados à caridade e ao assistencialismo, atrelados à Igreja Católica, à filantropia e à lógica do favor. As práticas profissionais eram fragmentadas e individualizadas, buscando “silenciar”, controlar e culpabilizar os indivíduos frente às expressões da “questão social”.

Na sequência, o Serviço Social, se reatualiza no processo de amadurecimento ético, político e teórico, afastando-se de preceitos ligados à lógica da filantropia, da culpabilização dos sujeitos e da caridade. A construção do projeto ético-político do Serviço Social brasileiro, ao longo dos anos 1980 e 1990, é marcado pelo período de redemocratização, que tem como definição uma direção social definida pelo movimento de reconceituação, especificamente, a dimensão da intenção de ruptura, que é marcada com o rompimento do conservadorismo e adoção da perspectiva crítica adotadas nos referenciais teóricos-metodológicos marxistas.

Com o fortalecimento do projeto ético-político brasileiro, se privilegiou o posicionamento em favor da classe trabalhadora, em favor dos direitos, da equidade e na horizontalidade. Essa defesa buscava atuar no reconhecimento da liberdade como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes, assim, fortalecendo a autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais.

Os avanços críticos do desenvolvimento do Serviço Social e os retrocessos educacionais da atual conjuntura caminham na contramão por princípios da profissão, pois, a perspectiva crítica do Projeto Ético-Político do Serviço Social, juntamente com as entidades representativas da profissão, sendo elas: Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), Conselho Regional de Serviço Social (CRESS), Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), e Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO).

Essas entidades atuam na defesa da democracia, consolidação com a cidadania e qualidade dos serviços prestados etc. Em outras palavras, a profissão possui o direcionamento na luta por um projeto societário que tenha características na perspectiva de emancipação dos sujeitos e na luta por garantia de direitos. Como afirma Farage (2021)

<sup>6</sup> Questão Social é consequência do modo de produção capitalista, seu surgimento está totalmente atrelado a contradição entre capital e trabalho, em outros termos, é o domínio do modo capitalista de produção, quando manifestado as desigualdades nas áreas sociais, políticas e culturais. (CARVALHO; IAMAMOTO, 1983).

Assim, é necessário registrar que os eixos centrais dessa contrarreforma incidem diretamente na formação profissional e na ação profissional dos assistentes sociais. Educação superior em tempos de retrocessos e os impactos na formação profissional do Serviço Social “cargos típicos de Estado”; iv) retira direitos conquistados como: licença-prêmio, anuênios e outros; v) possibilita a contratação de militares da ativa para funções públicas na saúde e no magistério; vi) impõe um caráter autoritário, prevendo poderes ao presidente da República, por meio de decreto, de alterações estruturais nos serviços públicos. Ao reestruturar as políticas públicas, terá incidência na formação profissional dos futuros assistentes sociais. (FARAGE, 2021)

As contrarreformas do governo Bolsonaro, colidem diretamente com os princípios defendidos pelo Serviço Social, impactando a qualidade dos serviços prestados, o acesso aos direitos e a emancipação dos indivíduos e ampliam a desigualdade social. Tais retrocessos impactam diretamente a Formação Profissional em Serviço Social, como o “Future-se” que mercantiliza a educação e diminui investimentos e incentivos à pesquisa e extensão. Nesse sentido, são elementos como a ética e a pesquisa que podem ser caracterizadas como eixos transversais na formação dos assistentes sociais. A ética traz a liberdade como valor ético central, enquanto a pesquisa tem uma relação direta com a produção do conhecimento, também para que os profissionais em sua atuação profissional possam produzir conhecimento que subsidiem a intervenção profissional (FARAGE, 2021).

É através das Diretrizes Curriculares que a formação tem viabilizado a leitura da realidade social, às suas contradições e construir ações interventivas da realidade. Vale registrar que o currículo dos cursos de Serviço Social prevê componentes que ultrapassam as paredes das salas de aula. Assim, a formação profissional se pauta na indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, necessitando dos espaços formativos de debates, seminários, cursos, como também da organização autônoma do movimento estudantil. (FARAGE, 2021).

Contudo, esse contexto de contrarreforma tem promovido a formação de assistentes sociais de maneira aligeirada que se ausenta de leituras, reflexões e práticas metodológicas críticas. Assim, possibilitando afastamento da formação com o projeto profissional defendido hegemonicamente pela categoria, o qual prioriza as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa da profissão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão apresentada teve como centralidade a reflexão sobre a contrarreforma que vem sendo materializada no Ensino Superior e que impacta diretamente na atuação e formação profissional em Serviço Social compreendido aqui, como um processo em constante construção, disputa e correlação de forças. A partir dessa pesquisa bibliográfica, é possível perceber que o contexto neoliberal proporcionou a precarização das políticas educacionais de Ensino Superior, assim, manifestando que os interesses do governo são vinculados aos interesses de uma burguesia, sendo ele, um projeto privatista que não dialoga com os interesses da classe trabalhadora e que precariza as condições de permanência na universidade.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **O Privilégio da Servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital, Ed. Boitempo, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, Senado, 1998. Acessado em 10 de novembro 2022.

**Ciências humanas na mira de Bolsonaro:** “Censura e perseguição”, diz especialista. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2019/05/02/ciencias-humanas-na-mira-de-bolsonaro-censura-e-perseguiacao-diz-especialista>> . Acesso em: 10 nov. 2022.

GONÇALVES FILHO, Antonio; FARAGE, Eblin. **Educação Superior Pública e o**

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. edições Loyola, 1992.

HARVEY, David. **O neoliberalismo. História e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

IAMAMOTO, Marilda Vilela; CARVALHO, Raul. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil:** esboço de uma interpretação histórico-metodológica. São Paulo, Cortez, 1983

**Future-se:** o projeto do capital em tempos de ascensão da extrema direita. Revista Em Pauta: teoria social e realidade contemporânea, v. 17, n. 44, 2019.

FARAGE, Eblin. **Educação superior em tempos de retrocessos e os impactos na formação profissional do Serviço Social**. Serviço Social & Sociedade, n. 140, 2021.

IAMAMOTO, Marilda Vilela; CARVALHO, Raul. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil:** esboço de uma interpretação histórico-metodológica. São Paulo, Cortez, 1983

MEC pede que escolas toquem hino e leiam carta com slogan de Bolsonaro; advogados criticam. **BBC News Brasil**, [s.d.]. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47365603>>

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1ª ed. Editora Expressão Popular. São Paulo, 2011.

**REVISTA FÓRUM**. Capes estuda novos congelamentos após corte de 70% para novas bolsas em junho. Disponível em: <https://www.revistaforum.com.br/capes-estuda-novos-congelamentos-apos-cortes-de-70-para-novas-bolsas-em-junho/> Acesso em 8 de novembro de 2022

TONET, Ivo. **Democracia ou liberdade?** Maceió: Edufal, 1997.

## DESENVOLVIMENTO DE OBJETOS BIODEGRADÁVEIS ATRAVÉS DA FIBRA DO COCO

Maria Eduarda Azevedo Araújo<sup>1</sup>  
Sophia Magalhães Galvão<sup>2</sup>

### RESUMO

O presente trabalho surge da experiência iniciada na Feira de Ciências do Centro Estadual de Educação Profissional (FECICEEP). Nesta prática observou-se que o projeto é relevante no âmbito social e ambiental, não devendo ficar restrito somente à comunidade escolar. Entendeu-se que os resultados deveriam ser amplamente compartilhados, por tratarem-se de temas profundamente importantes: a possibilidade de compor objetos biodegradáveis com produtos de fácil acesso para a sociedade, promover a troca de plásticos a base de petróleo por polímeros biodegradáveis, impulsionar a Educação Ambiental na sociedade e movimentar o conhecimento sobre os desgastes que a sociedade causa ao meio ambiente com plásticos convencionais. Diante do exposto pretende-se produzir objetos de simples e fácil acesso, das mais variadas formas, tendo como base o bioplástico da mandioca; que por sua consistência é necessária a adição da fibra do coco, originando o endurecimento do bioplástico, engendrando uma massa consistente e homogênea; dando forma ao biocompósito que em contrapartida é solúvel em líquidos. No entanto, para transformá-lo em hidrofóbico necessitou-se de uma cobertura impermeabilizante, feita da cera de abelha 100% natural, ou seja, sua adição não afeta o percentual de biodegradação dos objetos, pois nela não existem processos industriais. Sendo assim os objetos a base da fibra do coco podem solucionar a alta taxa de poluição provocada pelo descarte de materiais não biodegradáveis na cidade de Mossoró.

**PALAVRAS-CHAVE:** Bioplástico; Educação Ambiental; Biocompósito; biodegradável.

### INTRODUÇÃO

O descarte desenfreado de resíduos no meio ambiente é uma problemática preocupante da contemporaneidade. No Brasil a incessante busca para ampliar o conceito de reutilização e de reciclagem é de fato uma “doença crônica”, embora existam leis ou formas de combater o descarte,

[...] o consumo de produtos plásticos no país foi de 6,1 milhões de toneladas em 2016. Desse total, 33% são produtos de vida curta, de até um ano, que são rapidamente descartados, categoria na qual estão classificadas embalagens, garrafas, copos e sacolas. ( FAPESP, 2016).

De acordo com pesquisas, desde 2018, diversas indústrias, Organizações Não Governamentais (ONGs) e governantes buscaram desenvolver planos de contingência para os resíduos sólidos com plástico, papel, vidro etc. A partir da Política Nacional de Resíduos Sólidos a busca por meios que reduzissem resíduos foi normatizada. No entanto para a efetivação desses planos é de suma importância o envolvimento da sociedade como um todo.

<sup>1</sup> Estudante do 2 Ano do Centro Estadual de Ensino Profissional – CEEP/MO, no Curso de Meio Ambiente. Email: eduardaazevedo1810@gmail.com

<sup>2</sup> Estudante do 2 Ano do Centro Estadual de Ensino Profissional – CEEP/MO, no Curso de Meio Ambiente. Email: sophiamag08@gmail.com



Essa ação mais próxima da população muitas vezes se consolida por meio de ONGs, como o Instituto Lixo Zero<sup>3</sup>, fundamentadas em leis ambientais.

Diante de dados e pesquisas da FAPESP (2016), a partir do descarte inadequado de resíduos, principalmente dos apresentados, o desenvolvimento baseado na ideia de substituição residual foi realizado com intuito de minimizar os problemas de descarte a partir da descoberta de materiais naturais que podem se ramificar e gerar maneiras de os resíduos não-biodegradáveis. Mediante esta problemática, certificou-se que a criação de bioplásticos pode ser feita de forma natural e com opção de ser manufaturada, ou seja, sem requerer meios industriais, além de que seu descarte no solo não é poluente e pode servir como meio de nutrição do solo.

A implementação de um meio natural, que juntamente ao bioplástico, não requeira a utilização dos objetos convencionais, estabelecendo assim uma maior praticidade em sua fase de composição foi designada com a nomenclatura de Biocompósito, que nada mais é do que a junção de materiais que em suas determinadas fases passem por alguma origem natural divergindo de compostos ou compósitos<sup>4</sup>, sendo assim, descentralizando termos convencionais por um novo que, além de ser próprio e adequado, possui fatores de praticidade equivalentes aos referidos anteriormente citados que compõem maior parte das ruas de Mossoró/RN.

A implantação do método utilizando a fibra do coco serve, além do intuito principal que é idealizar a construção do biocompósito, para evitar o alto descarte da fibra de coco, tendo em vista que o Brasil é o maior produtor de água de coco do mundo, conseqüentemente o descarte de resíduos sólidos oriundo desta produção é alto. O proveito da utilização dos propostos objetos biodegradáveis faz com que se originem novos meios além da substituição somente de plásticos, a princípio o ato de substituir é o foco principal, no entanto, o designado biocompósito se estende por diversas possibilidades e abrange várias áreas, como: criando placas (substituindo as madeiras compensadas), móveis etc.

Perante os diversos desafios citados pelas pesquisas apresentadas, como: o custo elevado na venda de objetos biodegradáveis, condições específicas (pois se descartado em locais inapropriados os objetos não se degradam como o esperado) e a presença ou não de aditivos que aceleram o processo degradativo, além de que, os objetos naturais para serem devidamente utilizados, além de bem apresentados, devem ter em suas principais características custo benefício, eficiência, rigidez, durabilidade e fatores aos quais abrangem os materiais comprados normalmente em lojas convencionais.

Um dos principais aspectos que diferenciam os objetos biodegradáveis de todos os que não trazem em sua composição processos naturais ou materiais provindos da natureza diminuindo seu descarte, é sua porcentagem de biodegradabilidade, o quanto mais possuir meios naturais em sua criação mais sua porcentagem aumenta e conseqüentemente mais natural fica.

Contudo para sabermos ao certo o que são objetos biodegradáveis é preciso ter conhecimento sobre o seu processo de biodegradação onde os microorganismos promovem reações químicas às diferentes formas de materiais existentes no solo. Portanto, os objetos biodegradáveis são aqueles que possuem uma decomposição anormal, se comparados aos

<sup>3</sup> Lixo Zero é: “uma meta ética, econômica, eficiente e visionária para guiar as pessoas a mudar seus modos de vidas e práticas de forma a incentivar os ciclos naturais sustentáveis, onde todos os materiais são projetados para permitir sua recuperação e uso pós-consumo.”

<sup>4</sup> Resumindo, composto é a composição unificada de materiais que mostra ser homogêneo, já o compósito é a composição unificada de materiais mas que mostram ser heterogêneos, porém esses materiais juntos são melhores do que separados.

objetos de uso convencional, que além disso, seja de alta absorção pelos microorganismos e que em sua absorção não possuam nada que possa danificar ou prejudicar o ambiente no qual for jogado.

Vale ressaltar que apesar dos conhecimentos e pesquisas apresentadas, os materiais biodegradáveis possuem inúmeros pontos positivos e benefícios que acentuam sua importância, como a Preservação Ambiental que é o benefício mais importante de sua utilização, relacionando principalmente com o acúmulo de resíduos na natureza.

## DESENVOLVIMENTO

Diante ao questionamento da problemática vivenciada dia-a-dia que é de reduzir ou solucionar a crescente taxa de descarte de resíduos plásticos nos meios de Mossoró/RN, todo conhecimento adquirido por meio do método de ensino sobre Meio Ambiente apresentado em nossa escola trouxe a tona caminhos a serem seguidos sobre como iniciar o processo de criação de objetos biodegradáveis nos laboratórios em nossa escola.

A busca de matéria-prima iniciou-se com a coleta de cocos, diminuindo o volume de descarte dos mesmos tanto nas vias costeiras da cidade vizinha, Tibau, quanto nos bairros em que passamos pois além do intuito da redução do descarte de plásticos, com os objetos biodegradáveis a base da fibra do coco pode-se também reduzir o volume nas ruas causado por seu descarte, a partir do ato da coleta é possível iniciar o processo de picagem e tratamento de suas fibras para retirar a substância chamada de Tanino que existe em alta quantidade em sua composição, de acordo com Julio (2005), substância essa que em baixa quantidade não terá seu poder adstringente suficiente, ou seja, não poderá retirar as células mortas que estão presentes no solo e se existir em alta quantidade as propriedades da fibra do coco não poderão se intercalar com as substâncias presentes no solo, após seu tratamento que dura aproximadamente uma semana a fibra está apta para prosseguir o processo.

O presente processo é designado pela criação do bioplástico da fécula da mandioca que é constituído por: água, fécula da mandioca, ácido acético e glicerina vegetal. Para iniciar é necessária a produção da glicerina vegetal que é um fator de suma importância para a porcentagem de naturalidade e biodegradabilidade, o processo é feito pela mistura de 500 ml de água, a mesma quantidade de açúcar e levar ao fogo até levantar fervura, após isso iniciar uma contagem de três minutos para desligar o fogo, após retirar do fogo adiciona-se 50 ml de ácido acético e novamente misturar até estar em temperatura ambiente.

Após os processos anteriores foi possível dar início ao desenvolvimento do bioplástico, a atual fórmula utiliza 1 colher de sopa de água, 6 colheres de chá de farinha de mandioca seca, 4 colheres de água, 6 colheres de chá de glicerina vegetal, com isso, despeja-se num recipiente que possa suportar altas temperaturas, pois esta mistura fica sob o calor por cerca de 2 minutos, após aquecida, mistura-se o ácido acético para finalizar a mistura. agora tem-se a parte de mais atenção pois é preciso que a todo momento o indivíduo misture bem todos os materiais para obter a liga necessária e pra isso é fundamental avaliar a consistência do bioplástico ainda ao fogo, a análise é feita observando a cor e espessura do bioplástico, na tonalidade esbranquiçada ele se tornará mais maleável e menos espesso em temperatura ambiente e assim facilmente modelado com a fibra do coco, porém seu tempo de secagem será maior, já ele na tonalidade mais transparente se tornará menos maleável e mais espesso em temperatura ambiente e ideal para revestir frutas e servir de embalagem, sendo assim, seu tempo de secagem é reduzido em comparação a sua fase esbranquiçada, em ambos procedimentos o método de retirada é o mesmo, ainda com o recipiente quente despejar numa superfície plana para que o plástico possa ser esticado para a espessura desejada.

Ao compor o bioplástico, com suporte de alguma espátula o espalhamos para resfriar e já colocamos partes da fibra do coco até o momento que o bioplástico não suporte mais receber quaisquer quantidades de fibra, com isso, os misturamos até que atinja a rigidez necessária, chegando a esse ponto há duas opções viáveis, a primeira é com ajuda de algum molde do objeto desejado, a outra é modelar de acordo com o desejado com as mãos enluvadas adequadamente para que não haja nenhum tipo de queimadura ou algo do gênero, com o biocompósito formado como desejado e modelado, é preciso deixá-lo secar em temperatura ambiente onde não esteja úmido, com isso, a média necessária para que seque de acordo são três dias.

Observando-se que o objeto está completamente seco e rígido a confecção está finalizada para o uso em plantio e para adubagem do solo pois não possui nenhuma camada revestidora em sua volta, o objeto pode ser plantado junto com mudas, sendo assim, uma forma de proteção e nutrição da planta.

Antes da impermeabilização é necessário o boleamento, ou seja, deixado em formato arredondado para que não atrapalhe quem vai usufruir como bem entender, o processo exige que o objeto não esteja totalmente seco e que ainda seja maleável para que assim com materiais adequados como luvas e espátulas seja possível o designado processo sob objeto sem que haja a perda de seu formato original.

Foi perceptível que quaisquer objetos desejados desde: bandejas, reservatórios, decorações etc. São completamente facilitados pelo fato que não vão entrar em contato com líquido ou algo do gênero, já por sua vez, os objetos que demandam contato com materiais líquidos necessitam de uma nova etapa que é a impermeabilização.

O fator de versatilidade para os objetos inclui a utilização dos mesmos para diversas áreas e propósitos diferentes, o apresentado anteriormente foi para plantio e adubagem de solos, porém para o uso doméstico como em copos, recipientes etc, é preciso de uma nova etapa de aperfeiçoamento, o processo chamado impermeabilização, que nele utiliza-se a cera de abelha que ao ser derretida em banho-maria passa do estado sólido para o líquido, processo de condensação, e após isso misturado com a glicerina vegetal já apresentada, para a etapa de aplicação, é necessário que o objeto desejado esteja totalmente seco e em temperatura ambiente onde a aplicação será efetuada com um pincel com movimentos sutis, realizando esse processo tanto internamente quanto externamente do objeto e com muito cuidado para que a camada impermeabilizante não fique grossa.

Abaixo temos algumas etapas do procedimento, de acordo com o explicitado acima, descrevendo os materiais e métodos utilizados pelos autores do projeto.

Fig 1. Composição do bioplástico juntamente com a fibra do coco, etapa de modelagem e arredondamento do objeto.



Fonte: autores do projeto

Fig 2. O objeto em tamanho real e pronto para o processo de impermeabilização.



Fonte: autores do projeto

Fig 3. Derretimento da cera de abelha que ao ser misturada com a glicerina natural forma a camada impermeável.



Fonte: autores do projeto

Fig 4. O objeto já está impermeável e submetido ao teste. Perante as devidas hipóteses, os resultados foram como o esperado, de maneira que os objetos podem ser feitos em casa sem uma grande estrutura industrial e que além de diminuir a taxa de emissão de gases também diminui a taxa de descarte de plásticos.



Fonte: autores do projeto



Teoricamente não esperava-se que o plástico dissolvesse em água, mas a partir da inserção da cera de abelha foi possível a continuidade dos testes sem a apresentação de danos ao protótipo.

## CONCLUSÃO

A presente pesquisa científica trouxe à tona a substituição dos objetos plásticos e de outros temas. Neste trabalho foram consideradas a lei 12.305/2010 de Resíduos Sólidos, nesse processo é de suma importância ressaltar a utilização de cocos que seriam descartados gerando acúmulo de resíduos e que agora podem ter um novo ciclo gerando algum objeto biodegradável.

Tendo em vista todo levantamento baseado pelas pesquisas da FAPESP, Instituto Lixo Zero, Ecycle, sobre objetos biodegradáveis, bioplásticos, leis ambientais e descarte de resíduos, podemos concluir que a implantação de objetos biodegradáveis ao meio ambiente pode ser viável em relação a sanar o descarte de resíduos plásticos e diminuição do volume dos mesmos, além de, inovar os métodos de bioplástico já conhecidos, trazer à tona para o público que não tem conhecimento sobre os objetos e principalmente impulsionar o processo de manufatura que por sua vez, além de produzir objetos que substituem os plásticos convencionais, também diminuem a emissão de gás Carbônico para a porcentagem do aumento do efeito estufa.

## REFERÊNCIAS

CANGEMI, José Marcelo e SANTOS, Antônia Marli dos e CLARO NETO, Salvador. **Biodegradação: uma alternativa para minimizar os impactos decorrentes dos resíduos plásticos**. Química Nova na Escola, n. 22, p. 17-21, 2005. Acesso em: 13 mar. 2022.

Ecycle. **O que são materiais biodegradáveis? Entenda**. Disponível em: <<https://www.google.com.br/amp/s/www.ecycle.com.br/biodegradaveis/amp/>> Acesso em: 05 jul, 2021.

EUROPEAN BIOPLASTICS. Institute for Bioplastics and Biocomposites, nova-Institute. Corbion, 2014. Disponível em: About Us – European Bioplastics e.V. (european-bioplastics.org) Acesso em: 9 mar. 2022.

EUROPEAN BIOPLASTICS. Benefícios do bioplástico. Disponível em: Bioplastics – European Bioplastics e.V. (european-bioplastics.org). Acesso em: 12 mar. 2022.

G1. **Como um produto biodegradável ajuda o Meio Ambiente**. Disponível em: <<https://www.google.com.br/amp/s/g1.globo.com/google/amp/sp/itapetininga-regiao/especial-publicitario/um/troque-todos-por-um/noticia/2018/10/11/como-um-produto-biodegradavel-ajuda-o-meio-ambiente.ghtml>> Acesso em: 05 Jul, 2021

LEITE, Marcia. Avaliação da biodegradação de compósitos de poli( $\epsilon$ -caprolactona)/fibra de coco verde. **SciELO**. 22 dez. 2010. Disponível em: SciELO - Brasil - Avaliação da biodegradação de compósitos de poli( $\epsilon$ -caprolactona)/fibra de coco verde Avaliação da biodegradação de compósitos de poli( $\epsilon$ -caprolactona)/fibra de coco verde. Acesso em: 05 nov.2022.



MONTEIRO, Júlio et al. Taninos: uma abordagem da química à ecologia. **Scielo**. Out 2005. Disponível em: SciELO - Brasil - Taninos: uma abordagem da química à ecologia Taninos: uma abordagem da química à ecologia. Acesso em: 05 nov. 2022.

Pensamento Verde Redação. **Produtos Biodegradáveis**. Disponível em: <<https://www.pensamentoverde.com.br/sustentabilidade/produtos-biodegradaveis/>> Acesso em: 05 Jul, 2021.

ZWIA. **Conceito Lixo Zero**. Instituto Lixo Zero Brasil. Disponível em: ILZB – Conceito Lixo Zero. Acesso em: 14 mar. 2022.

VASCONCELOS, Yuri. **Planeta Plástico**. Revista Pesquisa Fapesp. Disponível em: <Planeta plástico : Revista Pesquisa Fapesp. Acesso em: 14 mar. 2022.

## ESCOLAS DA MINHA VIDA: memórias e reflexões de pessoas adultas sobre experiências escolares

Douglas Arenhart França<sup>1</sup>  
Manoel Marley Caldas da Silva<sup>2</sup>  
Nayara Kelly Oliveira de Santana<sup>3</sup>  
Júlio Ribeiro Soares<sup>4</sup>

### RESUMO

A escola é um meio com potencialidades fundamentais à promoção do desenvolvimento de inúmeras características tipicamente humanas, como a fala e outras funções psíquicas superiores, marcadas, sempre, por relações afetivas e cognitivas entre os indivíduos. Na atualidade, as interações sociais têm sido mediadas, majoritariamente, de algum modo, pelo processo de escolarização. Dessa forma, a escola tem feito parte da vida de muitas pessoas, desde crianças, jovens e adultos, possibilitando desenvolvimento e ajudando na construção de suas perspectivas de futuro. Compreende-se que a educação é um direito social obrigatório, assegurado pela Constituição Federal da República de 1988, e incentivada por legislações específicas de defesa à permanência do aluno na escola. Isso posto, deve-se ressaltar a significativa importância da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na reafirmação da política de defesa ao acesso, mesmo que tardio, de pessoas adultas ao sistema educacional e escolar no país. É neste cenário que o presente artigo se desenvolve, com o objetivo de analisar memórias e reflexões de uma mulher adulta sobre experiências de situações escolares. Metodologicamente, a pesquisa foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com uma mulher adulta que, após convite, aceitou participar da pesquisa. As informações foram analisadas conforme os princípios teórico-metodológico da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem do Adulto, a fim de problematizar e refletir sobre o papel da escola na constituição humana da mulher participante da pesquisa. Os resultados apontam para uma importância significativa da escola na vida da participante, evidenciando que a aprendizagem é um processo mediado por múltiplos recursos subjetivos e objetivos que fazem parte do mundo vivido pelos indivíduos no período escolar. As reflexões obtidas da análise psicoeducacional revelam que, por não ter concluído os estudos na idade recomendada, a mulher participante deste estudo sofre em decorrência da opressão e da marginalização que experimenta na sociedade. Conclui-se este estudo indicando a necessidade de aplicação e reestruturação de planos e políticas de afirmação a educação de qualidade, laica e gratuita no país, a fim de que a escola seja, de fato e de direito, um meio essencial e transformador na vida dos educandos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Relações interpessoais; Educação; Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem do Adulto; Marginalização.

### INTRODUÇÃO

Este artigo propõe-se a desenvolver uma reflexão sobre o processo de construção de memórias e reflexões de pessoas adultas sobre experiências escolares, tendo como base teórica e metodológica alguns estudos desenvolvidos no campo da psicologia educacional. E para iniciar essa reflexão, julgou-se que muito coerente seria recorrer, nesse momento, a Constituição Federal de 1988, pelo que outorga em seu artigo 205, isto é, o reconhecimento da educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, Família e Sociedade, ao definir que:

<sup>1</sup> Graduando do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas/UERN. E-mail: douglasarenhart@alu.uern.br

<sup>2</sup> Graduando do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas/UERN. E-mail: manoelamarley@alu.uern.br

<sup>3</sup> Graduanda do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas/UERN. E-mail: nayarakelly@alu.uern.br

<sup>4</sup> Professor da UERN. Doutor em Psicologia da Educação pela PUC/SP. E-mail: julioribeiro@uern.br

A educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL,1988)

Nesse sentido, a educação é concebida somente como condição obrigatória de acesso e permanência reafirmada pelas legislações constitucionais e educacionais no Brasil. Porém, compreende-se que o acesso à escola é constituído não só pela garantia e defesa do acesso obrigatório a todo ser humano, mas também é essencial para a promoção e desenvolvimento de uma série de características relacionadas às potencialidades de interação e construção de laços afetivos junto aos aspectos cognitivos entre os indivíduos.

Segundo a Psicologia sócio-histórica (BOCK *et al*, 2018; SOARES *et al*, 2020; VIGOTSKI, 2018), a relação entre pares de sujeitos é primordial para a efetivação e contribuição no processo de ensino e aprendizagem, sendo que o espaço escolar é condição fundamental e necessária para a efetivação desse processo educativo e, logicamente, de desenvolvimento humano, por potencializar sempre o surgimento de novas relações sociais, mediatizadas pela linguagem e por todo um conjunto de outros recursos sociais, culturais e históricos.

Desse modo, as relações estabelecidas entre pares na escola são primordiais para a construção da história de vida dos participantes, e vice-versa, uma vez que contribui enormemente para o desenvolvimento escolar de quem a frequenta. Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade educacional de reafirmação do acesso à escola a uma faixa etária de pessoas que, mesmo tardiamente, insistem, tantas vezes cheios de esperança, mas outras vezes cabisbaixos, com o projeto de dar continuidade à trajetória escolar. A continuidade ininterrupta ou a retomada da escolarização por pessoas jovens e adultas não é um processo fácil. Os jovens e adultos brasileiros defrontam-se, muitas vezes, com dificuldades de aprendizagem, não por incapacidade, mas porque já enfrentam, ao longo de todo o dia, os desafios do trabalho necessários para sua sobrevivência em sociedade.

Sendo assim, este tipo de ensino deve promover uma educação básica de qualidade voltada à formação integral do público adulto, que não pode estar voltado, insistentemente, à verbalização de conteúdos e memorização condicionada, a fim de que não possam evadir, e com isso, abandonar o direito de concluírem as etapas da educação obrigatória a qualquer cidadão no país. Mediante tais dificuldades na execução e operacionalização do ensino efetivo de jovens e adultos, convém destacar a importância dessa modalidade de ensino não apenas quanto a formação para o trabalho, mas, sobretudo, no que diz respeito a formação do aluno para o exercício da cidadania, na medida em que desenvolva competências intelectuais que o permitam intervir conscientemente na realidade. Para isso, é fundamental prezar por valores políticos e éticos que estejam alinhados com a vida e a sua proteção.

Conforme analisa Freire (1960), ao discorrer sobre o conceito de educação como práxis da liberdade na obra *Pedagogia do Oprimido*, a escola deve possibilitar uma formação integral do ser humano, a partir da aplicação de situações-problemas que estejam presentes em sua realidade cotidiana. Por meio disso, o aluno passa a sentir-se, verdadeiramente, um integrante do ambiente escolar, que junto às trocas de experiências com outrem promoverão a esperança e solidariedade na construção do ser histórico e pessoal de cada um.

A escola proporciona aprendizagem e desenvolvimento, cujo processo é ativo, e social mediado por múltiplos recursos subjetivos e objetivos que fazem parte das experiências de mundo vivenciadas pelos adultos, sendo que, as relações estabelecidas no âmbito escolar são sempre constituídas de intenções, afetos e perspectivas de realização.



Na contemporaneidade, as relações sociais são mediadas, majoritariamente, de algum modo, pelo processo de escolarização. A escola se difundiu amplamente, de modo que, hoje, quase todas as pessoas são afetadas pela cultura escolar. O estudo das relações sociais e escolares é uma atividade intelectual de resgate de memórias e reflexões sobre aspectos positivos e negativos que constituem a história de vida de muitas pessoas. E muitas dessas pessoas podem, hoje, estar usufruindo da qualificação obtida. No entanto, muitas outras não tiveram chance para continuar e precisaram abandonar precocemente os estudos, sobretudo em decorrência da necessidade de trabalhar para poderem se sustentar. Por isso, o objetivo da pesquisa é possibilitar o resgate das memórias afetivas e cognitivas de pessoas adultas sobre o processo de escolarização vivido na infância e na adolescência, com o uso dos princípios de democratização do acesso e permanência na escola.

## A CONSTRUÇÃO DE RELAÇÕES SOCIAIS NA ESCOLA NA FASE ADULTA

Ao longo das fases obrigatórias de acesso à educação básica, o ser humano entra em contato com diferentes realidades que possibilitam o desenvolvimento e construção de laços de afetividade e sociabilidade. Na idade adulta, em especial aos indivíduos que não concluíram ou estão no término do processo escolar, as relações sociais se intensificam em maior grau, em razão da identificação de experiências com indivíduos que também enfrentam os desafios do acesso à escola, mesmo que de forma tardia. As vivências escolares são construídas em processos de aprendizagem, o que implica o desenvolvimento da capacidade de integrar o passado, o presente e o futuro e também articular a unidade e a continuidade de uma biografia individual<sup>5</sup>. O estabelecimento de reflexões acerca das memórias de pessoas adultas em sua fase escolar, é fundamental para a compreensão sobre a importância que a escola apresenta na construção dos projetos de vida dos alunos, mediante algumas dificuldades pessoais e coletivas vivenciadas pelos estudantes. O mundo do trabalho constitui a principal realidade dessa faixa etária, que experimenta na sociedade uma série de consequências sociais, que marginalizam e, por conseguinte, impossibilitam sua inclusão efetiva na sociedade em virtude da evasão e abandono precoce dos estudos. Analisando a época adulta em seu vir a ser em conjunto às dificuldades sócio-históricas e educacionais, Marx (2005, p.155-156) diz:

Que possui um caráter universal por seus sofrimentos universais e que não reclama nenhum direito especial para si, porque não se comete contra ela nenhuma violência especial, senão a violência pura e simples; que já não pode apelar a um título histórico, mas simplesmente ao título humano; que não se encontra em nenhuma espécie de contraposição particular com as consequências, senão numa contraposição universal com as premissas do Estado; de uma esfera, finalmente, que não pode emancipar-se sem se emancipar de todas as demais esferas da sociedade, e simultaneamente, de emancipar todas elas que é, numa palavra, a perda total do homem e que, por final, só pode atingir seu objetivo mediante a recuperação total do homem. Esta disposição da sociedade como uma classe especial é o proletariado.

Conforme a análise do filósofo alemão, a sociedade dividida em classes oprime os indivíduos que, por algum motivo, não puderam “emancipar-se”, processo este intrinsecamente educacional possibilitado pelo acesso à aprendizagem escolar. Nesse sentido,

<sup>5</sup> É na relação com os outros que a personalidade se desenvolve, pois não há um “eu” ou um “nós” senão frente a um outrem, conforme analisa Freire(1960) na obra “Educação como Práxis da Liberdade”, ao definir que as relações educativas se configuram pelo estabelecimento de diálogos mediatizados pela escuta coletiva.

o presente trabalho surge como alternativa de dialogar e aprofundar os conhecimentos sobre as memórias de pessoas adultas à época escolar, a fim de demonstrar a importância da escola, do professor, e também dos alunos na construção de suas histórias de vida.

O desenvolvimento das capacidades humanas, em qualquer idade, inclusive na adulta, dependem de inúmeras ações, das quais se destaca o esforço docente e escolar em proporcionar aos alunos meios de desenvolvimento e aprendizagem entre os indivíduos. As peculiaridades desse modo de vida, no entanto, têm sido ignoradas pela escola, o que traz consequências sérias na construção da história de vida dos alunos. A busca por memórias e reflexões de um assunto é um meio essencial no estabelecimento e identificação de potencialidades relativas ao desenvolvimento humano.

Na idade adulta, as relações sociais são recursos primordiais do processo de desenvolvimento do indivíduo na apropriação e objetivação da realidade. Porém os desafios experimentados na adolescência e no início da juventude não possibilitam, por si só, o desenvolvimento das características do indivíduo adulto, uma vez que esse processo, de formação humana, não se constitui naturalmente. A constituição da idade adulta, em seu vir a ser, é um processo histórico e, por isso, a educação escolar configura-se como um ato necessário, na medida em que a realidade vivida e experimentada por jovens e adultos que passaram, ou que estão na escola, não seja tomada como ato espontâneo, mas o contrário, ou seja, essa realidade é histórica e, portanto, mediada pela diversidade das forças humanas.

## METODOLOGIA

A pesquisa tem como referência os fundamentos teóricos-metodológicos da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem do Adulto, o que permite utilizar de procedimentos metodológicos qualitativos no processo de apreensão e análise dos dados.

No processo de apreensão dos dados, foi utilizada a técnica de entrevista semiestruturada, por se configurar como um procedimento que permite abordar as questões de pesquisa de forma dinâmica, flexível e interativa no contato com o sujeito.

A participante da pesquisa tem 34 anos de idade, é estudante do Ensino Fundamental II e trabalha como diarista. A entrevista foi iniciada com perguntas que guiaram a conversa com a participante, que descreve sua trajetória escolar e os impactos e transformações vivenciados em seu processo educacional. A entrevista foi gravada, com a permissão da participante, para que, posteriormente, fosse transcrita e analisada.

O processo de levantamento e organização dos dados só foi possível a partir do uso do recurso de entrevista. E o que possibilitou a interpretação dos dados, isto é, a fala reflexiva da participante sobre vivência escolar, foram os estudos relacionados ao campo de conhecimento em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem do Adulto, considerando a importância de seus recursos teóricos e metodológicos na explicação de questões como vivência escolar, aprendizagem, socialização e construção de biografias pessoais e coletivas.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme já explicitado na metodologia, a pesquisa de campo foi realizada com uma estudante adulta do Ensino Fundamental II, fazendo-se uso da técnica de entrevista semiestruturada, com a finalidade de problematizar sua vivência escolar no período de infância e juventude, suas perspectivas de realização profissional e qual a importância da escola em sua constituição humana.

As respostas da participante às questões foram registradas e transcritas, constituindo os resultados que serão aqui discutidos e interpretados à luz da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem do Adulto.

As questões foram organizadas em tópicos e subtópicos, a fim de delimitar com mais clareza os assuntos problematizados. Assim sendo, as questões propostas no subtópico 1 visavam o resgate da memória afetiva da entrevistada, a partir do destaque das principais experiências na escola. Isso posto, constata-se que a construção de relações sociais, promovidas pelo processo de escolarização, é algo presente na vida da participante. Constatou-se que é algo que foi se constituindo ao longo de seu acesso à escola, ao afirmar na que:

“- Foi lá onde conheci muitas pessoas, estabeleci relações de afetividade e laços de comunicação, que existem até hoje. Naquela época, tudo era mais fácil, embora faltasse interesse de minha parte. Gostava mesmo de ir à escola, pra se distrair, ver minhas amigas e conversar com os professores. Acabei desistindo dos estudos em virtude de minha gravidez aos 15 anos de idade. A escola foi algo muito importante em minha vida.”

Conforme analisa Vygotsky<sup>6</sup>(1937), a interação com o outro configura-se como essencial na relação de ensino e aprendizagem, o que implica na constituição de laços, relações que podem se prolongar por toda a vida, proporcionadas pelo ambiente escolar. Sendo a escola, um ambiente adequado para o desenvolvimento das potencialidades do ser humano. Ao longo da fala, percebe-se que, o acesso à escola, possibilitou a entrevistada, vivências e contatos que se refletem, hoje, em sua realidade. A evasão escolar foi uma problemática abordada pela participante, e que hoje, no Brasil, se configura como uma realidade ainda vivenciada por pessoas adultas, e que deve ser combatida pela escola.

As questões propostas no subtópico 2, busca da participante uma experiência negativa na escola. Através disso, ela também responderia sobre como essa ação negativa lhe afeta hoje, e se obteve algum apoio da escola, de algum professor(a), por exemplo.

A participante não destaca nenhuma experiência negativa em sua vida escolar, e reafirma a importância dos professores que a ajudaram a enfrentar algumas dificuldades.

“- Não tenho experiência negativa, na escola mesmo, não. Era bom estudar. Muitos professores marcaram minha vida. Professora Socorro, de Português, me emociono ao falar dela, pois marcou muito minha vida, me ouvia e se importava comigo. Professor Paulinho, de Inglês, também lembro muito dele, muito atencioso e dedicado aos alunos”.

Freire (1960), ao discorrer sobre a importância do acesso à escola, reconhece que as virtudes do ser humano devem ser trabalhadas neste espaço, a partir da ação transformadora do educador sobre o educando. Sendo que a escola, deve se importar também com a condição pessoal de seus alunos, haja vista que o processo educacional não se limita à transmissão verbalizada de conteúdo.

As questões do subtópico 3 e 4, retomam os pontos positivos da escola na vida da entrevistada, e como ela se imagina se não a tivesse frequentado a escola. Ela destaca vários pontos positivos, e revela uma perspectiva de futuro sobre sua situação escolar atual. Ao ser questionada sobre isso, ela diz:

<sup>6</sup>Lev S. Vygotsky é um estudioso do século XIX que se caracteriza como teórico da Psicologia sócio-histórica ao introduzir a interação sujeito-objeto e sujeito-sujeito, como essencial na construção da aprendizagem significativa, que por sua vez, possui impactos na vida social das pessoas.

“- Se meus pais não me tivessem colocado na escola, eu não consigo me imaginar como a pessoa que sou hoje. Mesmo sem ter concluído, os estudos me possibilitaram a vivência com pessoas que falo até hoje, professores e outras pessoas da escola, que me emocionam muito ao falar.

E, ao discorrer com um pouco mais de profundidade e reflexão sobre a experiência escolar, resgata sonhos e perspectivas de futuro voltados para o desenvolvimento pessoal e profissional, conforme denota a seguinte fala:

“- descobri que sou apaixonada pela enfermagem. Quero cursar. E sei que, para isso, preciso retornar à escola. O trabalho me impede, mas guardo esse sonho comigo.”

De acordo com a Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem do Adulto, a idade adulta é marcada por uma série de responsabilidades e ações, que possibilitam a autonomia e a construção de perspectivas de realização em sociedade. A entrevistada, que passou pelo processo de escolarização, consegue perceber essa capacidade de independência em sua vida, mesmo que ainda não tenha concluído os estudos no Ensino Fundamental. Registre-se que ela possui ideias de realização que podem se consolidar mediante seu retorno à escola.

Ao destacar a ausência de benefícios que os estudos lhe possibilitam hoje, por não ter concluído a tempo, ela cita casos de humilhação que experimenta na sociedade na função de diarista. A participante diz na questão 5, subtópico 5.1 e 5.1.1

“- Nenhum. Pra tudo se pede estudo. Por não ter concluído meus estudos, e não ter dado continuidade, hoje aguento muitas coisas. Sou diarista, e muitas vezes sou humilhada, seja por não saber algo, seja pelo cargo que ocupo em sociedade, que é rejeitado pelas pessoas. Me calo, porque preciso.

Discorrendo sobre as consequências que o trabalho alienado traz à sociedade e aos indivíduos, Lênin (1980) explica que:

A classe trabalhadora atinge a necessidade da luta sindical espontaneamente, porém não alcança análise que revela o caráter inconciliável dos interesses das classes sociais opressoras e oprimidas, e não atinge, portanto, a necessidade de se emancipar desse modo de produção desumanizador” (LÊNIN, p.120,1980).

Nesse sentido, o ato de não conhecer, ou seja, de não se apropriar de sua realidade e transformá-la, faz com que o homem passe a ser escravo de sua própria história, que não é construída por si mesmo. Marx (1937) também aborda este conceito, porém de outra forma, quando fala da submissão do trabalhador aos meios de produção, ao definir que a mão de obra alienada produz pessoas que estão vivas biologicamente, mas defrontam-se com um tipo de morte simbólica. Haja vista que, muitas vezes, as experiências são caracterizadas pela falta de intervenção no meio, pela ausência de projetos e projeção, originando uma sociedade vazia, sem senso crítico, ou seja, alienada e despolitizada. Processo de construção de personalidade presente na vida da entrevistada, que, infelizmente, vivencia esta triste realidade na sociedade contemporânea.

A participante afirma que deseja continuar os estudos e deposita sua confiança nos filhos, que estudam. Ela deixa um conselho, sobre perspectivas de realização de sonhos, ao desenvolver a seguinte reflexão:



“- Não deixem de estudar, por mais difícil que seja, não abandonem seus sonhos.”  
 “Meus filhos hoje estudam, eu não tive essa oportunidade. Hoje, tudo que não tive acesso, quero que eles tenham.”

Conforme analisa Heller (1970), na sociedade capitalista, a condução da vida não pode ser convertida em uma possibilidade social universal, o que revela a importância da singularidade humana no processo de humanização, formação profissional e a busca pela autonomia no trabalho e demais esferas da atividade humana, o que é denotado na fala da participante.

QUESTÕES (1)	QUESTÕES (2)	QUESTÕES (3)	QUESTÕES (4)	QUESTÕES (5)
1.1 Relate suas principais experiências na escola.	2.1 Uma experiência negativa na escola? Ela afeta sua vida hoje?	3.1 Qual a importância da escola em sua vida?	4.1 Uma experiência positiva na escola. Como isso lhe afeta hoje?	5.1 Quais os benefícios que usufrui, hoje, por ter estudado?
1.1.1 Elas se refletem hoje, em sua vida adulta?	2.1.1 Um professor que marcou sua vida. Como aquela ação lhe constitui hoje?	3.1.1 Como se imagina se não tivesse frequentado à escola?	4.1.1 Quais seus planos para o futuro?	5.1.1 Quais seus planos pro futuro/ Pretender dar continuidade aos estudos?

## CONCLUSÃO

Os processos de aprendizagem e desenvolvimento, são compreendidos à luz da Psicologia da educação na idade adulta, como fenômenos de caráter ativo, social, e mediado por múltiplos recursos objetivos e subjetivos que fazem parte do mundo vivido por esta faixa etária. O tema “Escolas da Minha Vida” nesta pesquisa, objetivou o resgate da memória afetiva e cognitiva de pessoas adultas, experiências escolares (positivas ou negativas) vividas à época como adolescentes/jovens e estudantes da educação básica. A partir disso, infere-se por meio dos dados obtidos com a participante desta pesquisa, que a escola se configura como espaço potencialmente necessário para o desenvolvimento da vida humana, seja por interferir na cognição, na socialização e construção de projetos e laços de sociabilidade e afetividade com outras pessoas.

As perguntas respondidas pela participante são coerentes à proposta do trabalho de pesquisa, pois resgatam da imaginação a presença da escola em sua vida. E, além disso, possibilitaram destaques de outras questões, como a presença dos professores, colegas e pessoas que fizeram parte de sua trajetória escolar, e como a ação daquelas pessoas interferem, hoje, em sua vida adulta. Os procedimentos utilizados na análise psicoeducacional, por meio da fala da participante, possibilitaram o vislumbre de alguns pontos-chaves, que são problemas encontrados na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, como a evasão escolar e a importância da família nesse processo de reconfiguração do acesso à escola.

Os referenciais teórico-metodológicos utilizados na construção da análise psicoeducacional, fundamentaram a interpretação dos relatos da entrevistada, pois estes

destacam, também, que a ação da escola deve atuar no desenvolvimento humano, e como esse ato deve se configurar nas relações sociais. As consequências que ela experimenta na sociedade, em virtude da ausência dos estudos, conforme ela pressupõe, faz com vivencie humilhações na sua atual função de trabalho como diarista. Sabe-se que a gênese da sociedade capitalista, neste século, é baseada na segregação de classes, que nas perspectivas educacionais, geram a opressão e marginalização do indivíduo que não se emancipa.

Reitera-se, conforme as discussões e análises deste artigo, a necessidade de aplicação e reestruturação de planos e políticas na educação, em todas as modalidades, a fim de que a escola seja, de fato, um ambiente favorável ao desenvolvimento pessoal e coletivo na vida dos estudantes, e que estes possam exercer a cidadania, e não mais experimentem a segregação de classes na sociedade contemporânea.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: 1988.** Art.202, Constituição Federativa da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.ht](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.ht) Acesso em: 04 de out de 2022

BOCK, Ana M. B; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia.** São Paulo. São Paulo: Saraiva, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 47 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1960.

HELLER, A. **O cotidiano e a história.** 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

LÊNIN. V. I. Quer fazer? Problemas candentes do nosso movimento educativo. In: Obras escolhidas. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, 1980, p.79-124.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política.** Livro I - O processo de produção do capital. Trad. do alemão de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 2005, v.1. t.1

SOARES, Júlio Ribeiro; FAUSTINO, João Victor da S. BONIFÁCIO, Samyr Damasceno;

PEREIRA, Luiz Roberto F. Vivências e significações de professores no processo educacional de adolescentes na escola de ensino médio. **Revista de Educação, Ciência e Cultura.** Canoas, v.26 n.3, 06/2020, pp.72-84

VYGOTSKY, Lev. **Imaginação e Criação na infância: ensaio psicológico.** 1ed. Tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 1937, p.128

## MINHA HISTÓRIA, O EU, O OUTRO E O NÓS: compartilhando nossas vivências

Jackeline Alves Costa<sup>1</sup>  
Alexsandro Donato Carvalho<sup>2</sup>

### RESUMO

A presente pesquisa é resultado de um trabalho interdisciplinar proposto pelos docentes do 5º período do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte FE/UERN, referente às disciplinas dos ensinos de Ciências, Geografia e História. O objetivo geral deste estudo é propor atividades pedagógicas que possam ser trabalhadas em sala de aula com crianças do 4º ano do ensino fundamental, a partir de uma obra literária infantil. A história utilizada chama-se *"Sinto o que sinto - e a incrível história de Astar e Jaser"*, de autoria de Lázaro Ramos. Assim, criou-se um plano de aula que abordou temáticas envolvendo as três áreas de conhecimento citadas acima. O ensino de História é o objetivo central da proposta, onde trabalhamos através de análises e estudos sobre a realidade social, comparando com os fatos de outras épocas. Nesta perspectiva, podemos trabalhar as ações dos homens em sociedade, entre si e com a natureza, em seus diferentes espaços e tempos, contemplando assim Ciências e Geografia. É importante ressaltar que os livros são a porta para o conhecimento. Assim como outros hábitos, o gosto pela leitura pode ser cultivado desde cedo, antes mesmo do processo de alfabetização. Além de tornar a literatura infantil parte da vida das crianças, isso pode inspirar a criatividade, empatia, raciocínio, respeito, imaginação, desenvolvimento cognitivo e de linguagem, uma visão de mundo mais ampla e vários outros benefícios. Reconhecer a importância da literatura infantil e incentivar o prazer da leitura é imprescindível. Trabalharemos a interdisciplinaridade visando facilitar a integração de conteúdos de diferentes disciplinas. Uma prática educativa desenhada para se complementar em áreas de conhecimento e em conteúdos disciplinares para se apoiarem mutuamente. Por meio da interdisciplinaridade, é possível apreender os temas das disciplinas de forma transversal, sem evadir-se dos objetivos propostos em cada conteúdo. Ou seja, essa suposição significa que o conhecimento não deve se limitar a determinados campos. Para isso, adotou-se como referencial teórico autores que discutem literatura infantil, como Abramovich (1997), considerando ainda as contribuições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para tanto, utilizamos uma pesquisa bibliográfica e documental para o desenvolvimento deste estudo. Os resultados obtidos demonstraram que a literatura infantil é importante para a formação das crianças bem como diferentes tipos de metodologias podem ser exploradas entre as disciplinas, abordando os conhecimentos de forma integrada, contemplando assim a interdisciplinaridade. Logo, é preciso que a criança tenha acesso aos livros desde de pequena, mesmo que não saiba ler, para que dessa forma ela possa sentir as texturas e o cheiro dos livros, se familiarizando com obras literárias e desenvolvendo o gosto pela leitura.

**PALAVRAS-CHAVE:** Interdisciplinaridade; Ensinos; Literatura Infantil; História.

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa baseada na relação interdisciplinar entre os ensinos de História, Ciências e Geografia, utilizando livros de literatura literária. Logo, o objetivo principal é elaborar uma sequência didática de aulas utilizando um livro de literatura infantil. Para a elaboração da atividade, a obra escolhida foi *"Sinto o que sinto - e a incrível história de Asta e Jaser"* escrito por Lázaro Ramos, ilustrado por Ana Maria Sena, da editora Carochinha, 2020.

A partir disso, escolhemos a turma de 4º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental,

<sup>1</sup> Graduanda de Pedagogia- FE/UERN. E-mail: [jackelinealves@alu.uern.br](mailto:jackelinealves@alu.uern.br)

<sup>2</sup> Professor da Faculdade de Educação da UERN. E-mail: [alexsandrodonato@uern.br](mailto:alexsandrodonato@uern.br)

para que fosse montado os planos de aula de cada ensino relacionando continuamente com a obra de literatura literária selecionada, assim instigamos a curiosidade e propomos questionamentos aos alunos, partindo das experiências retratadas na obra literária. Dessa forma, as crianças observaram seus próprios contextos familiares, sociais e culturais, as suas memórias, seu pertencimento a um grupo e as suas interações com as mais diversas tecnologias, objetivando estimular o pensamento criativo, lógico e crítico de cada sujeito. Segundo a Base Nacional Comum Curricular - BNCC a ação pedagógica:

Ampliam-se também as experiências para o desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação, elementos importantes para a apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas de representação, como os signos matemáticos, os registros artísticos, midiáticos e científicos e as formas de representação do tempo e do espaço. Os alunos se deparam com uma variedade de situações que envolvem conceitos e fazeres científicos, desenvolvendo observações, análises, argumentações e potencializando descobertas. (BRASIL, 2018, p. 59)

Portanto, permitindo que os alunos ampliem a compreensão sobre si mesmos, sobre o mundo natural e social que é constantemente construído e aprimorado, assim resultando na capacidade de fazer perguntas e avaliar respostas, debater, interagir com os produtos de diferentes culturas, usando a informação e as tecnologias de comunicação sobre a relação dos seres humanos entre si e com a natureza.

Antes de prosseguir, é preciso retomar o conceito de interdisciplinaridade, o qual visa facilitar a integração de conteúdos de diferentes disciplinas. Uma prática educativa desenhada para se complementarem, em áreas de conhecimento e em conteúdos disciplinares para se apoiarem mutuamente. Por meio da interdisciplinaridade, é possível apreender os temas das disciplinas de forma transversal, sem evadir-se dos objetivos propostos em cada conteúdo. Ou seja, essa suposição significa que o conhecimento não deve se limitar a determinados campos.

Partindo disso, o objetivo geral é trabalhar a interdisciplinaridade entre os três ensinos com a literatura infantil, em específico na disciplina de História, na qual iremos trabalhar através de análises e estudos sobre a realidade social, comparando com os fatos de outras épocas. Nesta perspectiva, podemos trabalhar as ações dos homens em sociedade, entre si e com a natureza, em seus diferentes espaços e tempos, contemplando assim Ciências e Geografia.

Além disso, é importante ressaltar que os livros são a porta para o conhecimento, assim como outros hábitos, o gosto pela leitura pode ser cultivado desde cedo, antes mesmo do processo de alfabetização. Além de tornar a literatura infantil parte da vida das crianças, isso pode inspirar a criatividade, empatia, raciocínio, respeito, imaginação, desenvolvimento cognitivo e de linguagem, uma visão de mundo mais ampla e vários outros benefícios. Reconhecer a importância da literatura infantil e incentivar o hábito da leitura é imprescindível. Como discorre Abramovich (1997, p.17),

É através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica...É ficar sabendo história, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia, etc. sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula.

## LITERATURA E INTERDISCIPLINARIDADE NO PLANO DE AULA

Conforme a BNCC (2018), o ensino fundamental valoriza um ambiente de



aprendizagem lúdica que aponte para as conexões necessárias às experiências na Educação Infantil. Essa expressão implica antecipar a sistematização progressiva dessas experiências e o desenvolvimento de novas formas de relação do aluno com o mundo, lendo e formulando novas possibilidades de hipóteses sobre fenômenos, testando-as, refutando-as, elaborando-as e tirando conclusões de forma positiva, criando atitudes que construam o conhecimento.

Dessa forma, o plano elaborado propicia situações na sala de aula para introduzir, trabalhar e consolidar a história pessoal, memória e família: Formas de registrar, narrar histórias e marcos de memória materiais e imateriais. E também para conscientizar os alunos sobre a importância das diferentes formas de organização da família e da comunidade: os vínculos pessoais, a vida em família em diferentes vínculos e configurações.

As atividades seriam da seguinte forma: no 1º encontro, iniciaremos com a contação de história - *Sinto o que sinto - e a incrível história de Asta e Jaser*. No segundo momento trabalharemos memória, exposição do conceito de memória com fotografias e objetos, ênfase nas narrativas e documentos. No terceiro momento, será feito um Baú de memórias, onde serão retirados objetos de dentro do baú que incentivem as crianças a contar uma história pela qual já tenha vivenciado de acordo com o objeto. No quarto momento, será feita uma Árvore Genealógica, onde será montado um desenho da sua família. No quinto momento, será pedido para que desenhe um objeto que cada um considera importante. No sexto momento, será passado uma atividade para casa, cada um terá que buscar fotos da sua família, e trazer junto com o objeto que relatou ser importante no início da aula.

No 2º encontro, iremos propiciar condições para atividades cotidianas sobre lugar e tempo, os ciclos naturais e a vida cotidiana. No primeiro momento faremos a exposição de famílias, montando um painel coletivo com as imagens que trouxeram da tarefa para casa. No segundo momento, faremos a análise das fotografias percebendo as diferenças e semelhanças, contrastes de épocas e vivências. Já no terceiro momento, faremos a contação de história - *Cultura do povo do Vale do Rio Omo*, e discutiremos em sala as características daquele povo e lugar. No quarto momento, faremos a atividade de Geografia, onde a sala será dividida em grupos, e montaremos cartaz coletivo com características do lugar onde vivem (seja o país, estado, cidade ou o bairro), relacionando o lugar e o tempo de acordo com o contexto na qual vive, apresentando clima, vegetação entre outros. No quinto momento, será a atividade para casa, *minha história*, onde irão responder às seguintes questões com a ajuda de um familiar: Em que dia nasci?; Em que hospital?; Quantos quilos pensei?; Com quantos centímetros?; Quem escolheu meu nome?

No 3º encontro, trabalharemos no primeiro momento a socialização das respostas da atividade para casa. No segundo momento faremos a atividade de Ciências, *eu me observo*, onde irão responder às seguintes questões: meus cabelos tem a cor?; Meus olhos tem a cor?; Minha pele é?; Meus cabelos são?. No terceiro momento, teremos uma atividade de auto retrato, onde serão feitas duplas e colocar um para desenhar o outro. No quarto momento, apreciação do vídeo: “A formação do povo brasileiro para crianças” do canal Aulas - Ensino Fundamental. No quinto momento, será realizado um trabalho em grupo, uma análise e seleção de imagens dos povos indígenas, europeus e africanos, a fim de produzir cartazes apresentando a influência de cada um deles no nosso cotidiano atualmente. Com isso, trabalhamos a identificação do corpo humano e a conscientização da diversidade e a vida cotidiana.

A avaliação da sequência didática de três dias, será feita a partir da compreensão dos conceitos de memória e identidade, por meio da produção de cartazes e participação oral nos debates, de modo a demonstrar a valorização dos povos contribuintes para a sua formação e ação no cotidiano. Assim, é possível observar o que cada ensino está sendo trabalhado, com

isso vemos o quanto a literatura pode ser utilizada como um recurso capaz de possuir uma ampla dimensão, demonstrando como a literatura infantil é muito mais ampla e importante. Segundo Abramovich (1997), quando as crianças ouvem histórias, elas começam a visualizar seus sentimentos sobre o mundo com mais clareza. Além de ensinar assuntos ilimitados, essas histórias podem abordar os problemas existenciais típicos da infância, como medo, ciúme, afeto, curiosidade, dor e perda.

Pode-se perceber que, diferentes tipos de metodologias podem ser explorados entre as disciplinas, abordando os conhecimentos de forma integrada, contemplando assim a interdisciplinaridade. Logo, pressupõe-se um plano de ensino menos rigoroso que leve em consideração as especificidades dos alunos e grupos para que eles passem do seu estado atual de aprendiz para o estado desejado intelectualmente dominantes. No entanto, o processo precisa ser estruturado e orientado pelo educador, com etapas definidas para que os alunos acompanhem seu progresso e comemorem a conclusão de cada etapa. Daí o potencial transformador de uma abordagem interdisciplinar partindo das escolas, promovendo gradativamente a empatia, a solidariedade e a inclusão social. Afinal, a ideia de fazer a ponte entre disciplinas, há muito estudadas de forma isolada, tem o poder de desencadear profundas transformações no processo de ensino aprendizagem dos discentes.

## LITERATURA E O ENSINO DE HISTÓRIA

A literatura infantil pode ser considerada uma porta para o maravilhoso universo da leitura. Para compreender plenamente a importância dessa literatura no desenvolvimento do homem, é preciso conhecer os textos que a compõem: contos de fadas, fábulas, contos de fantasia, mitos, lendas, adaptações de grandes clássicos, rimas, trava línguas, além de textos literários narrativos e poéticos.

Assim, temos um rico material repleto de histórias, memórias, diversidade cultural, fantasia, encantamento e valores humanos. Os textos escritos provocam reflexões cognitivas e afetivas, possibilitando ao leitor entrar em um mundo desconhecido, mas que inspira, desenvolve a imaginação e desperta curiosidade. Nesta perspectiva, Freire (1996, p. 136) discorre “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento da História”, se a leitura é uma forma de perceber o mundo e a realidade ao seu redor, então a literatura possibilita a formação de cidadãos que possam compreender a realidade social, agir de acordo com ela e transformá-la.

A disciplina de história é fundamental no desenvolvimento de um aluno, pois ao refletir sobre o passado, pode-se compreender o presente e desenvolver melhor escolhas e possibilidades para o futuro. Esta disciplina pode oferecer uma compreensão das atividades de várias gerações diferentes. Segundo os PCNs o papel do ensino de história está vinculado à produção da identidade, e que:

A opção de se introduzir o ensino de História desde os primeiros ciclos explicita uma necessidade presente na sociedade brasileira e acompanha o movimento existente em algumas propostas curriculares elaboradas pelos estados. (...) A demanda pela História deve ser entendida como uma questão da sociedade brasileira, ao conquistar a cidadania, assume seu direito de lugar e voz, e busca no conhecimento de sua História o espaço de construção de sua identidade. (BRASIL, 1997, p.4-5)

A história transmitida ao aluno de forma adequada, por meio de comparações com a

vida cotidiana, pode ser mais bem absorvida, desperta curiosidade e interesse em fazer parte dela, desenvolve as qualidades do aluno, também estimula a criança a desenvolver a reflexão, opinião, mente crítica, um sentimento coletivo e participativo, criando interesse e curiosidade.

Ensinar história vai além de fornecer informações sobre um fato específico, o ambiente em que os alunos vivem, por exemplo, é importante que eles conheçam a história do seu cotidiano. Todos fazemos parte da história, cada um dia nós possuímos uma história, que começa desde a data do nosso nascimento, todos nós intervimos na história de alguma forma.

Abramovich (1997, p.143) discorre que:

Ao ler uma história, a criança também desenvolve todo um potencial crítico. A partir daí ela pode pensar, duvidar, se perguntar, se questionar... Pode se sentir inquietada, cutucada, querendo saber mais e melhor ou percebendo que se pode mudar de opinião... E isso não sendo feito de uma vez ao ano... Mas fazendo parte da rotina escolar, sendo sistematizado, sempre presente - o que não significa trabalhar em cima dum esquema rígido e apenas repetitivo.

Os leitores constroem significados a partir do que ouvem ou lêem usando seus conhecimentos prévios, criando imagens relacionadas às suas próprias experiências e interações humanas e construindo significados por meio de interações com outras crianças e adultos contando histórias. A literatura infantil tem o potencial de promover o conhecimento de si e do mundo ao estimular a curiosidade, a descoberta, o fascínio, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças sobre os mundos físico e social, listados como eixos curriculares, e práticas pedagógicas da educação infantil. O ensino de história pode fazer uma escolha pedagógica que permita ao aluno refletir sobre seus valores, práticas cotidianas e conectá-los com a problemática histórica de seu grupo social, lugar, região e entre outras.

Contar histórias é uma prática antiga da sociedade. A oralidade é um mecanismo há muito utilizado para difundir cultura, expressar sentimentos, saberes e experiências que preserva tradições e costumes, emoções e sentimentos. Além disso, refresca a memória quando recordam as experiências que vivenciaram ou ouviram, por exemplo, de entes queridos. Por meio dessa prática, as crianças encontram uma maneira de fazer conexões entre memórias e sentimentos durante a leitura.

O ensino de história na educação infantil, pode estar alicerçada na história de vida do aluno, alicerçada no estudo da história local, e pode ser apresentada como algo vivo, cativante e útil para a compreensão do mundo. A exposição de uma criança à literatura é essencial para sua formação como futura leitora, e quanto mais cedo a história oral e escrita foi introduzida em seu cotidiano, mais chances ela terá de desenvolver o gosto pela leitura.

Como expõe Carvalho (s/d, p. 4), “É dessa forma que o historiador produz o conhecimento. Ao estabelecer o diálogo com suas fontes, ele não está apenas repetindo aquilo que aconteceu, mas criando algo novo.” Portanto, é necessário que o educador trabalhe a literatura de forma prazerosa, com um ambiente que estimule a criança, enriquecendo e ampliando suas possibilidades de compreender, observar e ler o mundo, pois estão auxiliando crianças que se tornaram futuros adultos que possam ser capazes de fazer uma leitura crítica e reflexiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo contribuiu para analisarmos como a literatura infantil é importante para a formação das crianças. Logo, é preciso que a criança tenha acesso aos livros desde de pequena, mesmo que não saiba ler, para que dessa forma ela possa sentir as texturas e o cheiro

dos livros, dessa forma se familiarizando com obras literárias e desenvolva o gosto pela leitura antes de iniciar o seu processo de escolarização. Realizando a análise do livro "*Sinto o que sinto - e a incrível história de Astar e Jaser*" conseguimos ver diferentes campos do conhecimento presentes, percebendo dessa forma que a literatura não é apenas uma história para ser somente contada, mas que podemos utilizá-la para abordar infinitos conteúdos, não de forma isolada, mas realizando pontes entre disciplinas.

Diante disso, pode-se afirmar que conseguimos atingir o objetivo central da pesquisa, pois a partir da obra literária escolhida elaboramos um plano de aula interdisciplinar o qual aborda os ensinamentos de História, Ciências e Geografia. Por fim, enfatizamos a importância que a literatura e o ensino de História podem ter na vida das crianças, pois a leitura de obras literárias pode proporcionar ao indivíduo interesse, curiosidade, imaginação, compreensão da realidade, a descoberta de novos mundos e outras sensações. Por isso, é relevante lembrar que o indivíduo precisa ser incentivado desde cedo, pois a leitura de obras literárias, além dos benefícios citados anteriormente, também contribui de modo positivo para a formação da criança como leitora e o seu desenvolvimento.

O ensino da História possibilita dar voz àqueles autores que ficaram fora da história oficial. É imperativo que o ambiente escolar forneça as condições para que os professores desenvolvam novos métodos para integrar o conteúdo de história em partes de seu currículo, ao mesmo tempo em que engaje seus alunos como futuros cidadãos críticos.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5ª Edição. São Paulo: Scipione, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, Alexsandro. **Texto Literário: Estratégias Documentais De Veracidade**. Mossoró. S/D. (No Prelo).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996

RAMOS, Lázaro. **Sinto o que sinto - e a incrível história de Astar e Jaser**. São Paulo: Carochinha, 2020.



## O FENÔMENO CYBERBULLYING NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR: uma discussão necessária

Asla Cibelly Costa Targino<sup>1</sup>  
Regina Santos Young<sup>2</sup>

### RESUMO

Este trabalho discute o tema cyberbullying no Ensino Superior. Observa-se que com a intensificação do uso das tecnologias digitais, o bullying se modificou e se estendeu ainda mais nos diferentes contextos sociais, incluindo as universidades, recebendo a denominação de cyberbullying. Em relação a denominação desse fenômeno, a autora Uhle (2015) alega que o termo cyberbullying é uma palavra composta, em que o termo “*cyber*” está relacionado ao uso das novas tecnologias de comunicação e o termo “*bullying*” trata-se de um bullying cibernético. Nessa circunstância, a violência que ocorre de forma virtual, tem o intuito de prejudicar e intimidar o outro, por meio de práticas tais como: a divulgação de fotos sem autorização, difamação, comentários de ódio, ameaças e constrangimentos por meio de redes sociais, e-mails e blogs. Nesse cenário, o objetivo geral consiste em compreender o fenômeno cyberbullying no Ensino Superior. Para tanto, adotou-se no percurso metodológico uma abordagem qualitativa, recolhendo as informações através da pesquisa bibliográfica e exploratória (GIL, 2002). Os resultados constataram que existem registros da ocorrência do cyberbullying no Ensino Superior, e em virtude desse tipo de crime virtual em universidades públicas, as vítimas desenvolvem doenças que as afetam, fisicamente, tendo como exemplos os sintomas de dores de cabeça e coluna cervical; emocionalmente, como a depressão e o estresse; além de afetar os sentimentos, sendo os sentimentos mais comuns o medo e a tristeza. Ademais, também foi possível identificar que os principais meios de compartilhar a violência virtual são as redes sociais, por meio de mensagens instantâneas e dos e-mails. Desse modo, este estudo revela a importância das universidades públicas disponibilizarem profissionais capacitados para atender as vítimas e os agressores, bem como realizar orientações pedagógicas para impedir a disseminação do fenômeno cyberbullying e revela a necessidade da formação continuada de professores(as). Assim, será possível educar para a autonomia, além de formar o sujeito para a cidadania e desenvolver a consciência crítica para construir uma sociedade mais justa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Tecnologias digitais; Cyberbullying; Ensino superior.

### INTRODUÇÃO

Atualmente, ao acessar os veículos de comunicação e informação é possível encontrar muitas notícias sendo divulgadas abordando sobre as violências que ocorrem nos ambientes educacionais, no qual muitos desses acontecimentos são motivados pelo bullying. Esse fenômeno é caracterizado como um conjunto de agressões que podem ser praticadas fisicamente, verbalmente ou de forma psicológica, bem como são causadas intencionalmente e repetitivamente.

Entretanto, com a intensificação do uso das tecnologias digitais, o bullying evoluiu e se estendeu tanto dentro como fora das universidades, recebendo a denominação de cyberbullying. Nesse contexto, a violência que ocorre de forma virtual, tem o intuito de prejudicar e intimidar o outro, possuindo como exemplos: a divulgação de fotos sem autorização, difamação, comentários de ódio, ameaças e constrangimentos por meio de redes

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: [asla.cibelly@gmail.com](mailto:asla.cibelly@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Educação (UFC) e Professora do Curso de Pedagogia (UERN). E-mail: [reginayoung@uern.br](mailto:reginayoung@uern.br)

sociais, e-mails e blogs. Mediante o exposto, ao utilizar as tecnologias digitais durante as aulas no Ensino Superior, é perceptível a falta de afetividade, devido os estudantes não respeitarem as diferentes características e culturas dos demais indivíduos.

A motivação para a pesquisa dessa temática surgiu no início do curso de graduação em Pedagogia, a partir das observações de relatos de constrangimento nas redes sociais dentro do ambiente educacional, na qual foi possível constatar que essa realidade é comum e, na maioria dos casos, não possui intervenção. Além disso, outro fator que contribuiu na escolha do tema foi por observar que os estudantes de universidades públicas realizam diversas manifestações com o intuito de lutar pela igualdade e garantir os seus direitos. Dessa forma, ao perceber a possibilidade de transformar este fenômeno em um objeto de análise mais profundo, o tema aqui apresentado foi surgindo e se estruturando.

Em virtude da constante evolução tecnológica, o atual contexto educacional passou por alterações possibilitando a diversificação de metodologias e didáticas, além de permitir que os universitários e funcionários públicos acessem de forma mais atrativa os conteúdos educativos. Logo, a educação por meio de recursos tecnológicos se tornou um desafio, pois as pessoas têm acesso a muitos conhecimentos com grande velocidade, contribuindo e modificando as formas de pensar de maneira instantânea.

Neste contexto, a pesquisa tem como objetivo geral compreender o fenômeno cyberbullying no Ensino Superior. Por conseguinte, os objetivos específicos são: caracterizar o cyberbullying no Ensino Superior e descrever a presença de registros do cyberbullying em universidades públicas.

O presente estudo trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa. Sobre isso Gerhardt e Silveira (2009) afirmam que esse tipo de abordagem não se preocupa com representatividade numérica, ao invés disso, importa-se com o aprofundamento da compreensão de uma organização, bem como coleta-se dados sem o uso de instrumentos formais. Segundo essas autoras (2009, p. 32) “A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”.

Inicialmente foi utilizada a pesquisa bibliográfica, que conforme Gil (2002, p. 44) “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Dessa forma, será possível recolher informações sobre a temática ao buscar referências teóricas já publicadas e analisar os resultados obtidos. Para dialogar com o objeto de estudo foram utilizados como aportes teóricos: Silva e Mascarenhas (2010), Mascarenhas e Martinez (2011), Souza, Simão, Ferreira, Paulino e Francisco (2016), Branco, Nunes e Soeiro (2017) e Nascimento (2019).

Ademais, para classificar a pesquisa com base nos objetivos, foi aplicada a pesquisa exploratória, pois ela é bastante flexível e de acordo com Gil (2002, p. 41) “Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”.

## O CYBERBULLYING NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR

A seguir, serão apresentadas as pesquisas acadêmicas que abordam o fenômeno do cyberbullying no Ensino Superior. Os textos foram selecionados tendo como critério artigos que desenvolveram pesquisas de campo e serão apresentados pela ordem de publicação. Além disso, destaca-se o título do artigo, o ano publicado, nomes dos autores, o objetivo, as metodologias, discussões e resultados de cada pesquisa.

O texto “Gestão do *Bullying* e *Cyberbullying* na universidade – desafios para a orientação educativa e convivência social e ética no ensino superior – estudo com estudantes da UFAM/BRASIL”, foi publicado em 2010 e escrito pelas autoras Silva e Mascarenhas. Nesse estudo, elas têm o objetivo de diagnosticar a ocorrência e a gestão dos fenômenos *bullying* e *cyberbullying* no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), visto que esses fenômenos violam o direito básico do bem-estar psicossocial e a ética no Ensino Superior. Nessa perspectiva, com o intuito de obter as informações desejadas, elas utilizaram como metodologia um estudo transversal, com abordagem quali-quantitativa, análise bibliográfica e coleta de dados em campo. Para conseguir os dados, foi feito o questionário sobre intimidação e maltrato entre iguais - universitários, na qual contava com aproximadamente 222 estudantes de diferentes cursos da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), habitantes de Humaitá/AM e com faixa etária entre 15 e 60 anos.

No decorrer da pesquisa, Silva e Mascarenhas (2010) abordam que a etimologia da palavra *bullying* vem do verbo inglês *bully*, que significa valentão e não possui uma definição específica ao traduzir para o português. Além disso, afirmam que antigamente esse fenômeno não era identificado como uma violência, em virtude das pessoas aceitarem como brincadeiras entre amigos.

Como afirmou Olweus (1993) pesquisadores, professores e outros profissionais, como pais e comunidade em geral, atribuíam o bullying a processos naturais, normativos que ocorrem nas escolas; pouco se falava ou se noticiava sobre episódios e manifestações graves de comportamento agressivo dentro dessas instituições. (OLWEUS, 1993, apud SILVA; MASCARENHAS, 2010, p. 03)

Porém, com o passar do tempo, foi possível perceber que o bullying acontece em qualquer contexto social e precisa de muita atenção, pois os atos violentos praticados por uma pessoa ou um grupo afeta a saúde mental da vítima.

O bullying é um processo que ocorre na esfera coletiva, portanto, é um fenômeno social pela sua natureza, e como tal pode ocorrer em qualquer contexto social, seja nas escolas ou nas universidades este é um problema que vem ganhando cada vez mais força nos dias atuais, sendo de extrema importância estudos que tratem dessa temática no meio acadêmico, principalmente porque no Brasil ainda são poucos os estudos que abordam este fenômeno. (SILVA; MASCARENHAS, 2010, p. 03)

Diante o exposto, elas afirmam sobre a necessidade de realizar trabalhos acadêmicos voltados à temática em questão. De modo que, as consequências do bullying afetam de forma negativa a vida dos indivíduos que sofrem essa violência. Outrossim, ao longo da pesquisa também é ressaltado que em virtude da utilização das tecnologias digitais sem acompanhamento ou regras, surge o fenômeno *cyberbullying*, no qual é caracterizado pelas agressões virtuais.

No diz respeito ao *cyberbullying* este caracteriza-se por todas as agressões praticadas discursivamente pelos meios de comunicação virtuais, como os sites de relacionamento na internet. As consequências do *cyberbullying* são as mesmas do bullying praticado fora do mundo virtual sendo que as dimensões são menos controláveis uma vez que as testemunhas e os agressores são imensuráveis. Havendo também, prejuízos na socialização, pois a vítimas tendem a se isolar para tentar se proteger de novas agressões. (SILVA; MASCARENHAS, 2010, p. 06)

Por meio das tecnologias digitais, pode-se identificar que essa modalidade de bullying virtual atinge inúmeras pessoas e torna mais difícil descobrir quem é o autor do crime. Dessa forma, as autoras também afirmam que a orientação é fundamental no processo de educação, na qual possui o interesse em ajudar no desenvolvimento pessoal, social e espiritual dos seres humanos.

Aplicando o questionário, elas tiveram os resultados em porcentagens sobre as perguntas voltadas: a convivência na universidade, em que cerca de 23,4% dos estudantes afirmaram não possuir amigos na instituição de Ensino Superior; quantas vezes sentiu-se isolado dos amigos, na qual 3,5% da amostra informaram que acontece frequentemente; qual a forma que mais utiliza para maltratar as pessoas da universidade e 3,2% responderam que ocorre por meio de mensagens enviadas para o aparelho celular, e-mail e publicações na internet; ao questionarem o que sentem quando vivenciam a violência virtual, os participantes não responderam de forma direta o que sentem e por fim, a indagação a respeito de qual turma que geralmente encontram-se os agressores, nessa questão 29,1% dos participantes argumentaram que os agressores estão na mesma turma que as vítimas. Em quanto aos participantes da pesquisa, as autoras também identificaram que mais da metade da amostra pertencem ao sexo feminino.

Desse modo, com base nas informações mencionadas anteriormente, percebe-se que atualmente as comunicações acontecem de forma rápida, permitindo que as pessoas utilizem as ferramentas tecnológicas para se comunicarem em diferentes cidades ou países. Portanto, as autoras concluem que torna-se essencial a orientação educacional por meio da implantação de profissionais capacitados para atender o público alvo, com o intuito de preservar e respeitar os valores, as relações no ambiente universitário e a ética de cada cidadão em prol de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Mascarenhas; Martinez (2011) realizaram a pesquisa “Ocorrência do *Bullying/Cyberbullying* na universidade – uma pesquisa com estudantes da Amazônia”, na qual tem o intuito de apresentar partes de uma investigação mais extensa, ressaltando apenas as consequências do bullying e cyberbullying sobre o bem-estar psicossocial dos universitários. Nessa perspectiva, eles utilizaram como metodologia o estudo de campo, com a aplicação de um questionário composto por 36 itens que permite diagnosticar os participantes da violência. O questionário foi entregue em sala de aula a uma amostra de 1.324 universitários da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Universidade Federal de Rondônia (UNIR), com faixa etária entre 18 e 54 anos e de diversos locais como: Manaus, Porto Velho, Humaitá, Coari, Cacoal, Benjamin Constant, Itacoatiara, Parintins, Guajará Mirim, Ji-Paraná, Rolim de Moura e Ariquemes.

De acordo com os autores, participam dessa violência, os agressores que geralmente são populares, a vítima que geralmente é tímida e as testemunhas que pode ser classificadas como:

Já as testemunhas exercem diferentes papéis diante dos cometimentos violentos, sendo classificadas por Lopes (2005) como auxiliares (participam ativamente da agressão), incentivadores (incitam e estimulam o autor), observadores (só observam ou se afastam) ou defensores (protegem o alvo ou chamam outra pessoa para interromper a agressão). (LOPES, 2005, apud MASCARENHAS; MARTINEZ, 2011, p. 190)

Assim sendo, eles também dissertam em seu estudo que o bullying e o cyberbullying podem ser divididos em dois tipos, sendo eles respectivamente: as ações físicas e verbais, que interferem diretamente à vítima ao chutar ou empurrar; e as ações emocionais e indiretas, na



qual os agressores afetam psicologicamente as vítimas por meio de boatos e insultos por meio das tecnologias. Logo, nota-se que esses fenômenos afetam tanto a saúde mental, quanto emocional e física dos alvos, além de tornar-se mais difícil de enfrentar quando não tem o apoio psicopedagógico especializado.

Nesse sentido, com a aplicação do instrumento de pesquisa na sala de aula para os universitários, cerca de 87,5% dos estudantes informaram que pretendem continuar no curso e aproximadamente 2% informaram que não tem intenção em continuar no curso. Além disso, em seu estudo notou-se que os tipos de maus tratos do bullying mais citados foram os insultos com apelidos e cerca de 45,1% dos estudantes informaram que as práticas do cyberbullying ocorrem constantemente por meio de MSN, e-mails, telefone celular e internet. Ademais, 5,5% da amostra não quiseram informar quantas vezes se sentiram sozinhos(as) durante o intervalo, 6,3% não responderam o questionário ao indagar como está o relacionamento com os colegas. Embora cerca de 46,0% dos estudantes responderem o questionário que possuem entre 2 e 5 boas amizades, e 30,3% responderem que possui acima de 6, eles obtiveram a ausência de 5,5% dos participantes ao perguntar se possuem boas amizades na universidade enquanto 8,0% informaram não possuir nenhuma.

Dessa forma, com os resultados obtidos, identifica-se que os fenômenos do bullying e cyberbullying existem dentro das instituições de Ensino Superior e estas precisam tomar providências para que o ambiente torne-se mais afetivo, visto que é de suma importância respeitar os valores, as culturas e a diversidade de cada sujeito.

Levando em consideração os dados parciais obtidos nesse projeto podemos afirmar que os fenômenos bullying/ciberbullying [sic] estão presentes entre os acadêmicos que integram a amostra, o que sugere uma posterior implantação de um serviço de orientação educativa na universidade que auxilie no melhoramento das relações interpessoais dos estudantes, principalmente porque o ambiente acadêmico deve promover o respeito à diversidade. O ambiente universitário é feito da diversidade do humano, da nossa cultura, das ideologias e de origens históricas. É rico em diferenças que deveriam ser reconhecidas como algo pedagógico na formação de nossos estudantes. (MASCARENHAS; MARTINEZ, 2011, p. 197)

Nesse sentido, nota-se que através da facilidade em utilizar os serviços eletrônicos de forma ilimitada o fenômeno do cyberbullying se expande cada vez mais em universidades públicas. Portanto, é essencial que o corpo docente e os funcionários fiquem atentos aos acontecimentos bem como a instituição de Ensino Superior disponibilize funcionários capacitados para atender as vítimas e os agressores. Para mais, Mascarenhas e Martinez (2011, p. 187) refletem que “o trabalho contribui com a reflexão acerca da importância de promoção de uma educação moral continuada que contribua para o estabelecimento de relações interpessoais éticas em contextos escolares do Ensino Superior”. Desse modo, eles concluem a pesquisa afirmando que para promover um ambiente educacional é preciso realizar atividades em grupos e instalar serviços de orientação educativa.

O artigo publicado pelos autores Souza, Simão, Ferreira, Paulino e Francisco em 2016, recebeu o título “O *Cyberbullying* em contexto universitário do Brasil e Portugal: vitimização, emoções associadas e estratégias de enfrentamento” e tem a finalidade de descrever como os universitários do Brasil e de Portugal vivenciam o cyberbullying no papel de vítimas, considerando a faixa etária, diferença de gênero, o ano da graduação, área de estudo, as emoções associadas e quais as estratégias de enfrentamento.

Para alcançar o objetivo do estudo, eles utilizaram em sua metodologia o estudo de campo, com aplicação de um questionário em sala de aula, denominado de “Questionário do *Cyberbullying* para o Ensino Superior (QCES)” e na versão adaptada para aplicação no Brasil

ficou com a sigla QCES-Br. Para isso, contaram com a participação de 1.340 universitários, sendo 592 alunos do Brasil e 748 de Portugal. A faixa etária variava entre 20 e 26 anos. Quanto ao gênero, foi composto por feminino e masculino, os anos da graduação eram alunos do 1º ao 3º ano de Ensino Superior e referente às áreas possuíam estudantes de Ciências da Saúde e da Vida, Exatas e Engenharia, Naturais e do Meio Ambiente, Ciências Sociais e Humanidades.

Com a organização do questionário, os autores conseguiram identificar que cerca de 246 estudantes brasileiros e 322 portugueses foram vítimas do fenômeno cyberbullying. Em porcentagens, 68,7% das vítimas de universidade do Brasil pertencem ao gênero feminino, 35,8% cursam Ciências Sociais e Humanidades e 36,2% responderam que estão em seu 1º ano no Ensino Superior. Em relação a Portugal, 67,4% das vítimas também pertencem ao gênero feminino, aproximadamente 38,5% são da área de Ciências Sociais e Humanidades e 38,2% também são alunos do 1º ano na instituição de Ensino Superior.

Além disso, Souza et al (2016) também observou que os maus comportamentos mais frequentes das vítimas tanto no Brasil quanto em Portugal são: zombar, espalhar boatos, insultar, usar imagem sem autorização, possuir informações pessoais da vítima e assediar com conteúdos de caráter sexual. Outrossim, foi possível perceber as emoções e sentimentos mais comuns entre os universitários dos dois países, como por exemplo: tristeza, desprezo, injustiça, sente-se aterrorizado, humilhado, inseguro, com medo, inferior e indefeso.

Por fim, o instrumento de pesquisa também conseguiu obter informação a respeito das estratégias de enfrentamento utilizadas pelas vítimas, onde as mais citadas pelos estudantes são: agredir fisicamente o agressor, entrou em contato com a polícia, mudou o número do celular móvel, ficou mais atento ao usar a webcam do computador, desativou e-mail, excluiu o agressor das redes sociais, procurou ajuda de profissionais e não atenderam mais chamadas anônimas.

Por conseguinte, através dos resultados alcançados, os autores afirmam:

Visto a importância de investigações sobre o cyberbullying numa perspectiva intercultural (BAEK; BULLOCK, 2014), verificamos diferenças significativas entre os estudantes universitários do Brasil e de Portugal relativamente aos comportamentos experienciados, as emoções relatadas pelas vítimas e as estratégias utilizadas pelas vítimas do Brasil e de Portugal. Os resultados obtidos apresentados neste estudo no que diz respeito as diferenças verificadas em termos dos comportamentos de vitimização experienciados nos permitem concordar com Crystal (1994), ao referir que a prevalência e o significado de qualquer um desses comportamentos variam de um contexto cultural para outro. Tal fato, pode ser justificado, por exemplo, pelo nível de individualismo-coletivismo que cada país apresenta (HOFSTEDE, 2001) que está relacionado com a agressão direta e indireta (FORBES; ZHANG; DOROSZEWICZ; HAAS, 2009), como ainda pelo papel que a cultura desempenha nos comportamentos agressivos dos estudantes (BAEK; BULLOCK, 2014). (BAEK; BULLOCK, 2014; CRYSTAL, 1994; HOFSTEDE, 2001; ZHANG; DOROSZEWICZ; HAAS, 2009, apud SOUZA, et al., 2016, p. 1684)

Portanto, conforme as informações mencionadas anteriormente, os responsáveis pela pesquisa concluem que a violência virtual ultrapassa as barreiras físicas na universidade, e ela pode ter influência no resultado das ações e emoções das vítimas, devido existir a diversidade cultural, na qual cada país têm seus valores, crenças e agem com diferentes reações. Desse modo, se torna imprescindível promover políticas educativas no Ensino Superior, com o propósito de contribuir no desenvolvimento de um ambiente educacional ético, valorizado e

acolhedor, permitindo também que os estudantes se relacionem de forma afetiva, com empatia e segurança.

Nessa sequência, outro artigo analisado foi “*Cyberbullying* em Estudantes Universitários: Uma Revisão Sistemática da Literatura”, publicado em 2017, em Portugal, pelas autoras Branco, Nunes e Soeiro, com o intuito de selecionar trabalhos desenvolvidos com estudantes de universidades, que abordam sobre a ocorrência do cyberbullying e os seus resultados alcançados. Com isso, para a realização do estudo foi utilizado inventários de autorrelato como instrumento de pesquisa, definindo critérios de inclusão e exclusão, além de decorrer em duas etapas, sendo elas respectivamente: a primeira etapa com base na leitura dos títulos e resumos, a segunda etapa através da leitura detalhada do artigo.

No que se refere aos critérios utilizados, estão:

Critérios de inclusão: (a) publicações dos últimos oito anos (2008-2016); (b) estudos escritos em Inglês e Português; (c) estudos com estudantes universitários, com idade mínima de 18 anos; (d) estudos com amostras mistas (homens e mulheres); (e) estudos que focavam o cyberbullying em estudantes universitários; e (f) estudos quantitativos, estudos qualitativos ou estudos mistos. Foram ainda incluídos trabalhos de revisão de literatura ou de discussão teórica sobre o cyberbullying em estudantes universitários por se tratar de um tema com pouca investigação desenvolvida. Critérios de exclusão: (a) publicações com datas anterior a 2008; (b) estudos noutras línguas que não o Inglês e o Português; (c) estudos com crianças e adolescentes, com idade inferior a 18 anos; (d) estudos com amostra exclusiva a mulheres; (e) estudos com amostra exclusiva a homens; (f) estudos que não focavam o cyberbullying em estudantes universitários. (BRANCO; NUNES; SOEIRO, 2017, p. 10)

Com os critérios definidos, as autoras iniciaram a pesquisa entre os meses de janeiro e fevereiro de 2016 e conseguiram o total de 183 artigos. Após verificarem os trabalhos desenvolvidos, na primeira etapa em torno de 144 artigos foram eliminados e posteriormente, após passar pela segunda etapa, apenas 11 artigos foram selecionados, na qual 9 artigos possuíam o tipo de pesquisa estudo empírico e 2 eram organizados com discussão teórica sobre o tema. Sendo assim, os artigos analisados possuíam entre 120 e 799 participantes e os autores que desenvolveram as pesquisas pertenciam a diferentes locais, como por exemplo: Estados Unidos da América, Turquia, Austrália e Portugal.

A análise realizada permite-nos conhecer como se vai desenvolvendo a investigação por todo o mundo e as características que têm sido abordadas. Os estudos focam-se na prevalência da vitimação tendo como período de referência a entrada na faculdade ou o último ano letivo (e.g., Schenk & Fremouw, 2012; Wozencroft et al., 2015) e nos meios utilizados. (SCHENK; FREMOUW, 2012; WOZENCROFT, et al., 2015, apud BRANCO; NUNES; SOEIRO, 2017, p. 25)

Nessa perspectiva, observa-se que o fenômeno da violência virtual abrange outros territórios. Para mais, Branco et al (2017) discutem que as investigações sobre a temática do cyberbullying no Ensino Superior foram desenvolvidas apenas a partir de 2009 e o mesmo pode se tornar um fenômeno global, visto que os universitários são considerados a população que mais usufruem as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC 's).

Por conseguinte, em relação a estrutura dos resultados, elas apresentaram em porcentagens a participação das pessoas no estudo e dos 11 artigos selecionados, as autoras identificaram que as vítimas sofrem essa violência virtual frequentemente por meio de mensagens instantâneas agressivas em formato de texto com insultos.

Logo, no que diz respeito às reações mais identificadas que afetam as vítimas são: as frustrações sendo mencionadas cerca de 46,2%, estresse com aproximadamente 40,9% e tristeza com a porcentagem de 37,9%, além de raiva, insegurança e preocupação. Do mesmo modo, também foram notados outros impactos como a perda de produtividade e dificuldade em se concentrar. Elas também perceberam que os artigos trazem medidas de proteção ao usufruir das tecnologias de informação e comunicação, como contar para alguém, excluir ou bloquear o agressor da rede social e fazer a denúncia. Ademais, outro fator importante observado foi a relação do tipo de resposta à vitimação entre as diferenças de gênero, de acordo com Branco et al (2017, p. 23) “o sexo feminino tende a evitar a internet/telemóvel enquanto o sexo masculino tende a consumir álcool/drogas”.

Assim sendo, as autoras concluem a pesquisa ressaltando a importância de continuarem elaborando estudos acadêmicos voltados a temática em questão:

Desta forma, destacamos a necessidade de continuarem a ser desenvolvidos estudos que determinem a prevalência do cyberbullying e as diferenças de gênero nos comportamentos de vitimação/agressão, principalmente em contexto nacional por constar neste trabalho somente um estudo desenvolvido em Portugal. Verifica-se também a necessidade de serem desenvolvidos estudos de design longitudinal que permitam determinar as características das vítimas e a possibilidade de continuarem a ser vítimas. Por último, torna-se importante delinear estratégias de prevenção direcionadas para a população em geral, profissionais e estudantes universitários (e.g., utilização segura das novas tecnologias) e de estratégias de intervenção dirigidas aos diferentes intervenientes no cyberbullying (vítimas, agressores e observadores). (BRANCO; NUNES; SOEIRO, 2017, p. 27)

Dessa maneira, nota-se que o cyberbullying não é um problema atual, mas ainda está longe de ser erradicado, na medida que poucos trabalhos acadêmicos são realizados com a finalidade de apresentar o risco que esse fenômeno traz para os universitários e para a sociedade atual. É importante enfatizar que essa violência ocorre em diferentes localizações geográficas, faixas etárias e identidade sexual. Sendo assim, as autoras concluem que é preciso criar estratégias de prevenção e de intervenção para todos os indivíduos.

A pesquisa acadêmica intitulada de “*Cyberbullying* em universidade pública: o lado sombrio da comunicação online na cultura organizacional”, foi elaborada por Nascimento em 2019, com o objetivo de identificar as ocorrências e as consequências do fenômeno cyberbullying em decorrência da jornada de trabalho em uma universidade estadual. Para alcançar esse objetivo, o autor utilizou o método indutivo, a pesquisa exploratória e descritiva. O instrumento usado foi o questionário, composto por 27 questões objetivas e discursivas. Esse questionário foi aplicado aos 54 servidores técnicos administrativos do Centro de Ciências Biológicas e Sociais Aplicadas (CCBSA) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e o tratamento de dados ocorreu por meio da análise de conteúdo, com cálculos estatísticos, elaboração de gráficos e tabelas no software R.

Ao produzir a pesquisa, o autor relata que a conexão com a internet é constante na vida dos seres humanos, fazendo com que a afetividade aconteça de forma digital. Outrossim, Nascimento (2019) disserta que essa conectividade se faz presente na execução laboral dos indivíduos, em virtude de possuir uma maior eficiência. Porém, ao usufruir das ferramentas digitais no ambiente de trabalho, o autor identificou que o profissional corre o risco de sofrer ou vivenciar a violência virtual.

Em seu estudo, ele conceitua o fenômeno do cyberbullying no trabalho como:



No trabalho, ele pode estar associado a assédio moral por meio do uso de ferramentas digitais. Tais atitudes podem impactar diretamente a execução de atividades laborais, já que a “vítima”, em teoria, seria impactada no desempenho de suas funções. Apesar de ser fenômeno novo, cyberbullying vem ocorrendo cada vez com mais frequência, principalmente nas diversas redes sociais – em especial, nas ferramentas de mensagens instantâneas –, que facilitam a comunicação e, por consequência, a ocorrência de cyberbullying. (NASCIMENTO, 2019, p. 15)

Diante o exposto, com a facilidade de usar o serviço de internet durante o expediente de trabalho, os servidores também podem se tornar vítimas do fenômeno cyberbullying, pois tendem a ficar vulneráveis ao usufruir das tecnologias de informação e comunicação. Ainda por cima, o autor afirma que a pesquisa foi realizada em uma universidade pública devido ser um ambiente em que se luta pela liberdade de expressão.

Nesse contexto, Nascimento (2019) traz em seu estudo a regulamentação do uso da internet no Brasil, com o intuito de ressaltar que a Lei nº 12.965, aprovada no dia 23 de abril de 2014, estabelece no artigo 4º direitos e deveres ao usar o serviço da internet:

A disciplina do uso da internet no Brasil tem por objetivo a promoção:

I – do direito de acesso à internet a todos;

II – do acesso à informação, ao conhecimento e à participação na vida cultural e na condução dos assuntos públicos;

III – da inovação e do fomento à ampla difusão de novas tecnologias e modelos de uso e acesso; e

IV – da adesão a padrões tecnológicos abertos que permitam a comunicação, a acessibilidade e a interoperabilidade entre aplicações e bases de dados. (NASCIMENTO, 2019, p. 20)

Ao saber da necessidade de usar a internet de forma eficaz e benéfica, para ampliar os conhecimentos e ter acesso às diversas informações simultâneas, o autor menciona que atualmente o mercado de trabalho exige dos funcionários habilidades com os serviços tecnológicos para desempenhar as suas funções e na medida que Nascimento (2019) elaborava o artigo, percebeu-se que no trabalho laboral o fenômeno cyberbullying possui uma projeção maior e tem crescido muito nos dias atuais, visto que os funcionários precisam dividir as atenções com as atividades do expediente e da vida pessoal.

Ademais, sabe-se que a Lei nº 13.185/2015 foi sancionada pela presidente Dilma Rousseff tem o intuito de combater e prevenir as práticas do bullying e cyberbullying, mas sobre isso o autor menciona que:

Infelizmente a legislação não prevê sanções às práticas de bullying e cyberbullying, servindo apenas para orientar ações de combate aos mesmos. Evidente que foi um avanço na legislação brasileira, mas há a necessidade de ações mais enérgicas, tanto legais, quanto na coibição das ações de cyberbullying, que só crescem com a evolução das TIC, podendo ser realizadas a qualquer momento, independente da aproximação entre perpetrador – aquele que pratica o bullying – e vítima (NASCIMENTO, 2019, p. 27).

Nesse âmbito, a legislação brasileira se torna falha ao identificar o crescimento desses fenômenos nos ambientes de aprendizagem, pois com base na pesquisa do autor, eles estão cada vez mais presentes na vida das pessoas.

Em relação ao conceito do cyberbullying, o próprio escritor define como uma violência psicológica, em virtude dos seus atos serem repetitivos e intencionais, que visam a humilhação, intimidação e discriminação via as tecnologias de informação e comunicação.

Além do mais, em suas leituras teve acesso a uma relação de ações negativas realizada por Privitera e Campbell, em 2009, na qual estão relacionadas com o cyberbullying e o autor fez algumas adaptações para apresentar os formatos de assédio virtual, dentre as principais ações estão: a opinião ignorada, sensação de monitoramento, ser lembrado constantemente pelos erros cometidos, ser constrangido, ameaçado, se sentir excluído e ser vítima de boatos.

Dessa maneira, ao aplicar o questionário para coletar os dados de sua pesquisa, o autor distribuiu para 54 servidores públicos no mês de maio de 2019, mas somente 46 funcionários responderam às indagações. O instrumento da pesquisa foi construído e dividido em três partes com perguntas voltadas às atividades de trabalho, identificação pessoal e a identificação profissional.

Em seus resultados, obteve a participação de 43,5% de servidores do gênero masculino e 56,5% do gênero feminino, com faixa etária entre os 25 e mais de 40 anos. Dos 46 funcionários, cerca de 54,3% responderam que usam as ferramentas digitais todos os dias para o desempenho das atividades, 52% afirmaram que vivenciaram as práticas do cyberbullying e 19% se sentiram vítimas dessa violência virtual. Assim como também, 80% dos servidores públicos têm a obrigação de usar os aplicativos de mensagens instantâneas e 59% recebem comunicações virtuais fora do seu período de descanso.

Nascimento (2019) ao analisar o conteúdo das respostas recebidas, também identificou muitos sentimentos negativos causados pelas práticas do fenômeno cyberbullying, sendo os principais deles: o medo de expor a situação, a depressão, o estresse, a ansiedade, tristeza, desvalorização, não se sente confortável, fica constrangido e desmotivado. Outros pontos importantes que ele trás em sua pesquisa são as principais consequências na vida das vítimas, como o tratamento de ansiedade e depressão, a baixa estima, enxaqueca, dores na cervical, temor, a desconfiança e o psicológico afetado. Além disso, aproximadamente 7% dos participantes precisaram se ausentar da atividade laboral devido esse fenômeno.

Portanto, ao concluir o seu estudo, o autor evidenciou que os servidores da UEPB já sofreram ações do cyberbullying em decorrência do emprego na instituição e existe a necessidade de combater esse tipo de violência, com penalizações e proteção legal, assim como também é preciso disponibilizar um psicólogo para atender as vítimas no ambiente educacional.

## PRINCIPAIS RESULTADOS

Dessa maneira, após analisar os estudos acadêmicos, percebe-se que todos os artigos desenvolveram pesquisas de campo em universidades públicas e abordam o fenômeno do cyberbullying no Ensino Superior. Nessa perspectiva, é possível constatar que as mensagens instantâneas por meio de e-mail e redes sociais são as ferramentas das quais os universitários sofrem com mais frequência a violência virtual e os sentimentos comuns das vítimas são medo, tristeza e depressão.

Destarte, é notório que a análise das pesquisas se torna imprescindível, em virtude de apresentar com detalhes as principais consequências que o cyberbullying causa na vida dos seres humanos, sejam eles docentes, alunos(as) ou servidores públicos, dentro ou fora das universidades públicas, bem como as dificuldades existentes para combater esse crime virtual. Ademais, observa-se também que é preciso continuar sendo investigado esse fenômeno do cyberbullying, para conseguir modificar as interações das pessoas, com o intuito de promover um ambiente de ensino que aceita e reconhece as diferenças do outro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Confirma-se, então, que existem registros sobre o cyberbullying no Ensino Superior e a abordagem do assunto é de grande importância, pois com base nos resultados obtidos é perceptível que existem lacunas para serem preenchidas, tornando-se essencial disponibilizar um profissional capacitado para atender as vítimas e os agressores, pois todos os envolvidos precisam de ajuda, bem como realizar orientações educativas e aplicar punições, para promover o bem estar social de todos, além de preservar o ambiente de formação.

Em conformidade com as informações dos artigos acadêmicos analisados, é notório que as principais ferramentas utilizadas para compartilhar a violência virtual são as redes sociais e os e-mails. Por consequência, as principais doenças que afetam o emocional dos indivíduos são a depressão, estresse, bem como afeta os sentimentos das vítimas, sendo os mais comuns o medo e a tristeza. Ademais, as principais consequências como sintomas físicos são dores de cabeça e coluna cervical.

Em relação aos desafios, foi possível identificar que existem vários, em vista da internet ser uma rede de conexão global em que nas universidades públicas não existem punições ao cometer os crimes cibernéticos, a falta de orientação pedagógica ao utilizar as tecnologias digitais e ausência de estratégias de intervenções para impedir o cyberbullying.

Enfatizamos, ainda, que todos os seres humanos, independente da identidade sexual, religião, idade, nacionalidade, etnia, dentre outras condições, têm direito a liberdade, seja ela se opinião ou expressão, bem como tem direito à educação. Entretanto, quando os estudantes ou servidores públicos são vítimas dos crimes virtuais, estes têm os seus direitos violados. Logo, esta pesquisa se torna relevante ao trazer valiosas reflexões e contribuições para a área da educação e para a formação docente.

Assim, diante de todos os resultados alcançados, esperamos que esta pesquisa contribua fortemente para a formação dos profissionais da educação e aos estudantes das universidades, públicas ou privadas, pois ao construir relações solidárias, afetivas e respeitáveis, é possível conviver em um espaço coletivo rico em culturas, conhecimentos e representações sociais.

## REFERÊNCIAS

BRANCO, Inês Jesus; NUNES, Laura M.; SOEIRO, Cristina B. *Cyberbullying em Estudantes Universitários: Uma Revisão Sistemática da Literatura*. 2017. Disponível em: <[https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/6034/1/DM\\_In%c3%aas%20Jesus%20Branco.pdf](https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/6034/1/DM_In%c3%aas%20Jesus%20Branco.pdf)>. Acesso em: 21 de dez. de 2021.

DE SOUZA, Sidclay Bezerra et al. O *cyberbullying* em contexto universitário do Brasil e Portugal: vitimização, emoções associadas e estratégias de enfrentamento. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, p. 1674-1691, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9067/5963>>. Acesso em: 21 de dez. de 2021.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). *Métodos de pesquisa*. – 1ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 21 de setembro de 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa/Antonio Carlos Gil.** – 4ª. ed. – São Paulo: Editora Atlas, 2002. Disponível em <[http://www.uece.br/nucleodelinguasitaperi/dmdocuments/gil\\_como\\_elaborar\\_projeto\\_de\\_pesquisa.pdf](http://www.uece.br/nucleodelinguasitaperi/dmdocuments/gil_como_elaborar_projeto_de_pesquisa.pdf)>. Acesso em: 21 de set. de 2021.

MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento; MARTÍNEZ, José María Avilés. Ocorrência do *bullying/cyberbullying* na universidade: uma pesquisa com estudantes da Amazônia. **AMazônica**, v. 6, n. 1, p. 186-200, 2011. Disponível em: <[DialnetOcorrenciaDoBullyingcyberbullyingNaUniversidade-3915956.pdf](#)>. Acesso em: 21 de dez. de 2021.

NASCIMENTO, Charles Salviano da Silva. **Cyberbullying em universidade pública: o lado sombrio da comunicação online na cultura organizacional.** 2019. Disponível em: <[https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/19643/1/CharlesSalvianoDaSilvaNascimento\\_Dissert.pdf](https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/19643/1/CharlesSalvianoDaSilvaNascimento_Dissert.pdf)>. Acesso em: 21 de dez. de 2021.

SILVA, Juliana de Lima; MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento. Gestão do *bullying* e *cyberbullying* na universidade - desafios para a orientação educativa e convivência social e ética no ensino superior - estudo com estudantes da UFAM/Brasil. **Amazônica**, v. 5, n. 2, p. 46-55, 2010. Disponível em: <[Dialnet-GestaoDoBullyingECyberbullyingNaUniversidadeDesafi-4028699.pdf](#)>. Acesso em: 21 de dez. de 2021.

UHLE, Rita de Cássia Spréa. **Cyberbullying e bullying entre crianças e adolescentes do ensino fundamental e médio.** Curitiba, 2015, p. 26-131. Disponível em: <<https://www.acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/64708/R%20-%20D%20-%20RITA%20DE%20CASSIA%20SPREA%20UHLE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 20 de out. de 2021.



## O ESTADO DA QUESTÃO: contribuições para pensar a pesquisa-formação com os multiletramentos na educação básica

Dayse Medeiros de Sousa Figueirôa<sup>1</sup>  
Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro<sup>2</sup>

### RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar os achados e as reflexões realizadas à luz da produção de um estado da questão. Resulta da produção e análise de um estudo através de um levantamento da literatura sobre a cibercultura e o multiletramento, realizado nas bases de dados da CAPES e da BDTD através dos descritores que dialogam, a priori, com o objeto de pesquisa de mestrado do POSEDUC/ UERN, a saber: pesquisa- formação no contexto da cibercultura e ampliação dos multiletramentos dos alunos de uma escola pública de Mossoró. Trabalhamos para o entendimento do que seria e qual a função do estado da questão com os autores Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), buscamos situar e contextualizar nosso objeto de pesquisa por meio das ideias de Serres (2013). Sobre a importância e relevância das bibliotecas digitais e bancos de pesquisas, nos apoiamos nas ideias de Brumatti (2015) e para as reflexões sobre a cibercultura e multiletramentos nos embasamos nas pesquisas encontradas nas bases da CAPES e da BDTD, com destaque em Brotas (2021), Meirelles (2021), Alves (2019) e Oliveira (2019). Em nosso recorte temporal optamos pelos últimos 5 anos, 2017 a 2021, mas não nos foram apresentados trabalhos dos anos de 2017 e 2018 dentro da temática pesquisada, realizamos a busca por trabalhos nos anos de 2019, 2020 e 2021. Realizamos buscas na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no Catálogo de Teses e Dissertações e ainda na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações. Usamos o operador booleano AND para os termos Cibercultura AND Multiletramentos na tentativa de encontrar pesquisas que mais se aproximem do nosso objeto de estudo e tenha relação com a construção da pesquisa, para que venha contribuir com uma produção bem estruturada com uma referencial teórico- metodológico apropriado para o nível da pesquisa. A pesquisa nos possibilitou concluir que o Estado da Questão contribui, significativamente, com a etapa inicial de estudos/pesquisas *stricto sensu* por nos colocar diante de pesquisas e autores que abordam a temática dos multiletramentos em contexto de cibercultura trazendo dispositivos digitais em experiências pedagógicas que qualificam o ensino, o fazer docente e a reflexão sobre o *ensinaraprender* em contexto da cultural digital em rede.

**PALAVRAS CHAVE:** Estado da questão; Multiletramentos; Cibercultura; Educação Básica.

### INTRODUÇÃO

Este artigo é o resultado de um “Estado da Questão (EQ)” proposto na disciplina Pesquisa em Educação do curso de Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – POSEDUC/UERN com o intuito de aproximar os discentes pesquisadores de seus objetos de pesquisa, contribuindo para a construção de um levantamento bibliográfico que venha a ser utilizado e refletido no decorrer da pesquisa sobre a pesquisa-formação no contexto da cibercultura e a ampliação dos multiletramentos dos alunos do 3º ano de uma escola pública Municipal da cidade de Mossoró através da atuação de uma professora-pesquisadora aluna no Mestrado POSEDUC/UERN. Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), traz uma grande colaboração para o entendimento de qual é a finalidade do EQ e nos afirma que

<sup>1</sup> Mestranda em Educação pelo POSEDUC/UERN. E-mail: daysemedeiros@alu.uern.br

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela UERJ. Professora Adjunto IV da Faculdade de Educação e no Mestrado em Educação da UERN. E-mail: mayraribeiro@uern.br

A finalidade do “estado da questão” é de levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Trata-se do momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa. (NÓBREGA- THERRIEN e THERRIEN, 2004, p. 7)

Uma das maiores contribuições do EQ é colocar o pesquisador diante do seu objeto de pesquisa, levando-o a pensar, refletir, delimitar e definir seu objeto de pesquisa, pois somente a partir dessa definição é que se inicia o EQ. Este é um método de pesquisa que apresenta a literatura científica sobre o objeto a ser investigado, estudado e pesquisado, é de grande relevância para os cursos de graduação e pós-graduação, pois vem colaborar na produção dos trabalhos de conclusão de cursos, fundamentalmente no que se refere a definição do objeto de estudo.

A princípio, antes de iniciarmos a produção do estado da questão proposto pela professora na disciplina de Pesquisa, veio a angústia por não compreender bem do que realmente se tratava o Estado da Questão, qual a diferença entre ele e os demais como Estado da Arte, Estado do Conhecimento e até mesmo a revisão de literatura, quais seriam os objetivos definidos para cada um, a dúvida maior foi como de fato realizar essas buscas? Em quais bases de dados? Com o passar das aulas nas quais fizemos algumas discussões sobre esse trabalho a ser desenvolvido, compartilhamento de texto pela professora, o convite a um professor para ministrar uma aula sobre a temática, foi clareando e chegando ao entendimento de como faríamos e quais bases seguras poderíamos utilizar.

O objetivo do presente estudo enquanto EQ é investigar a partir de uma pesquisa em bancos de teses e dissertações com descritores selecionados, o que existe de pesquisa com a temática da cibercultura e multiletramentos na área da educação brasileira, o que há de produção consistente, já publicada em bancos de pesquisas renomados.

A cibercultura, cultura contemporânea mediada pelo digital em rede, institui uma nova forma de comunicação e relacionamento entre as pessoas, pode ser compreendida como um conjunto de técnicas materiais e intelectuais, de práticas, atitudes, modos de pensamento e valores que se desenvolvem junto ao crescimento do ciberespaço ( LÉVY, 1999). Percebida como uma nova cultura que vai surgindo diante dos avanços tecnológicos e o uso da internet como forma de democratizar o conhecimento humano, expandir e liberar acesso independente do tempo/lugar.

Os multiletramentos aparecem justamente na mudança das linguagens que surgem a partir dos avanços tecnológicos e da explosão da era digital e da cibercultura estando atrelado a esse movimento. Multiletramentos são a diversidade da comunicação que se apresenta através da união de vários elementos em um só momento como uma imagem, um áudio, de uma música, sendo construído um novo gênero textual que são os textos multimodais, porque existem a presença de várias linguagens integradas no mesmo texto, independente da mídia em que aparece TV, vídeos na internet, site, até mesmo impresso (ROJO; ALMEIDA, 2012). Esses tipos de textos estão por toda parte, e podemos acessá-los pelo próprio celular, não mais somente pelo computador de mesa e não cabe mais apenas um tipo de letramento para a compreensão do mesmo e dentro da escola devemos estar atentos a essas mudanças históricas para que haja uma mudança do fazer docente em sala de aula.

A temática a qual pretendemos investir, estudar, explorar e ampliar os conhecimentos no decorrer do processo acadêmico no Mestrado em Educação do POSEDUC/ UERN é sobre os multiletramentos no contexto da cibercultura com o objetivo principal de criar ambiências formativas com textos multimodais para a ampliação dos letramentos de crianças em contexto

da cibercultura. Os sujeitos do estudo são alunos do 3º ano da Escola Municipal Paulo Cavalcante de Moura da Rede de Ensino Municipal de Mossoró, localizada no bairro Sumaré, Mossoró/RN. Serres (2013), denomina de geração Polegarzinha(o), as crianças, adolescentes e jovens que habitam o virtual e lidam com as redes digitais de maneira diferente das gerações antepassadas. Devemos nos atentar que os alunos presentes nos dias de hoje nas escolas fazem parte dessa geração Polegarzinha, que nasceu imersa nas tecnologias digitais, que ao nascerem já vivem em meio a uma forte relação com a cibercultura, uma nova cultura, fundamentalmente no campo da comunicação e interação, daí desde muito cedo convivem e interagem em ambientes virtuais utilizando-se das mais diversas linguagens, ou seja, são sujeitos multiletrados, produzindo um conhecimento de forma diferente de seus pais, avós e outros familiares e os dedos polegares são seus grandes aliados na produção de diálogos, conteúdos e interações.

### **APONTAMENTO METODOLÓGICO – O ESTADO DA QUESTÃO COMO BUSCA PELA LITERATURA DO OBJETO DE PESQUISA**

Para a realização da busca literária optamos por realizar um estudo da questão, na perspectiva de delimitar, identificar e definir as melhores categorias que pudesse caracterizar nosso objeto de estudo.

A busca foi realizada em duas plataformas que são bem conceituadas e de confiabilidade aceitável, com trabalhos de pesquisas que já foram defendidas nas instituições de ensino, contribuindo e colaborando para a formação dos sujeitos que fazem pesquisas e produzem trabalhos científicos.

Realizamos buscas na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no Catálogo de Teses e Dissertações e ainda na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações. Usamos o operador booleano AND para os termos Cibercultura AND Multiletramentos na tentativa de encontrar pesquisas que mais se aproximem do nosso objeto de estudo e tenha relação com a construção da pesquisa, para que venha contribuir com uma produção bem estruturada com uma referencial teórico- metodológico apropriado para o nível da pesquisa.

Primeiramente realizamos a busca nos periódicos da CAPES, mas a título de conhecer a plataforma, ainda sem ter os descritores bem delimitados e definidos, usamos a busca para conhecer o sistema de refinamentos, o espaço digital da plataforma, os campos de acesso, ou seja, fazer um reconhecimento dessa ferramenta de busca, esse primeiro contato se deu em meados do mês de abril, logo após a solicitação da professora e as orientações dadas. No mês de maio e junho de 2022 realizamos as buscas já com os descritores definidos, o recorte temporal e o quadro com critérios de inclusão para a busca e seleção dos trabalhos.

Nossa intenção era analisar trabalhos dos últimos 5 anos, porém só identificamos trabalhos com os descritores selecionados dos últimos 3 anos, portanto o recorte temporal ficou dos anos de 2019 a 2021, gostaríamos de perceber os diferentes olhares sobre a cibercultura e multiletramentos antes e depois da pandemia da Covid-19, mas nas buscas realizadas de acordo com os refinamentos que foram feitos esse recorte temporal diminuiu.

Iniciamos o trajeto de busca na CAPES no catálogo Teses e Dissertações, colocando em maiúsculo os termos Cibercultura AND multiletramentos e, de início, surgiram 30 dissertações e nenhuma tese. Começamos o refinamento através do filtro mestrado, sendo apenas mestrado e outro campo para mestrado profissional, como nosso campo de pesquisa é no mestrado acadêmico, optamos por não enveredar pelo mestrado profissional, essa foi nossa primeira escolha.

Partindo para o refinamento que só aparece mestrado a quantidade de trabalhos apresentados diminuiu de 30 para 23 trabalhos sem o refinamento do recorte temporal. Partimos para o refinamento dos últimos 3 anos sendo, 2019, 2020 e 2021 e após refinar pelos anos citados, surgem apenas 4 dissertações de mestrado, com refinamento área de concentração educação surgem 3 trabalhos.

Após a busca pelos termos e todos os refinamentos, partimos para a leitura dos 4 trabalhos, não na íntegra nesse momento de seleção. Produzimos um quadro para realizar a síntese dos trabalhos selecionados, usamos os seguintes critérios: Tipo, Ano, Título, Autor, Objetivos, palavras – chaves e referencial teórico da temática Cibercultura e Multiletramentos. O quadro contribui para a organização dos trabalhos selecionados, após essa seleção deve ser feito um estudo de cada trabalho na íntegra para poder desenvolver uma discussão dos trabalhos encontrados visando perceber um diálogo com o objeto de pesquisa, na perspectiva de trazer essas discussões para o trabalho do pesquisador, dialogando e versando sobre a produção de novos conhecimentos como resultado da pesquisa como produção científica. (EVÊNCIO e BORGES, sf)

Já com os trabalhos encontrados na base da CAPES salvos para posterior análise e uma leitura mais densa, partimos para uma segunda busca em uma nova base de dados a BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, usamos os mesmos descritores Cibercultura AND Multiletramentos, a princípio não foram encontradas Teses, assim como na busca na CAPES continuamos usando os mesmos refinamentos, como, dissertações de mestrado, recorte temporal dos últimos 5 anos, área de concentração – Educação e isso sendo selecionado apenas uma dissertação com os descritores elencados.

Nessa nova busca na BDTD, apenas usando os descritores aparecerem 23 trabalhos relacionados a busca pelos descritores, porém optamos por refinar para obter uma maior aproximação, partimos para o refinamento por dissertação obtermos 20 trabalhos, refinando no recorte temporal vamos para 13 trabalhos sendo alguns com títulos duplicados, aplicamos o refinamento da área de concentração em educação a base nos fornece apenas uma dissertação.

A BDTD é uma base de dados de grande relevância para a divulgação de Teses e Dissertações das pesquisas científicas brasileiras, sendo uma das maiores biblioteca digital do país, oportunizando a outros pesquisadores uma busca segura, confiável e com um vasto material a disposição dos pesquisadores, estando atualizados trabalhos nas mais diversas áreas do conhecimento, para Brumatti (2015)

A criação da BDTD nacional foi o resultado de um trabalho conjunto das universidades, responsáveis pela criação e manutenção das suas bibliotecas digitais de teses e dissertações que estão integradas à BDTD nacional, proporcionando, entre outras vantagens, o baixo custo de investimento de infraestrutura e a otimização dos recursos humanos e materiais disponíveis. (BRUMATTI, 2015, p. 69)

Brumatti (2015) fala sobre a importância da divulgação desses trabalhos e a relevância que tem essas bibliotecas digitais para a formação dos pesquisadores ao nos afirmar que:

A divulgação das teses e dissertações pode ocorrer no âmbito das universidades, através da indicação de leitura pelos professores, e também através de catálogos de bibliotecas, sites na internet, base de dados ou bibliotecas digitais, dadas as necessidades de informação de outros pesquisadores interessados em conhecer, pesquisar e aprofundar temas abordados em outros trabalhos que tenham conteúdo de qualidade. (BRUMATTI, 2015, p.67)



Nos embasando em Nóbrega-Therrien e Therrien (2004) percebemos que a construção do EQ colabora e oportuniza ao pesquisador conhecer melhor sua área de conhecimento, quais produções já foram desenvolvidas, em quais epistemologias essas pesquisas estão embasadas, compreender como essas pesquisas dialogam e como convergem e um dos principais movimentos que a produção do EQ nos traz enquanto pesquisadores iniciantes é a reflexão sobre qual contribuição nossa pesquisa oferecerá a sociedade, o que de inovador, de multiplicador e significação propõe nossas pesquisas.

## ACHADOS E REFLEXÕES SOBRE AS DISSERTAÇÕES COM OBJETOS CIBERCULTURA E MULTILETRAMENTOS

Com os avanços tecnológicos as novas tecnologias da informação e comunicação ganharam o cenário da educação e trouxeram mudanças nas formas de comunicação e de interação. Na era do digital as múltiplas linguagens é uma habilidade que deve ser desenvolvida e trabalhada nas escolas, para formar sujeitos capazes de interagir e se comunicar nesse novo meio de produção de conhecimento e nos meios científicos mudou o fluxo também das editoras para a divulgação e comercialização das pesquisas científicas, os resultados dessas pesquisas ajudam a alimentar e garantir os avanços da ciência. Nóbrega-Therrien e Therrien (2004) nos afirmam que

Importa lembrar que no estado da questão os achados têm de estar necessariamente ou diretamente articulados com o tema: devem referenciar especificamente o que existe em publicações ou estudos com relação a este, na área de investigação do estudante/pesquisador, na sua profissão, seja em nível local, nacional ou internacional, não obedecendo necessariamente a esta ordem. (NÓBREGA-THERRIEN e THERRIEN, 2004, p.10)

Apresentamos no Quadro I, os achados das pesquisas realizadas em 4 dissertações, sendo 3 na catálogos da Capes de Teses e Dissertações e 1 na BDTD.

Quadro I - Achados do Estado da Questão no Catálogo da Capes e na BDTD - 2019 a 2021

Autor	Orientador(a)	Programa	Linha de pesquisa	Universidade	Base de dados
Joseane Argolo Brotas	Professora doutora Obdália Santana Ferraz Silva	Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC	Educação, Currículo e Processos Tecnológicos	Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação	catálogos da Capes de Teses e Dissertações
Luciano Nunes dos Santos Meirelles	Professora Doutora Lucila Pesce	Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas		Universidade Federal de São Paulo	catálogos da Capes de Teses e Dissertações
Bruna Rafaela Evangelista de Oliveira	Professora Doutora Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro	Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC)	Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)	catálogos da Capes de Teses e Dissertações
Mauricio Santos de Almeida Alves	Professora Doutora Rosemary dos santos	Programa de Pós - graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas		Universidade do Estado do Rio de Janeiro	BDTD

Fonte: Quadro criado pelas autoras.

As palavras-chave definidas pela autora Brotas (2021) foram: Formação de Professor; Práxis Pedagógica; Multiletramentos. Tecnologias Digitais. Ação Sociopolítica. Para o embasamento teórico sobre os multiletramentos Brotas (2021) trabalhou com GNL (2006), Rojo (2012; 2013; 2015), Silva (2007; 2012; 2019) e Kalantzis (2020); tecnologias digitais Santaella (1997), Lévy (1999), Coscarelli (2011), práxis Freire (1996; 1993; 2000) Sanches Vázquez (2011) e Silva (2019), e formação de professor (Freire, 1996; 1993; 2000); Giroux (1997), Macedo, (2014).

A autora Brotas (2021) focaliza seu trabalho na formação de professores na perspectiva de melhorar a qualidade do ensino, do fazer docente, um olhar reflexivo sobre a prática pedagógica à luz da discussão dos multiletramentos auxiliados pelas tecnologias digitais Brotas (2021) advoga que

Acreditamos que a perspectiva de ação transformadora pela realização de uma práxis educativa, criadora, reflexiva e ético- política pode contribuir para uma formação que valorize as diversas linguagens e as diversas culturas e que seja centrada no debate sociopolítico em que se engendrem conhecimentos dos cotidianos e conhecimentos elaborados, visando a uma educação transformadora. (BROTAS, 2021,p.19)

Realizando a leitura do trabalho de Brotas (2021) na íntegra, podemos perceber que traz grandes contribuições para nosso referencial teórico fundamentalmente no que concerne ao entendimento e compreensão dos multiletramentos como potência na construções de projetos pedagógicos com o enfoque na criação e criticidade dos sujeitos que constituem a escola.

O Trabalho intitulado: Memes e ensino de literatura no ensino médio: pesquisa exploratória de alguns memes do portal lítera brasil do autor Luciano Nunes dos Santos Meirelles defendida no ano de 2021, lançou como principal objetivo para sua pesquisa compreender a possível contribuição dos memes com o Ensino de Literatura, definiu como palavras-chaves: Multiletramentos; BNCC; Ensino de Literatura; Memes; Linguagem hipermídia. Para tratar sobre os multiletramentos, Meirelles (2021) apoiou-se em Rojo (2013), Rojo e Barbosa (2015), Rojo e Moura (2019); trouxe como embasamento teórico para linguagem hipermidiática, Recuero (2011) e Santaella (2004; 2013; 2007), para abordagem sobre gêneros discursivos e suas extensões trouxe as contribuições de Bakhtin (2003) e Brait (1996, 1997, 2013); d) meme como gênero discursivo veiculado nas redes sociais digitais, baseou-se em Dawkins (2007), Recuero (2011) e Ventapane (2019); e para discutir sobre os paradigmas do Ensino de Literatura se embasou em Cosson (2019, 2020).

O autor Meirelles (2021. P 23), em um trecho de sua dissertação nos situa na seguinte compreensão “Estudo as dinâmicas das redes sociais e comportamentos da linguagem hipermídia, além de suas repercussões para o leitor na esfera digital e, por fim, as contribuições dos multiletramentos e a busca pelo letramento digital.” Com essa fala podemos perceber o multiletramento como eixo fundante de sua pesquisa, ramificando para tecnologias digitais, os memes como dispositivos de linguagem e o letramento digital, mas partindo da compreensão dos multiletramentos.

Lendo e observando as considerações finais percebemos que um dos principais achados na pesquisa de Meirelles (2021)

Podem contribuir para o exercício da prática docente afeita aos multiletramentos dos gêneros discursivos existentes em ambientes digitais, ampliando o conhecimento dos estudantes e a intertextualidade em diferentes suportes de produção textual, materializados, por exemplo, na interface entre um romance de Literatura e um

meme a ele relacionado. Após analisar as contribuições dos memes, com base nos teóricos visitados, podemos confirmar tal suposição. ( MEIRELLES, 2021.p . 155)

Isso se dá pela interface dos multiletramentos para a utilização dos memes na literatura a partir da ideia das múltiplas linguagens. Apesar da pesquisa de Meirelles (2021) ser voltada para outra modalidade de ensino divergente da nossa pesquisa, ou seja, ensino Médio e Ensino Fundamental I, respectivamente, o foco em formação de professores, na pesquisa ação/ formação no campo da sala de aula, do fazer docente e na perspectiva dos multiletramentos aproxima nossas pesquisas.

O próximo trabalho que abordaremos foi um achado que contribuirá bastante com nossa pesquisa, o trabalho de Oliveira (2021) trará grandes contribuições, não só teórica, mas também epistemológica e metodológica através da pesquisa – formação.

A dissertação de Bruna Rafaela Evangelista de Oliveira intitulada: “Leitura na cibercultura: dispositivos para a ampliação dos multiletramentos” no ano de 2019, definiu como objetivo geral mobilizar dispositivos de leitura que potencializem os multiletramentos de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. As palavras-chaves da autora Oliveira (2019) foram: Leitura na Cibercultura; Pesquisa-formação; Multirreferencialidade; Rigor outro; Ciberleitor .

Como embasamento teórico, Oliveira (2019) traz um grande referencial situado no caminhar de sua pesquisa, para o desenvolvimento do estudo sobre a pesquisa-formação a autora traz Santos (2014), Macedo (2010). Para situar a cibercultura Oliveira (2019) traz os apontamentos de Levy (1999), Santos (2014) e Lemos (2005). Inspirou-se para a abordagem multirreferencial em Ardoino (1998), Macedo (2012) e Barbosa (2012), se afastando de uma concepção de ciência moderna a autora se aproxima de uma postura com um “rigor outro” apoiada em Macedo; Galeffi; Pimentel (2009). A metodologia da pesquisa segundo Oliveira (2019) foi *pensadapracada* nas compreensões de Kincheloe e Berry (2007).

A pesquisa de Oliveira (2019) é focada na perspectiva da cibercultura como contexto atual e em como os multiletramentos podem ser trabalhados para sua ampliação através do uso das tecnologias digitais, para tanto a autora afirma que

Em um contexto em que as tecnologias digitais estão cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas, provocando mudanças nos cenários sociais e educativos, e que as práticas de leitura estão cada vez mais superficiais e aligeiradas diante das leituras nas telas, acredito que é necessário pensar sobre as formas de leitura e os tipos de leitores que emergem nesse cenário. Assim, procurei entender como se dá a aprendizagem dos alunos em um contexto de um vasto leque de possibilidades no digital, bem como os desafios enfrentados pela escola e professores mediante as mudanças provocadas pela cibercultura na educação. (OLIVEIRA, 2019, p.12)

No trabalho de Oliveira( 2019) pudemos perceber os descritores que foram selecionados para a construção do EQ, o trabalho da autora se dá no contexto da cibercultura para ampliação dos multiletramentos que vai ao encontro do nosso problema de pesquisa que é criar ambiências formativas no contexto da cibercultura para ampliar os multiletramentos dos alunos do 3º ano do ensino fundamental I da Escola Municipal Paulo Cavalcante de Moura – Mossoró/RN através da pesquisa-formação, buscando um olhar plural e heterogêneo na produção do conhecimento.

Essas três dissertações encontradas nos catálogos da Capes de Teses e Dissertações que foram selecionadas pela aproximação da temática com o objeto de estudo através dos descritores que foram pesquisados trarão grandes contribuições no percurso da produção de nossa pesquisa.

A dissertação que encontramos com as buscas na BDTD foi a de Mauricio Santos de Almeida Alves, intitulada- Narrativas de formação: práticas de multiletramentos na cibercultura no ano de 2019.

Alves (2019) lançou como objetivo da sua pesquisa, compreender como as narrativas de formação de alunos e alunas de um curso de graduação em pedagogia da Faculdade de Educação Baixada Fluminense- FEBF se materializam em práticas de multiletramentos na contemporaneidade. O autor definiu como palavras-chaves os seguintes termos: Cibercultura; ciber-pesquisa formação; cotidianos, experiência; formação; narrativas e Letramentos. Alves (2019) em sua pesquisa caminha por vários olhares e vieses, mas seu foco é na cibercultura com um forte referencial teórico inspirado nas concepções de Lemos (2004), Lévy (2005, 2017), Maddalena (2019), Rios e Santos (2014), Santaella (2013, 2007, 2004), Santos (2011, 2019, 2004) e Santos (2011, 2015, 2019 e 2012).

O trabalho de Alves (2019) traz desde uma tessitura de seu encontro com a pesquisa aos achados da pesquisa e contribuições para formação de professores, trazendo relato de sua experiência enquanto professor pesquisador, um trabalho super rico, cheio de depoimento, imbricado nas tecnologias digitais e na redes sociais, cheio de trejeito da cibercultura, invadido de inovação nessa área, com uma aparente e significativa imersão na pesquisa com um jeito outro de fazer pesquisa junto, implicado com seus sujeitos de pesquisa.

Os quatro trabalhos lidos e analisados para a construção do EQ são de grande relevância e contribuição para nossa pesquisa, principalmente nas inspirações teóricas apresentadas a partir de autores/pesquisadores como Santaella, Lévy e Rojo que transitam densamente no campo da Cibercultura e dos Multiletramentos, esses autores fazem parte do embasamento teórico de todos os trabalhos encontrados.

A Construção do EQ, contribui sobremaneira pra percebermos os elementos que constituem uma dissertação, a organização do sumário, formato dos resumos, o desenho da produção do texto, as narrativas desenvolvidas enfim, toda a estrutura da pesquisa como se deu do início ao fim.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estado da Questão nos proporcionou um mergulho no referencial teórico em torno da nossa temática, foco da nossa pesquisa. Nos oportunizou, enquanto estudantes/pesquisadores, um começo de um caminhar para encontrar pesquisas que trazem grandes contribuições teórico-metodológicas- epistemológicas envolvendo a docencia, os multiletramentos e a aprendizagem em contexto de cibercultura.

Para a produção do estado da questão fizemos uma organização em um quadro trazendo as informações referentes ao: ano, tipo, autor, título, objetivos, palavras-chaves e referencial teórico, transformamos esses dados em textos para uma breve reflexão no presente artigo.

Percebemos que os avanços tecnológicos nos colocam diante de um mundo novo, contemporâneo, marcado por um acelerado ritmo conduzido pela sociedade da informação, nos desafiando enquanto docentes/pesquisadores a compreender a lógica da complexidade de vivermos e atuarmos em um mundo tão plural, diverso e em constante transformação.

A produção do Estado da Questão nos desafiou a pensarmos e aprendermos uma dinâmica de busca de pesquisas em base de dados. Implicados com/em nossas subjetividades, encontramos incertezas diante da pluralidade dos discursos dos autores/ pesquisadores, do jeito de caminhar das pesquisas e do amplo referencial teórico mobilizado pelos autores.



A partir da produção do EQ, de toda análise e reflexão realizada, podemos considerar que o trabalho oportunizou nossa aproximação e delimitação do objeto de estudo, nos fez ampliar e perceber as ainda limitações conceituais para adentrarmos em uma pesquisa que contribua com a formação docente e com a ampliação dos multiletramentos de crianças da Educação básica. Percebemos que o conceito de multiletramentos apresentado nas pesquisas remetem a ideia de práticas de letramentos que se atualizam em função dos signos semióticos socialmente disponíveis em contexto de cibercultura e como esses signos transitam, se atualizam, se transformam na diversidade cultural mediada pelo digital em rede.

A produção deste artigo a luz do EQ nos proporcionou perceber que essa temática é estudada em algumas regiões do nosso país, tivemos dissertações apresentadas em Universidades de São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte e Bahia, ou seja, apesar de considerarmos poucas produções vimos o quanto essa temática é significativa e atual e podemos vislumbrar uma grande contribuição para essa área através da realização da nossa pesquisa.

Enfim, questionamos e afirmamos a importância de um maior aprofundamento teórico, epistemológico e metodológico do EQ apresentados nessas pesquisas, premissa a ser retomada no processo de tessitura da dissertação de mestrado em construção pelas autoras.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Maurício Santos de Almeida. **Narrativas de formação: práticas de multiletramentos na cibercultura**. 2019. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2019. Disponível em: BDTD (ibict.br) Acessado em: 20 de maio de 2022.

BROTAS, Josiane Argolo. **A pedagogia dos multiletramentos por uma práxis pedagógica na formação de professores**. salvador- ba 2021. Dissertação ( Mestrado Acadêmico) – Universidade do Estado da Bahia. Disponível em: Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES acessado em 20 de maio de 2022.

BRUMATTI, Josimara Dias. **A contribuição da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações na disseminação do conhecimento nas áreas de Humanas e Sociais**. Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação. São Paulo, v. 11, n. 1, p. 66-77, jul./dez. 2015.

EVÊNCIO, Kátia Maria de Moura; BORGES, Luís Gustavo Gonçalves de Moura. **O estado da questão e as contribuições para a produção da pesquisa científica**. Conedu VII Congresso nacional de Educação. Disponível em: TRABALHO\_EV150\_MD1\_SA104\_ID1021\_06072021123323.pdf (editorarealize.com.br) acessado em: 20 de maio de 2022

LÉVY, Pierre. **CIBERCULTURA**. São Paulo: Editora 34, 1999. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Disponível em: <https://mundonativodigital.files.wordpress.com/2016/03/cibercultura-pierre-levy.pdf>. Acesso em: 15 de abril de 2022.

MEIRELLES, Luciano Nunes dos Santos. **Memes e Ensino de Literatura no Ensino Médio: Pesquisa Exploratória de Alguns memes do Portal Lítera Brasil/ Guarulhos**, 2021. Disponível em: Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES acessado em 20 de maio de 2022.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia M. TERRIEN, Jacques. **Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas.** Estudos em Avaliação Educacional, v. 15, n. 30, jul.-dez./2004.

OLIVEIRA, Bruna Rafaela Evangelista de. **Leitura na cibercultura: dispositivos para a ampliação dos multiletramentos.** Mossoró-RN, 2019. Disponível em: Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES acessado em 20 de maio de 2022.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012,

SERRES, Michel. Polegarzinha: **Uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

## O TRABALHO COMO UM TEMA TRANSVERSAL CONTEMPORÂNEO: uma leitura discursiva de coleções didáticas do Novo Ensino Médio

Élida Karla Alves Brito<sup>1</sup>  
Francisco Vieira da Silva<sup>2</sup>

### RESUMO

O trabalho compila alguns dados preliminares de uma pesquisa que, atualmente, está sendo desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO). O objetivo principal consiste em analisar discursos sobre o trabalho, compreendido como um tema transversal contemporâneo, em coleções didáticas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, aprovadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático, edição de 2021, em conformidade com a Reforma do Novo Ensino Médio (Lei nº13.415/2017) e com a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (2018). A metodologia segue um viés descritivo-interpretativo de natureza qualitativa. A análise de fragmentos coletados de três coleções didáticas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas permite problematizar que o trabalho é discursivizado nos moldes neoliberais, pois pressupõe o desenvolvimento de competências e aptidões individuais que buscam levar o jovem do ensino médio a conceber o mundo do trabalho sob a lógica da competição.

**PALAVRAS-CHAVE:** Discurso; Trabalho; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Novo Ensino Médio

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Durante o governo de Michel Temer (2016-2017), emerge no Brasil um contexto de transformações e modificações que culmina com o cumprimento de uma acelerada agenda reformista, na qual se destaca o projeto de reestruturação do Ensino Médio (EM), responsável por mudanças substantivas que começam a ser percebidas com mais clareza em 2016, por meio da Medida Provisória (MP) de número 746, cuja proposta altera a “[...] Lei nº 9.697, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN para a fomentação e implantação de Escolas em Tempo Integral” (BRASIL, 2017, p. 1).

Em 2017, esse cenário de transformações na educação pública se intensifica quando a MP é convertida na Lei nº 13. 13.415/17, que estabelece a Reforma Novo Ensino Médio (REM). A REM prevê modificações drásticas: primeiro, tem-se a ampliação da carga horária para que um total de 3.000 horas seja integralizado na conclusão dessa etapa de ensino. Segundo, a grade curricular do EM é alterada por uma estrutura que pressupõe uma flexibilização curricular, a partir da constituição de Itinerários Formativos das áreas de conhecimento, a saber: Linguagens e suas tecnologias, Matemáticas e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, bem como a Formação Técnica e Profissional. (BRASIL, 2017).

Além disso, as novas alterações que resultam na criação de um Novo Ensino Médio (NEM) prometem ao aluno o poder de escolher aprofundar-se no estudo do Itinerário Formativo que mais se alinha com o seu projeto de vida e cada rede escolar pode ofertar até dois desses itinerários (GOULART; CÁSSIO, 2021).

<sup>1</sup> Mestranda do POSENSINO/UERN/UFERSA/IFRN. E-mail: [elida.brito17@hotmail.com](mailto:elida.brito17@hotmail.com).

<sup>2</sup> Doutor em Linguística. Docente da UFERSA. Professor do POSENSINO/UERN/UFERSA/IFRN E-mail: [francisco.vieiras@ufersa.edu.br](mailto:francisco.vieiras@ufersa.edu.br).

As reformulações são justificadas com base no discurso de que o Ensino Médio não conseguia atingir as metas e objetivos previstos na LDB devido, dentre outros motivos, à sobrecarga curricular desta modalidade de ensino que contava com várias disciplinas (FERRETI, 2018). Surge, assim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como principal apoio para o currículo, tendo como meta contribuir para uma reestruturação nos processos educativos funcionando como definidor das “aprendizagens essenciais”, as quais constituem condições indispensáveis à formação dos estudantes (ALVES; MARTINS; ANDRADE, 2021). Aos moldes da BNCC, nota-se a urgência de se pensar um currículo que esteja alinhado ao setor produtivo e as demandas do século XXI (BRASIL, 2017), de modo a preparar o jovem para a sua inserção no mercado de trabalho. Para tanto, torna-se imprescindível a entrada do trabalho no currículo como Tema Contemporâneo Transversal (TCT).

Inicialmente, a presença dos TCTs na grade curricular da etapa final da educação básica era apenas pautada em uma recomendação pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), mas com as adaptações feitas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e do texto da BNCC, tem-se a sinalização para obrigatoriedade da inserção dos Temas Transversais no currículo (BRASIL, 2018). Diante dessa nova demanda, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) lança mão de um conjunto de materiais didáticos elaborados em consonância com as diretrizes da BNCC sobre o Trabalho.

Perante o contexto exposto, esta pesquisa pauta-se no seguinte questionamento: que discursos sobre o trabalho são construídos em coleções didáticas de Ciências Sociais e Humanas Aplicadas do Novo Ensino Médio aprovadas pelo PNLD? Como, por meio desses discursos, pode-se pensar na configuração do trabalho como um tema transversal? Tal inquietação justifica-se porque, apesar de buscar novos caminhos e um novo olhar sobre os processos educacionais, a BNCC pode não trazer mudanças tão significativas, especialmente quando problematizamos sobre como os componentes curriculares parecem ser apresentados na base como uma tentativa de flexibilização que, no lugar de agregar saberes ao currículo, provoca o seu declínio, por meio da compactação de disciplinas importantes para a formação integral do sujeito em áreas do conhecimento.

Analisando-se, de modo específico, a área de Ciências Humanas e Sociais, é possível perceber que a junção das disciplinas de Filosofia, Sociologia, Geografia e História pode, de certo modo, representar uma carência na maneira como os conteúdos são ministrados. À vista disso, a escolha por estudar especificamente as coleções didáticas sobre trabalho ocorre ao se evidenciar a triangulação educação, juventude e trabalho que, sob a perspectiva de Silva e Morais (2022, p. 4), a inserção deste tema no currículo médio ocorre sob “[...] as mesmas circunstâncias da aprovação da Reforma Trabalhista”. Tal premissa encaminha as reflexões a respeito da entrada do trabalho no cenário educacional para uma perspectiva de alinhamento com os anseios de um governo neoliberal. Isso permite, de certo modo, “[...] pressupor que haja uma tímida conexão entre os interesses, os atores e os anseios dos envolvidos nesse processo de modificação na educação juvenil e nas relações de trabalho” (SILVA; MORAIS, 2022, p. 4).

Partindo desses apontamentos, o objetivo deste artigo consiste em analisar discursos sobre o trabalho, compreendido como um tema transversal contemporâneo, em coleções didáticas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, aprovadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), edição de 2021, em conformidade, portanto, com a Reforma do Novo Ensino Médio (Lei nº13.415/2017) e com a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (2018). Para subsidiar teoricamente o estudo, mobiliza-se autores como Foucault (2008; 2010), Dardot e Laval (2016), Han (2012) e Soler (2021) *et al*, entre



outros. A metodologia segue um viés descritivo-interpretativo de natureza qualitativa. A análise de fragmentos coletados de três coleções didáticas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas permite problematizar que o trabalho é discursivizado nos moldes neoliberais, pois pressupõe o desenvolvimento de competências e aptidões individuais que buscam levar o jovem do ensino médio a conceber o mundo do trabalho sob a lógica da competição.

No que diz respeito à estrutura, o trabalho está organizado em quatro seções, incluindo a presente seção introdutória. Assim, a seção seguinte se volta para a discussão dos conceitos que subsidiam a nossa pesquisa, como as noções de trabalho no NEM e a conexão com o currículo, bem como e as relações de saber e poder que aí se avizinham. A terceira seção é de ordem metodológica. Na quarta seção, há as análises das coleções didáticas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas sobre o trabalho e, logo após, tecemos algumas considerações finais.

## **CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS: DO DISCURSO REFORMISTA À EMERGÊNCIA DOS IDEÁRIOS NEOLIBERAIS PARA TRABALHO NO NEM**

### **Sobre as noções foucaultianas de discurso**

Refletir sobre a concepção de discurso sob o prisma das teorizações empreendidas por Michel Foucault requer que se compreenda também algumas noções adjacentes a este conceito, tais como: a conexão com o enunciado, com o sujeito e com as relações de saber-poder. Nesta perspectiva, Foucault (2008) traz algumas explicações sobre a construção dos saberes e como esses saberes constroem a natureza do discurso que pode ser compreendido como “[...] o conjunto de enunciados, na medida em que se apoiam na mesma formação discursiva” (FOUCAULT, 2008, p. 132).

Logo, é possível pensar que os enunciados, categorizados como funções enunciativas, se aliam aos discursos e promovem as chamadas regularidades discursivas que recaem sobre determinado campo de saber, evidenciando assim, uma lógica formativa que envolve objetos e estratégias que culminam nas formações discursivas e promovem uma regularidade de temas.

Para se compreender o discurso e suas regularidades enunciativas, faz-se necessário problematizar o como e o porquê de em determinados momentos e períodos históricos e em certos locais surgem certos dizeres, ou seja, o que possibilita a emergência desses dizeres em determinada época e local? Nesta perspectiva, Foucault (2014) aponta que:

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 2014, p. 8-9).

Por essa razão, a teorização foucaultiana compreende os discursos como mecanismos poder que podem atuar de forma muito sutil e que podem ainda ser compreendidos como instrumento das relações de poder. Foucault (2014, p. 9-10) mostra que “[...] por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem relevam logo, sua ligação com o desejo e com o poder”. Assim, aquilo que é revelado ou acobertado em sua materialidade perpassa as mais diversas camadas sociais e produz efeitos de verdade que apontam claramente como o poder possui maneiras eficazes de se instalar no corpo social e de manter a sua soberania e disciplina perpassando os indivíduos e tornando-os sujeitos presos

nas suas malhas (FOUCAULT, 2018). Assim, as relações de saber e de poder atravessam os discursos e integram a constituição destes.

### **Sobre o discurso neoliberal na relação trabalho e educação no Novo Ensino Médio – NEM**

Entendemos que a discussão sobre a presença do trabalho na política educacional brasileira é algo recorrente, tendo em vista o entendimento de que a educação “[...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p. 1), sendo esse um dos princípios que orientam a etapa final da educação básica, o ensino médio. Tal compreensão pode ser entendida como um fator determinante para o desenvolvimento da concepção do “trabalho como um princípio educativo” que de certa forma acaba “subordinando a educação às demandas do mundo do trabalho” (MOEHLECKE, 2012, p. 39).

A respeito desta relação, o Conselho Nacional de Educação (CNE) traz em parecer homologado no Diário Oficial da União, em 9 de dezembro de 2011, algumas considerações nas quais se observa a compreensão de que é necessário que as políticas educacionais estejam articuladas com outras ações que se destinem a diversos campos da vida dos indivíduos, tais como saúde, habitação, emprego. Como exemplo, o documento aponta que:

[...] para ingressar e transitar no mundo do trabalho a educação se torna cada vez mais necessária, ela depende, por sua vez, das disponibilidades de emprego, tanto para que os pais consigam criar seus filhos com dignidade, como, também, para que os estudantes vislumbrem na educação escolar o aumento das possibilidades de inserção nesse mundo. (BRASIL, 2011, p. 6).

De acordo com o texto, somente a partir da inter-relação com os demais campos da vida dos sujeitos é que as políticas educacionais surtirão efeito. Diante da nova premissa integradora, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM apontam que é necessário um currículo diversificado e que trabalhe os conhecimentos e habilidades em uma perspectiva interdisciplinar (BRASIL, 2011).

Ademais, é possível observar como alternativa para a diversificação curricular o trabalho transversal articulado entre os conteúdos clássicos e os temas que atravessam a contemporaneidade, os chamados TCTs. Os TCTs referem-se a uma série de questões que compreendem a aproximação da realidade social dos estudantes com os conhecimentos curriculares vistos na escola. Neste sentido, são proposições que dão conta “[...] dos direitos e responsabilidades relacionados com a vida pessoal e coletiva e com a afirmação do princípio da participação política” dos estudantes. (BRASIL, 2017, p. 10). São, portanto, temas que passam as áreas de conhecimento e disciplinas já existentes, cujo intento é aproximar os conteúdos trabalhados na escola com os valores e saberes necessários ao dia a dia do estudando como a ética, a saúde, o trabalho e o consumo, por exemplo.

De acordo com a BNCC (2018), o EM é uma etapa que necessita de uma ampliação e aprofundamento das aprendizagens e o estudo da categoria trabalho deve ser feito de modo que se compreenda o tema em seus mais variados sentidos, complexidades e compreensões, ao longo da história em cada sociedade e cultura. Em busca de explicar como ocorre essa integração, o documento destaca que, no que tange às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é necessário considerar o desenvolvimento e aprofundamento de algumas unidades temáticas fundamentais à formação dos estudantes, são elas: Territórios e Fronteiras, Tempo e Espaço, Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética, Política e Trabalho (BRASIL, 2018).

Para tanto, é designado um conjunto de competências específicas a serem desenvolvidas no ensino de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, dentre as quais destacamos a competência específica número quatro cujo objetivo é “[...] Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades”. (BRASIL, 2018, p. 563). Para a consolidação dessa competência, o estudante deve compreender o significado de trabalho em diferentes sociedades, bem como as suas especificidades e os processos de desigualdades na sua produção. Além disso, o texto propõe que o jovem atente para a relação entre os indicadores de emprego, trabalho e renda e seus impactos na sociedade. Tudo isso deve ser feito de modo articulado, com vistas a atender a dinâmica de mercado. (BRASIL, 2018).

Se nos voltarmos para as considerações feitas por Karl Marx (2004), temos que o trabalho é uma categoria ontológica e basilar da existência humana, visto que para esse filósofo a história humana se constitui por meio da produção de sua existência material, que se realiza pelo trabalho. Além disso, para Marx (2004), é no trabalho que o homem se distingue dos demais seres vivos. Assim sendo, historicamente o trabalho se constitui como uma atividade essencial que pode estar ligada a realização pessoal e profissional do indivíduo, a sobrevivência ou a manutenção e funcionamento de uma estrutura socialmente organizada.

Já no tocante a relação do trabalho com os meios de produção e, sobretudo, como esses meios se desenvolvem dentro do sistema capitalista, Marx (2004) percebe que, nesse sistema específico, as relações de trabalho ocorrem dentro de uma relação de dominação entre o trabalhador e o não trabalhador que é o detentor dos meios de produção e dos objetos do produzidos pelo trabalho, surgindo assim o que Marx chama de trabalho “estranhado ou alienado” (MARX, 2004, p. 87) que torna o sujeito estranho a sua produção atuando como um reprodutor da miséria humana quando se realiza por uma relação de desigualdade.

No entanto, a modernização das relações trabalhistas e a flexibilização do trabalho promovidas pelas correntes mutações do mundo do trabalho parecem sinalizar para um novo contexto no qual Antunes (2014) aponta que tais mudanças “[...] resultado de fatores históricos e geográficos, e não somente das novas tecnologias e do processo de desenvolvimento organizacional” (ANTUNES, 2014, p. 158). E assim:

[...] a crise experimentada pelo capital, bem como suas respostas, das quais o neoliberalismo e a reestruturação produtiva da era da acumulação flexível são expressão, têm acarretado, entre tantas consequências, profundas mutações no interior do mundo do trabalho. (ANTUNES, 2014, p. 17).

Há, de acordo com Antunes (2014), uma “nova ortodoxia” no mundo do trabalho na qual o estabelecimento de um relacionamento mais próximo e cooperativo entre empregadores e trabalhador é o fundamento. Tem-se, assim, que o capitalismo é dinâmico e se adapta a uma nova lógica da racionalidade neoliberal, por isso:

[...] as mudanças na essência do processo capitalista de trabalho exprimem uma contínua transformação dentro do mesmo processo de trabalho, atingindo sobretudo as formas de gestão e o fluxo de controle, mas levando frequentemente à intensificação do trabalho (ANTUNES, 2014, p.176).

Essas novas perspectivas de gestão baseadas em uma relação de proximidade que se destaca no atual mundo do trabalho leva o trabalhador a sentir-se como parte daquilo que produz, um cooperador para a manutenção e funcionamento da empresa, gerando certo sentimento de pertencimento e identidade com a função e com o local de trabalho. Nessa

lógica o trabalhador sente-se mais feliz e assim se tornará mais produtivo, uma estratégia para mascarar, por exemplo, as altíssimas exigências do mundo do trabalho.

Tomando como fundamento tais reflexões sobre o trabalho e as transformações impressas ao longo dos anos, cabe-nos problematizar no contexto das reformas da educação brasileira, sobre as intenções do novo currículo pensado para o EM, bem como a respeito da ideia de formação para o trabalho adotada. Isso porque, se pensarmos em consonância com Silva (2021), é possível conjecturar que as modificações na educação brasileira ao longo da história, de alguma forma, surgiram como um projeto para atender aos propósitos do governo vigente e não como uma preocupação para melhoria das condições educacionais no país.

Nesse sentido, em um governo com perspectivas neoliberais tal qual o que fora exercido por Michel Temer (2016-2017) – na compreensão de autores como Lopes, Bortolo e Almeida (2016) –, disseminar a noção de que o jovem é quem escolhe as áreas do conhecimento em que deseja se aprofundar de acordo com a profissão que deseja exercer, pode ser compreendido como um discurso que atua na tentativa de ocultar a oferta de um ensino público com baixo custo e poucos investimentos, para o qual enxugar o currículo é primordial e com isso dispensar as disciplinas consideradas desnecessárias ou pouco úteis a estes interesses.

Sobre o neoliberalismo, Foucault (2008, p. 333) destaca que, a partir do ponto de vista econômico, a compreensão neoliberal revela-se como “[...] a reativação de teorias econômicas já gastas” e a sociedade prevista nesse modelo econômico é pautada em bases empresariais sendo, “[...] portanto, uma sociedade para o mercado” (FOUCAULT, 2008, p. 333). Dardot e Laval (2016), ao aprofundarem as questões levantadas por Foucault, compreendem que diante da nova racionalidade neoliberal não é apenas o Estado que se molda as suas exigências, mas a sociedade como um todo passa a ser pensada como um “mercado”.

Nesta perspectiva, o NEM ajustado aos interesses econômicos e de mercado propugna o discurso de que a aprovação da proposta delega ao jovem a liberdade de escolher o que estudar, em que área do conhecimento se aprofundar e ainda lhe permite escolher uma profissão, tudo isso, de acordo com a sua vocação. Discursos como estes desvelam pressupostos de uma governamentalidade do sujeito por um mecanismo que “[...] manipula os corpos [...]” a fim de torná-los “[...] úteis e dóceis ao mesmo tempo [...]” (FOUCAULT, 2005, p. 297). Isso porque, seja pensado como valor, racionalidade capitalista ou até mesmo como elemento de interação entre os sujeitos nas relações sociais, o trabalho está diretamente ligado ao sujeito e as relações que por ele perpassam.

## METODOLOGIA

Para a construção desta pesquisa, adotou-se como procedimento de análise a perspectiva descritivo-interpretativa, uma vez que se descreve e interpreta os discursos em coleções didáticas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do novo ensino médio, tendo em vista que se busca compreender o trabalho como um tema transversal contemporâneo.

Trata-se ainda de uma pesquisa documental, porque se utiliza de materiais que ainda não passaram por um olhar analítico. As análises ancoram-se num viés qualitativo, porque busca “[...] descrever em que consiste determinada situação ou visão do mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49). A caracterização de uma pesquisa como qualitativa, conforme aponta Gil (2002, p. 133), “[...] depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação”. Por isso, na investigação qualitativa, a palavra escrita, a descrição dos fatos,



torna-se elemento primordial não só para o registro dos dados, mas para a própria disseminação das descobertas e dos resultados.

Assim, devidamente situado o universo da pesquisa, a coleta dos dados foi conduzida da seguinte maneira: a) análise do Guia Digital do PNL D, na parte relativa às coleções sobre o trabalho na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do novo ensino médio que foram aprovadas pelo referido programa; b) a partir da leitura das resenhas do Guia, selecionamos seis coleções que discutiam o tema; c) consultamos os *websites* das editoras das coleções a versão em formato PDF, a fim de examinarmos com mais atenção o material; d) selecionamos três coleções para esta pesquisa, levando em consideração as características e dimensões de um artigo científico; e) foram escolhidas as seguintes coleções: Multiverso v. 4: *Trabalho, tecnologia e desigualdade* de Alfredo Boulos Júnior, Edilson Adão, Laercio Furquim Jr. Publicada pela editora FTD; Prisma v.1: *Mundo do trabalho: indivíduo e sociedade*, de Angela Rama, Gislane Azevedo, Isabela Gorgatti, Leandro Calbente, Reinaldo Seriacopi, publicada pela FTD; Conexões v.6: *Trabalho e transformação social*, de Gilberto Cotrim, Angêla Corrêa da Silva, Ruy Lozano, Alexandre Alves, Letícia Fagundes de Oliveira e Marília Moschkovich, publicada pela Editora Moderna; f) após a seleção do material, fizemos uma nova leitura com o intento de identificar os fragmentos que corroboram para a compreensão e desenvolvimento do tema proposto.

## ANÁLISE DAS COLEÇÕES DIDÁTICAS: O TRABALHO EM FOCO

Com o objetivo de compreender os discursos sobre o TCT trabalho, elencamos para a nossa análise as coleções didáticas *Trabalho e transformação social – Conexões v.6; Trabalho, tecnologia e desigualdade - Multiverso v. 4; Mundo do trabalho: indivíduo e sociedade - Prisma v.1*, por apresentarem abordagens do tema trabalho que se assemelha a nossa proposta investigativa.

### Trabalho e transformação social – Conexões v.6

A coleção organiza-se em seis volumes e é composta por quatro unidades temáticas, quais sejam: trabalho e projeto de vida, o trabalho nas sociedades pré-industriais, o trabalho na modernidade industrial e o trabalho no mundo globalizado. A partir dessa composição, as reflexões acerca do trabalho são visíveis em toda a coleção e atravessam todas as unidades temáticas. No entanto, as discussões que aparecem na primeira unidade ganham destaque ao se dirigirem mais diretamente ao jovem com a abordagem do tema trabalho e projeto de vida, por isso, para as nossas análises os recortes enunciativos que destacamos são retirados dessa unidade.

O primeiro recorte constitui uma passagem da coleção em que temos um alinhamento entre os termos trabalho e amor: “O amor e o trabalho são duas necessidades humanas fundamentais” (COTRIM *et al* 2020, p. 11). É possível então conjecturar que a coleção trabalha nessa interface trabalho e amor, com o objetivo de tornar o tema mais próximo da realidade dos jovens, bem como pode muito bem ser uma forma de apagar sentidos negativos segundo os quais o trabalho seria uma forma de tortura.

Mais adiante, mostra o sentido dos termos, dando conta de que “O amor diz mais respeito ao convívio, ao prazer e aos nossos laços afetivos. O trabalho refere-se, sobretudo, ao dever, à manutenção da existência e à construção da sociedade e da cultura” (COTRIM *et al* 2020, p. 11). Temos, então, que a capacidade de amar e trabalhar tornam-se categorias

praticamente equivalentes com sentidos emparelhados, além disso, a coleção destaca que trabalhar e amar são categorias essenciais para a construção do projeto de vida dos jovens.

Em seguida, as proposições da coleção para o jovem do Ensino Médio se encaminham para a construção do seu projeto de vida, pois este “[...] é a responsabilidade que cada um de nós assume de escolher um modo de ser no mundo” (COTRIM *et al* 2020, p. 37). Assim, cabe ao jovem, diante de várias possibilidades que a vida lhe apresenta, projetar aquilo que pretende viver, ou seja, o seu futuro, tomando como base as ações e reflexões feitas no presente considerando suas capacidades, desejos e expectativas. Não obstante, a coleção enuncia de forma muito precisa que “[...] um projeto de vida pode e deve ser construído ao longo de uma vida, mas é interessante começar sua elaboração desde a juventude” (COTRIM *et al* 2020, p. 37). Nesses trechos, nota-se que há a emergência para que o jovem planeje e comece a desempenhar ações para que lhe permitam traçar uma projeção de seu futuro, mas sempre considerando como condição fundamental para isso, a profissão que ele anseia exercer ou trabalho em que pretende atuar.

Flagra-se no livro didático a predominância de um discurso que sinaliza para a compreensão do jovem como aquele que é responsável por escolher o seu projeto de vida tomando como premissa para o seu sucesso a escolha de sua profissão e o trabalho que irá exercer. Tal prática discursiva parece produzir certos efeitos de verdade que apagam as desigualdades e colocam nas mesmas condições a juventude como um todo. Assim, não há espaço para as especificidades das condições familiares, econômicas e sociais, por exemplo. Ao propor que todos os jovens em pé de igualdade, independentemente das situações em que vivem e ao responsabilizá-los pelo sucesso de seu projeto vida profissional, é possível ponderar que os discursos levantados na coleção se alinham a ideais neoliberais que acabam por normalizar a exploração e as desigualdades sociais.

Essa ideia se torna ainda mais incisiva quando é sugerido que a escolha profissional é uma atitude fundamental para a vida do jovem, devendo ele estar atento, pois “[...] às vezes, uma profissão mal escolhida traz consequências penosas, com repercussões no campo psicológico e econômico” (COTRIM *et al* 2020, p. 38), na lógica neoliberal, o sujeito é o responsável pelo seu fracasso e por causa disso, os jovens devem ficar atentos ao mercado de trabalho, as inúmeras profissões existentes e escolher a mais adequada exercê-la.

É pertinente problematizar que o discurso adotado pela coleção propõe a preparação de um projeto de vida que, de certo modo, desconsidera as inconstâncias e as constantes modificações pelas quais os sujeitos passam todos os dias no seu fazer-se diário.

#### **Trabalho, tecnologia e desigualdade - Multiverso v. 4;**

A coleção está estruturada em dois módulos e cada módulo é composto por três capítulos que buscam mobilizar os saberes das ciências humanas para o desenvolvimento do tema trabalho. Sobre a organização da coleção, no primeiro módulo, *Mundos do trabalho*, as discussões são desenvolvidas em três capítulos que discutem sobre *os jovens e o mundo do trabalho*, *trabalho no tempo e espaço*; *trabalho e pensamento econômico*.

As reflexões sobre o trabalho se estendam ao longo de toda coleção; no entanto, aparecem com mais destaque aos nossos propósitos as discussões levantadas no primeiro capítulo *Os jovens e o mundo do trabalho* do qual retiramos os recortes a serem analisados. Já na introdução do capítulo, destacam-se as modificações que o mundo do trabalho vem sofrendo perante os contextos de globalização e transformações tecnológicas.

O primeiro excerto que destacamos destaca que “[...] cada vez mais se exige do trabalhador e da trabalhadora que consigam gerir suas atividades e se organizar econômica,

financeira e juridicamente e que arquem com as despesas relativas à previdência social, saúde e educação”. (BOULOS JÚNIOR; SILVA; FURQUIM; 2020, p. 10).

Tais proposições, de acordo com Soler (*et ali*, 2021), são fundantes de um capitalismo cognitivo. Baseado nas compreensões foucaultianas, Soler (*et ali*, 2021, p. 11), apontam que “[...] o capitalismo cognitivo é o próprio desdobramento da prática refletida de governo do *homo oeconomicus*”. E em se tratando do contexto da educação, as emergências dos alinhamentos ao mercado de trabalho e toda associação da educação com classes empresariais das tecnologias podem:

[...] impulsionar cada vez mais o desdobramento das instituições de ensino, cuja operatividade fabril – desde a emergência da sociedade disciplinar – são substituídas por zonas de intensidade e de criatividade, nas quais os estudantes são empreendedores e os professores são gestores de competências. (SOLER *et al* 2021, p. 11).

Essa tentativa de instigar ainda mais o empreendedorismo da educação é o que mostra a coleção ao pontuar que o jovem necessita compreender as transformações do mundo contemporâneo do trabalho e, para isso, devem buscar desenvolver competências que estejam em consonância com essas necessidades, tais como: criatividade, flexibilidade e capacidade de adaptação e resolução de conflitos, qualidades que, de acordo com Dardot e Laval (2016), são preciosas ao neoliberalismo.

Destacamos o recorte a seguir por se referir a estas características urgentes para o desenvolvimento do jovem do ensino médio com vistas a ocupação de um lugar no mercado de trabalho. De acordo com a coleção em estudo, “[...] as características do profissional mais requisitado hoje pelas organizações são: flexibilidade; capacidade de trabalhar em equipe; adaptação à inovação tecnológica [...]” (BOULOS JÚNIOR; SILVA; FURQUIM; 2020, p. 21). Segundo o discurso que circula na coleção, tendo em vista o fato dessas características serem valorizadas, convém ao jovem do ensino médio investir na sua preparação e buscar se aperfeiçoar e desenvolver habilidades semelhantes que ampliem o seu currículo e lhe permita ser inserido nesse contexto mercadológico.

Ademais, o discurso da coleção se dirige para a emergência do jovem ainda no Ensino Médio procurar se inserir no mundo do trabalho e adquirir experiência, pois “[...] um dos pontos mais preocupantes quando o assunto é desemprego é o longo período que os jovens ficam afastados do mercado de trabalho. Muitos jovens do mundo todo estão desempregados há seis meses ou mais”. (BOULOS JÚNIOR; SILVA; FURQUIM; 2020, p. 20). A voz que enuncia na coleção visa assegurar a importância do jovem desde cedo, ainda na escola, trabalhar e construir um perfil que crie condições de empregabilidade, de acordo com as habilidades já mencionadas anteriormente. Além disso, destaca-se a ideia de que o jovem ao se afastar por muito tempo das atividades laborais acaba “[...] perdendo a motivação e não consegue acumular experiência”. (BOULOS JÚNIOR; SILVA; FURQUIM; 2020, p. 22).

Ao que parece, o jovem, assim como propõe o novo perfil de bom profissional, deve desempenhar várias tarefas de modo a tornar-se um gerenciador do seu tempo considerando a sua vida nas condições sociais familiares e escolares. Tais pressões, de acordo com Han (2012), contribuem para que os sujeitos se tornem “[...] empreendedores de si mesmos [...] movidos ‘pela pressão por rendimento’” (HAN, 2012, p. 30). Outra compreensão que se destaca a esse respeito dos anseios neoliberais de trabalho e a sua interligação com a juventude diz respeito à percepção de Antunes (2014, p.39), segundo a qual o caráter de flexibilidade aliado à precarização e à informalidade, delimitam uma nova morfologia do

trabalho na qual “o desmonte da legislação social protetora do trabalho” (ANTUNES, 2014, p. 24) é um dos principais alvos.

### Mundo do trabalho: indivíduo e sociedade - Prisma v.1

Composta de seis volumes, essa coleção publicada pela editora FTD está estruturada em quatro unidades, nosso olhar se lança especificamente para as discussões levantadas na primeira unidade que se divide em dois capítulos que falam sobre os seguintes temas: *Minhas escolhas e O mundo do trabalho*.

A coleção inicia retomando a discussão sobre as mudanças ocorridas no universo do trabalho ao longo dos anos com o advento das tecnologias digitais, essa discussão é feita por meio de um comparativo entre profissões consideradas do futuro e outras que deixaram de existir:

Atualmente, chamamos de bibliotecário o profissional que separa, cataloga e organiza livros. Como boa parte do conhecimento produzido na atualidade é registrado em arquivos eletrônicos, uma pessoa mais apressada pode chegar à conclusão de que bibliotecário será uma profissão inexistente no futuro. (RAMA; SERIACOPI; CRUZ; 2020, p. 13).

Os dizeres do primeiro recorte que destacamos estão localizados no tópico *minhas escolhas*, que, assim como já vimos nas coleções analisadas anteriormente, trazem discursos que enfocam a emergência do jovem começar logo cedo o seu projeto de vida. É interessante observar no recorte que a posição de sujeito instiga no jovem a emergência de pensar com cautela no que diz respeito a atividade profissional que deseja exercer, pois é possível que seja escolhida uma profissão que no futuro não esteja mais em vigor. Este cenário é bastante problemático, pois daí emergem as dúvidas, a insegurança, que levam o jovem a se cobrar demais diante de um processo de escolha que, por vezes, ainda não está amadurecido.

Em outro momento, o sujeito enunciador na coleção promove a discussão das habilidades necessárias para a tão sonhada conquista do espaço no mercado de trabalho. Nesse sentido, a coleção destaca que é primordial que o jovem busque desenvolver habilidades como a organização, a capacidade de mobilizar diversos conhecimentos e competências com flexibilidade, criatividade e com clareza para resolver conflitos. (RAMA; SERIACOPI; CRUZ; 2020, p. 17).

Além dessas, a coleção aponta também para a necessidade da aquisição de competências socioemocionais, como autocontrole e expressividade emocional, com o intuito de que o jovem aprenda a lidar com as suas emoções, pois somente um profissional que seja capaz de gerir todas essas habilidades será visto como alguém hábil, bem instruído e com condições plenas para ser selecionado por alguma empresa, por exemplo, visto que “[...] são essas atualizações que vão garantir que o profissional não fique ultrapassado e nem perca espaço no mercado”. (RAMA; SERIACOPI; CRUZ; 2020, p. 17).

O cenário empreendedor que se desenha na coleção muito se aproxima daquilo que Dardot e Laval (2016) chamam de “racionalidade neoliberal” a qual pressupõe a adequação da sociedade como um todo é vista como um mercado, um campo empresarial, negociável e produtivo, um campo no qual os sujeitos em sua individualidade são concebidos como uma empresa que está numa constante competitividade e por isso busca incessantemente o aperfeiçoamento. Dardot e Laval (2016, p. 322) mostram que [...] o homem neoliberal é o homem *competitivo*” e dentro dessa lógica até mesmo as subjetividades estão imersas, pois



cada sujeito como um empreendedor de si mesmo trabalhará suas habilidades e competências para se manter à frente de seus concorrentes.

Esse apelo ao empreendedorismo e os domínios por ele alcançados parecem elevar o discurso de flexibilização curricular do NEM e as bases da educação a atuarem em função de um projeto de um governamentalidade neoliberal do sujeito, no qual Soler (*et al*, 2021) em consonância com Foucault (2012) apontam que é necessário pensar também:

[...] as sistemáticas modulações pelas quais as instituições de ensino, acabam por produzir agenciamentos relacionados aos aspectos afetivos dos seus estudantes. Como se essas instituições adotassem como critério fundamental, muito mais os aspectos modulares da constituição da subjetividade, do que propriamente o desenvolvimento de conteúdos programáticos e disciplinares. Mais do que uma educação preocupada em disciplinar, temos a configuração de uma experiência responsável por consagrar os elementos existenciais voltados para as dinâmicas do empreendedorismo e do empresariamento de si mesmo. (SOLER *et al*, 2021. p. 11).

E assim, como salientam Soler (*et al*, 2021, p. 11), “Estamos diante de um *ethos* que interpela o jogo de estímulos pelos quais o sujeito deve operar sua conduta, caso queira reconhecer-se enquanto indivíduo dentro do padrão do mercado econômico”. O sujeito passa, então, a ser responsável pela projeção e desenvolvimento do seu projeto de vida, no qual não há espaço para o insucesso, para as decepções ou incoerências e incertezas da vida, tal qual uma empresa o jovem pensado pelo NEM deve empenhar-se sempre para alcançar o topo, o sucesso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo que buscamos alcançar com este trabalho foi o de analisar discursos sobre o trabalho, compreendido como um tema transversal contemporâneo, em coleções didáticas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, aprovadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), edição de 2021, em conformidade, portanto, com a Reforma do Novo Ensino Médio (Lei nº13.415/2017) e com a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (2018).

As análises dos recortes apontam que as instâncias que levaram a inserção do tema trabalho como um TCT no NEM se avizinham com as noções de uma racionalidade neoliberal que atuam para o desenvolvimento de uma *governamentalidade* do tempo, do corpo e da própria subjetividade do sujeito jovem. Foi possível observar no limiar das regularidades discursivas analisadas nas coleções a constante tentativa de preparar o jovem para atender aos requisitos de um sujeito proativo, que desenvolve e trabalha suas competências emocionais e sociais para atender a lógica neoliberal de constante regulação e avaliação, podendo sofrer alguma sanção caso não atenda aos requisitos exigidos.

Exige-se do jovem, portanto, uma postura empreendedora não só do seu trabalho ou ocupação, mas de si. Dentro dessa lógica o sujeito muito se assemelha com uma empresa que deve ser a todo tempo regulada e mantida sempre para dar lucro e resultados positivos. Os dizeres sobre o trabalho nas coleções analisadas muito se assemelham com a irrupção de discursos de cunho neoliberais, que fizeram emergir também reformas e modificações no currículo da educação básica brasileira. Ao se considerar as proposições da REM que suprime do currículo algumas disciplinas em detrimento de outras, tal conjectura acompanhada das considerações da BNCC sobre a compreensão o Trabalho no NEM, além das teorias que elencamos ao longo da discussão, apontam para um cenário em que a questão do trabalho no NEM se desenvolve desde a pretensão de uma ação interdisciplinar por meio da flexibilização

do currículo até à fomentação de ideários políticos e econômicos aos quais estão atrelados sentidos de educação como mercadoria para atender aos interesses do mercado.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Jacqueline Querino; MARTINS, Tássia Joi; ANDRADE, J. de J. Documentos Normativos e Orientadores da Educação Básica: a nova BNCC e o ensino de Química. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 1, p. 241-268, 2021.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. Coimbra: CES/Almedina, 2014.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 2010.

BOULOS JÚNIOR, A.; SILVA, E. A. C. da; FURQUIM, L. **Multiversos - Ciências Humanas**: trabalho, tecnologia e desigualdade. São Paulo: Ftd, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Base nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso em 22 de junho de 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em 22 de junho de 2022.

BRASIL. **Medida provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm). Acesso em 22 de junho de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo ensino médio** – dúvidas. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em 01 de novembro de 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 05/2011**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2011.

CARVALHO, J.; LOURENÇO, S. **O silenciamento de professores da Educação Básica pela estratégia de fazê-los falar**. Proposições, V.29, 2018.

COTRIM, G; SILVA, A. C. da; LOZANO, R.; ALVES, A.; OLIVEIRA, L. F. de; MOSCHKOVICH, M. **Conexões**: trabalho e transformação social. São Paulo: Moderna, 2020.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaios sobre a sociedade neoliberal. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos avançados*, Scielo, p.25-42, 2018. <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>. Acesso em 02 de novembro de 2022.

FISCHER, R. M. B. Foucault. In: AMARAL, L. (Org.). **Estudos do discurso**. São Paulo: Parábola, 2013.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo, Edições Loyla, 2014.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade** Curso no College de France (1975-1976). Trad. de Maria Ermantlna Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 8ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**: Curso dado no College de France (1978-1979). Trad. de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOULART, D.; CÁSSIO, F. **A farsa do ensino médio self-service**. São Paulo, 12 ago. 2021. Disponível em: <https://diplomatie.org.br/a-farsa-do-ensino-medio-self> . Acesso em: 22 de agosto de 2022.

HAN, B.C. **Sociedade do cansaço**. Trad. Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 33-52, 2006.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MOEHLECKE, S. O Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 39-58, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000100003>. Acesso em: 20 de junho de 2022.

RAMA, A.; AZEVEDO, G.; GORGATTI, I.; CALBENTE, L.; SERIACOPI, R. **Multiversos - Mundo do trabalho**: indivíduo e sociedade. São Paulo: FTD, 2020.

SILVA, F. V.; MORAIS, E. B. Agenda neoliberal, juventude e trabalho: uma análise discursiva de coleções didáticas do novo ensino médio. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S.L.], v. 11, n. 2, p. 632-651, 2022. Acesso em 01 de novembro de 2022.

SOLER, R. D. V.; VAZ, R. A; RAASCH, P. T; PACKER, L. N. K; SILVA, M. A. P. Michel Foucault, a educação e o neoliberalismo, **SciELO Preprints**, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2433> Acesso em: 22 agosto de 2022.



## PERSPECTIVAS FREIRIANAS: a alfabetização na educação de jovens e adultos

Ysmilla Katalana Oliveira Figueiredo<sup>1</sup>

Mirella Giovana Fernandes da Silva<sup>2</sup>

Hélio Junior Rocha de Lima<sup>3</sup>

### RESUMO

As reflexões de acordo com o pensamento freiriano problematizam as situações e sentidos de uma sociedade que (re)produz uma educação bancária em função da produção industrial e tecnológica, indo de encontro a libertação, humanização e transformação em sociedade. Dentro desse contexto, pensando na educação libertadora de Freire e tentando compreender a alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA), essa que é uma modalidade de ensino, voltada para as pessoas que não tiveram a oportunidade, por motivos diversos, de acessar o ensino regular dentro da idade apropriada segundo os documentos regulamentares da Educação. A presente pesquisa objetiva analisar criticamente as perspectivas freirianas sobre a alfabetização de jovens e Adultos, podendo indicar possíveis reflexões que tragam mudanças nas práticas de alfabetização na EJA. O trabalho se desenvolve trazendo um levantamento histórico da alfabetização de jovens e adultos, relacionando com o pensamento freiriano através de um levantamento bibliográfico e com caráter qualitativo, utilizando autores como Freire (1989), Paiva (1973) e Beisiegel (1974), que fundamenta a pesquisa.

**PALAVRAS CHAVES:** Alfabetização; Educação libertadora; Jovens e Adultos; Paulo Freire.

### INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), é uma modalidade de ensino que é amparada por Lei, e tem por objetivo atender aquelas pessoas que, por motivos diversos, não tiveram acesso ou não concluíram o ensino regular na “idade apropriada”. Uma das especificidades dessa modalidade é as múltiplas diversidades entre o público, que seria uma das principais barreiras de pensar essa educação. A EJA atendente um público diverso, entre eles jovens, adultos e idosos, e para compreender o perfil dos educandos dentro de uma sala de aula viva, é necessário conhecer as múltiplas histórias, culturas e costumes, compreendendo a individualidade dos sujeitos, na qual cada indivíduo é único e possui suas particularidades com diferentes experiências de vida.

A modalidade da EJA é conhecida por ter uma multidiversidade presente nas salas de aula, que perpassa desde o jovem ao idoso. São pessoas que possuem uma experiência de vida muito rica, e um saber popular aguçado que os diferencia dos demais alunos do ensino fundamental e médio, por justamente chegar até a escolar com crenças e valores já construídos. Cada um de forma individual como pessoa, mas construído de forma coletiva, traz a sua personalidade, valores éticos e morais, mas que estão em busca de um mesmo sonho. Talvez, por motivos diversos, mas no final todos desejam obter o diploma de ensino fundamental e médio, e não desperdiçar a oportunidade, que podem ter sido negados no passado.

Não se pode negar que o público da EJA merece um olhar específico educacionalmente. São pessoas que necessitam de um acompanhamento e estímulos

<sup>1</sup> Mestranda em Educação pelo POSEDUC – UERN. E-mail: [ysmilla\\_katalana@hotmail.com](mailto:ysmilla_katalana@hotmail.com)

<sup>2</sup> Mestranda em Educação pelo POSEDUC – UERN. E-mail: [mirellasilva@alu.uern.br](mailto:mirellasilva@alu.uern.br)

<sup>3</sup> Doutor em Estudos da Linguagem, professor da UERN. E-mail: [heliojunior@uern.br](mailto:heliojunior@uern.br)

específicos. Mas, dentro da Educação de Jovens e adultos, existem diversos grupos de alunos, um deles são os alunos da zona rural, que se diferenciam dos alunos que habitam a zona urbana. Na maioria dos casos, são alunos que a manhã e tarde realizando o trabalho braçal na roça ou no campo, e quando chegam à noite, por necessidade, precisam vencer o cansaço e enfrentar as cadeiras da sala de aula. Além de todas essas questões, os alunos ainda precisam enfrentar o preconceito, a discriminação e as críticas vivenciadas tanto o contexto familiar como em sociedade.

Educar é uma tarefa muito complexa, que vai para além de reunir pessoas dentro de uma sala de aula, e “depositar” conhecimentos como se as pessoas fossem esponjas e absorvessem a gama de informações num piscar de olhos. Educar, é compreender o aluno e suas múltiplas vivências, entender que por traz daquele ser humano existem muitas experiências vividas, saberes populares adquiridos, e conhecimentos diversos. Além disso, educar é compreender a realidade diária e acreditar nas possibilidades, objetivando sempre o crescimento pessoal e profissional.

A educação é um dos direitos básicos, garantido pela constituição brasileira, tem o papel transformador nas vidas de diversas pessoas. Para Freire, a educação é feita com o povo, nessa participação do povo que constroem uma sociedade justa e democrática. A liberdade desse sujeito e sua criticidade e que permite construir o conhecimento, conhecimento este que se constroem primeiramente pelas pessoas e são validados através da universidade por métodos científicos. A universidade é feita por três pilares básicos: ensino, pesquisa e extensão, é nesse pilar de pesquisa e extensão que os conhecimentos ultrapassam os muros da academia. Na pesquisa são formuladas problematizações e hipóteses são desenvolvidas com bases em contextos locais, opiniões meramente populares até passar pelo processo de validação científica. Necessário ressaltar a descentralização do conhecimento produzido pela universidade e estreitar os laços entre sociedade e faculdade. A extensão desenvolve projetos voltado para comunidade externa baseados nos conhecimentos para beneficiar a sociedade.

Pensando na educação transformadora de Freire e tentando entender a Educação de Jovens e Adultos (EJA), essa que é uma modalidade de ensino, voltada para as pessoas que não tiveram a oportunidade, por motivos diversos, de acessar o ensino regular dentro da idade apropriada segundo os documentos regulamentares da Educação, nessa modalidade de ensino se encontra jovens e adultos em uma mesma sala de aula. A EJA tem como principal objetivo promover a inclusão social desses sujeitos e desenvolver a função qualificadora, equalizadora e reparadora. Pensar nas metodologias que são utilizadas para esse grupo é de suma importância no processo de ensino e aprendizagem, bem como perceber que esse grupo possui particularidades.

Um educador que se destaca aqui no Brasil nessa modalidade de ensino, é o Paulo Freire, que desenvolve métodos de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos, na qual ganhou repercussão no mundo inteiro, ficando conhecido como o patrono da educação no Brasil. Freire desenvolveu um pensamento pedagógico que defende que o objetivo maior da educação é conscientizar o estudante. Também criou sua filosofia pedagógica baseando-se nas suas experiências com os movimentos populares. Na sua concepção, a palavra deve ser sobre tudo vivenciada, a educação é um processo dinâmico e histórico através do qual o indivíduo toma consciência do seu lugar no mundo. Realizou em 1963, onde atendeu 380 trabalhadores em Angicos – RN, e alfabetizou em 40 horas. Este é um marco histórico, repercutido em todo país, mas que acabou sendo silenciado em 1964 pelo golpe militar.

Na sociedade contemporânea, educar Jovens e Adultos não limita apenas a ensinar a ler e escrever. É antes de tudo, oferecer uma oportunidade de escolarização que é ampla e tem

mais qualidade. Isso necessita de uma série de atividades que são desenvolvidas continuamente, e não com projetos isolados, que é iniciado e quando menos se espera é encerrado deixando muitas dúvidas e dificuldades. Além disso, a EJA não existe para reduzir os índices de pessoas não alfabetizadas, e sim para ocupar-se com as culturas dos educandos, com a preparação para o mercado de trabalho e ao mesmo tempo, reparar, qualificar e equalizar o ensino.

Ao mesmo passo que se discute as diversas funções dos professores de EJA, é necessário entender que a sociedade educa o educar, e ao mesmo tempo controla as suas atividades, já que a qualidade do educador é submetida ao controle legal por meio dos dispositivos legais, que vão assegurar o exercício da docência e proporcionar meios de aperfeiçoamento.

Pensando na formação desses sujeitos que se encontram na EJA, bem como na importância de formar cidadãos críticos, é preciso estudar as metodologias desenvolvidas com foco para esse perfil de aluno, compreendendo assim melhor o processo de ensino e aprendizagem. O presente trabalho, objetiva analisar as perspectivas freirianas sobre a alfabetização de jovens e adultos. Compreendendo que as metodologias de Freire colaboram para a criação de sujeitos críticos e notoriamente para seus estudos conhecidos nacional e internacionalmente.

Bibliográfica, de caráter qualitativo, que “não se preocupa com a representatividade numérica, mas sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (SILVEIRA; GERHADT, 2009. p. 31). A pesquisa bibliográfica foi realizada através de obra de Paulo Freire e seus colaboradores, onde abordam sobre a alfabetização na Educação de Jovens e Adultos. Segundo Bervian (2002, p.66) “A pesquisa bibliográfica é meio de formação por excelência e constitui o procedimento básico para os estudos monográficos, pelos quais se busca o domínio do estado da arte sobre determinado tema”. Também nesse processo, nos debruçamos em outras fontes para compreender a história da alfabetização dos jovens e adultos.

O seguinte trabalho foi estruturado em três seções: primeiramente “A história da alfabetização na educação de jovens e adultos”, segundo “Freire e a alfabetização: mais do que uma metodologia na educação de jovens e adultos”, essas duas primeiras seções inclui a parte teórica mas também analítica e por último considerações finais.

## A HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A alfabetização de Jovens e Adultos é um processo de aprendizagem complexo e amplo, muito mais do que uma simples memorização e repetição de sons e letras, como se acreditava ser até uma boa parte do século XX. “O processo de Alfabetização de adultos, visto de um ponto de vista libertador é um ato de conhecimento, um ato criador, em que os alfabetizando exercem o papel de sujeitos cognoscentes, tanto quanto os educadores”. (FREIRE, 1981, p.66). Esta concepção, abre um leque de reflexão e análise, que este conteúdo da alfabetização acaba por levar uma mediação pedagógica no qual os alunos aprendem sobre as letras, seus diversos usos, e as formas da língua existentes, onde a língua é o principal meio de comunicação.

O caminho da educação dos adultos no Brasil coincide muito com o caminho da alfabetização de jovens e adultos. Quando falamos em termos históricos, não há como dissociar as duas perspectivas. Dentro das obras e estudos de autores como Freire (1989), Paiva (1973) e Beisiegel (1974), propõem uma reflexão e análise acerca da alfabetização de jovens e adultos e dos percalços que caracterizam a educação de adultos no país. Beisiegel (1974, p. 59) afirma que a história da educação de jovens e adultos só começou de fato a ser

firme, com as iniciativas governamentais a partir do final dos anos de 1940. Porém, Beisiegel (1974) também fala que existem dispositivos legais desde o período imperial. O autor também deixa claro sobre a atividade catequética, que os jesuítas orientavam os adolescentes e adultos. Os estudos mostram que o processo de educação no Brasil dos jovens e adultos está ligado diretamente com o processo de alfabetização.

Beisiegel (1974) retrata toda a historicidade das ações governamentais em meados do século XIX e XX sobre o ensino dos adultos. Segundo ele, nenhuma experiência teve de fato uma grandiosidade, chegando a afirmar que no início do século XX “o ensino de adultos não chegava efetivamente a aparecer como uma educação que se preocupava levar para toda coletividade” (BEISIEGEL, 1974, p. 78). É importante lembrar a promulgação da Lei Saraiva de 1881, que retirou o direito ao voto dos analfabetos, atravessando décadas até que 100 anos depois foi restabelecida a parcela da população. O analfabetismo sempre foi, e continua sendo, uma questão delicada, e que está diretamente ligada ao processo excludente que é a democratização do ensino no Brasil. Sobre isso, Freire (1989) afirma:

Uma estrutura social que “não podia” privilegiar a educação escolarizada, estendendo conteúdos alienados e de concepção elitista, com “sistema” esfacelado de “aulas avulsas”, fecundada pela ideologia da interdição do corpo, que excluía da escola o negro, o índio e quase a totalidade das mulheres (sociedade patriarcal), gerou, inexoravelmente, um grande contingente de analfabetos. Isto porque uma sociedade dual (senhor X escravo) de economia “agrícola-exportadora-dependente” (economia colonial) não necessitava de educação primária, daí o descaso por ela (p. 57).

Uma primeira ação, implementada pela sociedade civil, no campo da alfabetização de adultos, foi a Liga Brasileira Contra o Analfabetismo (LBCA) sendo fundada no dia 7 de setembro de 1915. Sobre isso, Freire (1989) afirma que embora não fosse uma ação induzida pelo governo federal, a LBCA foi a primeira campanha que pretendia abranger através de uma ação articulada todo território nacional. Se por um lado a LBCA foi considerada uma das primeiras experiências, a nível territorial, de alfabetização de adultos, por outro lado, ela é responsável por conter um conteúdo ideológico que vai moldar na sociedade um discurso preconceituoso sobre a inferioridade dos analfabetos. Este é um tipo de discurso que acompanha toda a história da educação de jovens e adultos até os dias de hoje.

Paiva (1973, p. 26-27), trata nos seus estudos como a imagem da pessoa analfabeta foi vista, de uma forma inferiorizada, como pessoas incapazes, e que foi parte de muitos grupos educativos do ano de 1910. O próprio autor traz nas suas obras citações de Miguel Couto, principais expoentes do grupo “entusiasmo pela educação”, onde é possível identificar a visão que se tinha do analfabeto.

Ocupava-se da ignorância”, considerando-a “não somente uma doença, mas a pior de todas porque a todas conduz; e quando se instala endemicamente, como na nossa terra, assume as proporções de verdadeira calamidade pública. É ela que reduz o nosso homem e a meio homem, a um quarto de homem e a nossa população à metade ou a um quarto da realidade; ele e somente ela é a responsável pelo relativo atraso de nossa pátria, que não pode sofrer o confronto com as outras. O analfabetismo é o cancro que aniquila o nosso organismo com as suas múltiplas metástases, aqui a ociosidade, ali o vício, além o crime. Exilado dentro de si mesmo como em um mundo desabitado, quase repellido para fora da espécie pela sua inferioridade, o analfabeto é digno de pena e a nossa desídia indigna de perdão enquanto não lhe acudirmos com o remédio do ensino obrigatório (PAIVA, 1973, p. 28).



Nesse trecho podemos perceber o discurso que se tinha e a associação do analfabetismo como uma doença que precisa ser “erradicada”, ainda sendo muito comum a utilização da expressão “erradicar o analfabetismo” na sociedade contemporânea. Nesta concepção é evidente como os alfabetizandos são vistos como objetos dentro do processo de leitura e escrita, e não como sujeitos que fazem parte do processo. Sobre isso:

Os analfabetos são considerados “subnutridos”, não no sentido real em que muitos o são, mas porque lhes falta o “pão do espírito”. A compreensão do analfabetismo como “erva daninha” que deve ser “erradicada” tem que ver com a visão do conhecimento como algo a ser comido. É necessário erradicar o analfabetismo e, para fazê-lo, urge que os alfabetizandos se “alimentem” de palavras. (FREIRE, 1981, p. 36-37).

## **FREIRE E A ALFABETIZAÇÃO: MAIS DO QUE UMA METODOLOGIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Conforme foi apresentado, a alfabetização de jovens e adultos vem sendo discutida durante muito anos por Freire, e outros estudiosos que propuseram dar outro olhar da alfabetização na modalidade de EJA. Um olhar mais sensível e humanista, experimentando caminhos e possibilidade de um fazer-prático, mas também dentro da perspectiva teórica, adota um caráter curioso, onde traz questionamentos e indagações sobre o significado de tal tarefa. Um dos principais pilares do pensamento de Freire é o pensar os processos de alfabetização concentrado no educando como um sujeito que faz parte do processo. Ter uma perspectiva atenta ao contexto, conhecer o seu aluno, onde ele está inserido e principalmente, e questionar qual o sentido da alfabetização para aquele sujeito é primordial para uma prática freiriana. Sobre isso:

Ponto importante sobre que refletir, constantemente, na discussão do problema da luta de libertação e da reconstrução nacional é o da posição das massas populares como sujeito, também, da sua história. O da sua presença política atuante, o da sua voz no processo da própria reconstrução, a que fiz referência na Primeira Parte deste trabalho. (FREIRE, 1989, p. 38).

A partir disso, para pensarmos o processo de alfabetização de jovens e adultos, temos que transcender a ideia de pensar a alfabetização como um ato isolado, e mecânico. Uma das características da proposta de alfabetização pautada na educação e cultura popular é necessária articulação entre teoria e prática, que respeitam como um sujeito histórico, de direito, de conhecimento e aprendizagem. Por isso, a alfabetização, segundo Freire, assume uma perspectiva emancipatória, relacionando-se com o contexto no qual está inserido, bem como produzindo sentido e relevância para o próprio sujeito alfabetizando.

Este movimento dinâmico é um dos aspectos centrais, para mim, do processo de alfabetização. Daí que sempre tenha insistido em que as palavras com que organizar o programa da alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos. Deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador. A pesquisa do que chamava universo vocabular nos dava assim as palavras do Povo, grávidas de mundo. Elas nos vinham através da leitura do mundo que os grupos populares faziam. Depois, voltavam a eles, inseridas no que chamava e chamo de codificações, que são representações da realidade. (FREIRE, 1989, p.13).

A concepção de alfabetização apontada por Freire, é simples e direta, mas possui muitas significações dentro das relações pedagógicas. Dentre elas, o próprio faz referência a alguns pontos importantes de como ele compreende a alfabetização. Por isso, destacamos três pontos fundamentais para caracterizar a alfabetização de jovens e adultos. Primeiro diz respeito a importância de respeitar e reconhecer os interesses dos educandos, e abrir espaço para ouvi-los, e acolher a expressão do próprio pensamento. Freire (1989) afirma:

Um outro ponto que me parece interessante sublinhar, característico de uma visão crítica da educação, portanto da alfabetização, é o da necessidade que temos, educadoras e educadores, de viver, na prática, o reconhecimento óbvio de que nenhum de nós está só no mundo. Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros [...] o direito de dizer a sua palavra. Direito deles de falar a que corresponde o nosso dever de escutá-los. De escutá-los corretamente, com a convicção de quem cumpre um dever e não com a malícia de quem faz um favor para receber muito mais em troca. Mas, como escutar implica falar também, ao dever de escutá-los corresponde o direito que igualmente temos de falar a eles. [...] Dizer-lhes sempre a nossa palavra, sem jamais nos expormos e nos oferecermos à deles, arrogantemente convencidos de que estamos aqui para salvá-los (p.17).

Uma prática de alfabetização que tem a sua base pautada na reflexão sobre a realidade dos diferentes sujeitos, e que além de perceber essa realidade busca transformá-la, é considerada uma educação libertadora. Por isso, antes de qualquer ato mecanicista de alfabetização, é necessário que os educandos entendam suas condições de produtor de conhecimento e de cultura, reconhecendo assim, seu lugar ativo no processo de leitura e escrita. A respeito disso:

Ninguém é analfabeto por eleição, mas como consequência das condições objetivas em que se encontra. Em certas circunstâncias, 'o analfabeto é o homem que não necessita ler', em outras, é aquele ou aquela a quem foi negado o direito de ler" (FREIRE, 2005, p. 28).

A educação dentro da perspectiva freiriana, vai para além da educação escolar, mas algo que deve ser uma luta de todos é o acesso à escola. A educação escolar e a alfabetização potencializam os sujeitos se colocarem no mundo, podendo assim exercer o direito de expressar o pensamento também de forma escrita.

E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. Adernais, a aprendizagem da leitura e a alfabetização são atos de educação e educação é um ato fundamentalmente político. Paulo Freire reafirma a necessidade de que educadores e educandos se posicionem criticamente ao vivenciarem a educação, superando as posturas ingênuas ou "astutas", negando de vez a pretensa neutralidade da educação. (FREIRE, 1989, p.7).

Freire valoriza esse tipo de saber que surge das vivências/relações do cotidiano. Essa é uma temática bastante problematizada nas obras de Freire, e que não promove a idealização dos saberes adquiridos pelas experiências, mas sim sua legitimidade. Ainda na sociedade contemporânea, existem muitos receios com relação a esses saberes, principalmente na concepção acadêmica que vai de encontro aos saberes populares considerando-o sem

validade. E provocar essa problematização é ao mesmo tempo valorizar os conhecimentos e a palavra de um povo que é oprimido e sofre em conjunto o processo de silenciamento.

Não é no silêncio que as pessoas se tornam sujeitos políticos, mas sim na palavra. Por isso, que o processo de alfabetização estando numa concepção de educação libertadora, vai para além de codificar e decodificar palavras. Alfabetizar é conscientizar, é dar a oportunidade aquelas pessoas de ir além, e não romper com as experiências imediatas. O processo de superação, é um movimento de tomar distância da realidade vivida, e enxergar de fato a sua realidade.

tudo foi resumido por uma mulher simples do povo, num círculo de cultura, diante de uma situação representada em quadro: “gosto de discutir sobre isto porque vivo assim. Enquanto vivo, porém, não vejo. Agora sim, observo como vivo”. A consciência é essa misteriosa e contraditória capacidade que tem o homem [e a mulher] de distanciar-se das coisas para fazê-las presentes, imediatamente presentes (FIORI, 2005, p. 13).

Diante disso, quando se trata do processo de alfabetização, principalmente na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, é inevitável separar o conhecimento científico do saber popular. É justamente nessa relação que se dá o processo apreender novos conhecimentos em sala de aula. É na obra *Pedagogia da Esperança*, que Freire reafirma a valorização aos saberes populares, pois são esses que constituem a base da construção do saber científico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação da universidade é construída com conhecimento do povo, ela tem um papel libertador assim como aponta Freire, autor que trouxe grandes contribuições com seus métodos voltados ao ensino do EJA. O trabalho conta com um levantamento bibliográfico de caráter qualitativo, iniciando com a história da educação do EJA, nos tempos de catequização no período imperial trazido por Beisiegel (1974), desde das imagens construída de inferioridade da pessoa analfabeta citado por Paiva (1973). Tentando trazer um olhar mais humanistas apresentamos, a alfabetização de jovens e adultos discutida por Freire, autor que aborda a descentralização do conhecimento, a importância de conhecer o aluno e seu contexto local, para transformar em um cidadão crítico e promover uma sociedade justa e democrática.

Com isso pode-se concluir que a educação de jovens e adultos, já faz bastante tempo que é discutida por diversos autores desde do período imperial até os dias atuais. O analfabetismo ainda é encarado com preconceito e como Freire coloca a educação é libertadora e tem papel importante na construção do cidadão da sociedade, Freire deixou um legado para pensar não só na educação da EJA mas também no papel social que ela tem.

## REFERÊNCIAS

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1974.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1983.

## PROJETO DE VIDA NO NOVO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO DA SUBJETIVIDADE JUVENIL: estado do conhecimento

Wyllamy Samuel da Costa<sup>1</sup>  
Francisco Vieira da Silva<sup>2</sup>  
Maria Margarita Villegas Graterol<sup>3</sup>

### RESUMO

A Reforma do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) configura-se como uma política educacional que busca pensar a formação do aluno a partir de áreas de conhecimento, de maneira a aperfeiçoar as competências e permitir que o estudante projete o seu futuro profissional. Regida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), essa etapa da educação básica apresenta o projeto de vida, parte do novo desenho curricular, cujo intuito consiste em fazer com que o aluno pense no seu trajeto de vida, através do autoconhecimento, identificação de desafios e potencialidades. O projeto de vida vale-se do exercício da autobiografia, como forma de possibilitar ao jovem estudante compreender suas singularidades e construir a sua subjetividade. Portanto, este trabalho apresenta um estado do conhecimento, de modo a mapear as produções acadêmicas relativas ao Novo Ensino Médio e ao projeto de vida, tendo como objetivo principal analisar a recorrência dessa temática em artigos, teses e dissertações.

**PALAVRAS-CHAVE:** Novo Ensino Médio. Projeto de vida. Subjetividade. Estado do conhecimento.

### INTRODUÇÃO

O Ensino médio nos últimos anos tem promovido diversos debates acerca das mudanças educacionais previstas pela reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017), tendo em vista que por se tratar da última etapa da educação básica brasileira deveria ser revista. Tal compreensão é sustentada por argumentos como: se faz necessário melhorar o desenvolvimento dos estudantes brasileiros; que os índices de desenvolvimento dos estudantes está inferior ao esperado; que apenas uma parcela desses estudantes chegam ao ensino superior (SILVA, 2018). Tais apontamentos favoreceram para o desdobramento do Novo Ensino Médio - NEM, que possui como documento normativo a Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

A BNCC prevê para o NEM o aperfeiçoamento das habilidades e competências, por isso discute acerca dos itinerários formativos, descritos como “[...] estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio”. (BRASIL, 2018 p. 471). Assim, um dos componentes apresentado para essa nova reformulação curricular é o projeto de vida, que apresenta os possíveis caminhos para as escolhas dos alunos, tendo em vista a formação profissional, baseada num ideal neoliberal (SOLER, et al. 2021), uma vez que permite que o aluno faça suas escolhas e seja responsável por elas. Para que isso seja colocado em prática às coleções didáticas do projeto de vida, apresentam uma seção voltada para as narrativas de si

<sup>1</sup> Mestrando do POSENSINO/UFERSA/UERN/IFRN. E-mail: [wyllamysamuel@gmail.com](mailto:wyllamysamuel@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutor em Linguística pela UFPB. Professor do POSENSINO/UFERSA/UERN/IFRN. E-mail: [francisco.vieiras@ufersa.edu.br](mailto:francisco.vieiras@ufersa.edu.br)

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela Universidad de Carababo. Professora Visitante da UFERSA. E-mail: [margarita@ufersa.edu.br](mailto:margarita@ufersa.edu.br)



ou autobiografia, propondo aos alunos um autoconhecimento de quem são como sujeitos e quais as possíveis perspectivas para o futuro.

Com base nessa premissa, nos propomos a investigar como as narrativas de si acontecem, quais construtos são vinculados ao sujeito jovem, de modo que o faça refletir sobre sua vida e sobre sua construção como sujeito social. Para tanto, é necessário tomarmos conhecimento sobre o NEM, igualmente, ao projeto de vida, pois é nesse cenário que encontramos as ferramentas que problematizam a nossa pesquisa.

Dito isso, o objetivo desse estado do conhecimento é percorrer os bancos de dados de trabalhos acadêmicos – *SciELO; Catalogo de Teses e Dissertações CAPES* – como modo de projetarmos um quadro das pesquisas que se relacionam com a temática abordada. Assim, é possível compreender como o estado dessa temática se encontra no meio das pesquisas voltadas ao ensino.

A escolha desse tema pode ser justificada pela emergência de discutirmos sobre o Novo Ensino Médio, especificamente, no que diz respeito ao projeto de vida, que segundo apresenta as coleções didáticas, o componente curricular lança mão de exercícios como a escrita autobiográfica, de modo a fazer o estudante reconhecer seu contexto social. Nesse movimento, o projeto tem como objetivo preparar o aluno para o mercado o trabalho e futuras projeções acadêmicas (BRASIL, 2017), exigindo o aperfeiçoamento das competências para contemplar essa fase de formação acadêmica/ profissional. Por isso, averiguar as narrativas de si - ou a escrita autobiográfica, - torna-se indispensável, uma vez que mediante isso podemos compreender parte das subjetividades do sujeito adolescente; já que a dizer de Passeggi (2011), as histórias de vida ou a autobiografia permite conhecermos o modo como interage o sujeito com as relações sociais e o lugar onde vive.

Portanto, o objetivo geral dessa pesquisa é desenvolver um levantamento das produções acadêmicas que atrevessem os descritores da pesquisa, relacionadas ao tema proposto, visando compreender a circulação da temática no âmbito das pesquisas científicas. Para tanto, tomaremos como objetivos específicos: i) investigar a proximidade dos trabalhos catalogados com o tema proposto; ii) discutir sobre as metodologias usadas nos trabalhos selecionados; iii) explorar a teoria usada pelos autores dos textos catalogados. Com isso, esse trabalho faz uma abordagem documental, ao investigar trabalhos acadêmicos, objetivando compreender o percurso feito pelos autores para alcançar os objetivos de suas produções. Ademais, tomaremos base o princípio conceitual de Romanowski (2006), para falarmos sobre a construção do estado do conhecimento.

## METODOLOGIA

Conforme exposto na seção anterior, o tema que circunda esse estado do conhecimento discorre sobre o NEM, especificamente, o projeto vida, o qual apresenta uma proposta de atividade à escrita autobiográfica ou narrativa de si. Para verificarmos essa tarefa, observaremos as coleções didáticas do projeto de vida, a fim de que possamos entender como essas as narrativas de si provocam no estudante a reflexão de seu trajeto de vida, evidenciando seus desejos e necessidades enquanto sujeito social, fazendo da sua história de vida uma possibilidade de fazer o aluno expressar suas subjetividades.

Diante disso, para a construção desse estado do conhecimento tomaremos como descritores: “o Novo Ensino Médio”; “Projeto de vida”; “As narrativas de si”; e “Subjetividade juvenil” com o objetivo de delimitarmos a temática no momento de catalogarmos as produções científicas já existentes no âmbito do tema. A partir disso, analisaremos quais os objetivos, metodologias, problemas, referenciais teóricos e possíveis

lacunas relacionadas à temática no NEM presentes nessas produções acadêmicas. Esse movimento feito pelo estado do conhecimento promove a compreensão acerca da produção de conhecimento, e isso se torna indispensável no que se refere à amplitude das produções em uma dada área (ROMANOWSKI, 2006).

Para alcançar esse objetivo, realizamos buscas nos bancos de dados: *Scielo* e *Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES*, usando os descritores mencionados. O período em que foram feitas as buscas iniciou no dia 26 de Maio de 2022 e finalizou em 30 de Maio de 2022. Gostaríamos de destacar que não buscamos apenas teses e dissertações, mas também, desejamos mapear a concentração de artigos, logo que esse gênero textual é bastante dinâmico para o meio científico, sobretudo, porque, no conceito de Romanowski (2006), o estado do conhecimento não se limita a um tipo específico de produção.

É importante lembrar que as pesquisas selecionadas fazem parte de um recorte, isso significa que no ato do mapeamento dos estudos, observemos elementos como: i) que tivesse uma relação com ensino; ii) que houvesse um diálogo direto, em uma seção do texto, com os descritores; iii) e que os trabalhos estivessem publicados entres os anos de 2016 a 2022. Além disso, esse período corresponde à época que os discursos sobre a reforma do ensino médio estavam em constantes debates. Outro ponto importante aconteceu no momento da coleta de dados que houve a necessidade de aplicarmos filtros, tais como: “ano da publicação” e “área de conhecimento”.

Conforme os resultados gerados pelos bancos de dados e, após uma leitura prévia das pesquisas, consideramos que algumas das produções se afastam de nosso propósito, por isso não selecionamos todas as pesquisas disponíveis. Diante disso, selecionamos 17 produções sendo: duas (2) teses; onze (11) dissertações; e quatro (4) artigos científicos.

Bando de dados	Quantidade de pesquisas sugeridas pelo banco de dados	Pesquisas Selecionadas
Scielo	14	3
Catálogo de teses e dissertações – CAPES	62	14

Tabela 1: Quadro de pesquisas selecionadas

Fonte: Autor, 2022

Podemos justificar parte das produções que não foram selecionadas, tomando como argumento os objetivos da pesquisa, pois apesar dos descritores sugerirem esses trabalhos há um afastamento do nosso objetivo geral. Por exemplo, algumas das pesquisas que possuem o descritor: “narrativa de si”, tratam dessa temática em outra perspectiva, e não no contexto do ensino, por isso, aplicamos mais um critério de seleção: que as pesquisas contemplassem dois de nossos descritores ao longo do texto.

Diante dessa primeira etapa do mapeamento, observamos as regiões brasileiras como modo de apontamos em quais delas há maiores concentração de trabalhos; para isso, elaboramos um gráfico que apresenta as regiões brasileiras que demonstram mais publicações bem como, o gênero textual das produções.

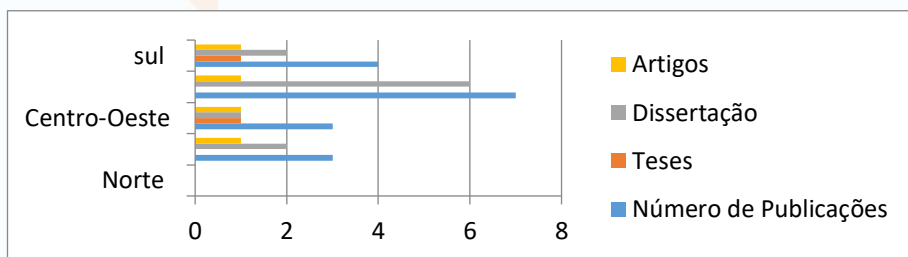


Gráfico 1: Número de publicações por região

Fonte: Autor, 2022

É possível observar, a partir dos dados, que a região Sudeste é a que apresenta maior concentração de trabalhos, também, é visível que nessa região há a maior quantidade de dissertação, esses dados podem ser justificados devido a grande concentração de Instituições de Ensino Superior – IES, que essa região apresenta. Por conseguinte, a região Sul surge como a segunda região que possui mais produções, nesse caso há uma diversidade em pesquisas como: artigo, dissertação e tese, do mesmo modo que a região Centro-Oeste. Por outro lado, a região Norte não apresenta nenhuma publicação para os anos que foram mapeados. No que diz respeito à região Nordeste, é possível visualizarmos que há três (3) publicações, (2) dissertações e (1) artigo. Como modo de expor mais detalhadamente essa primeira etapa listamos os estados que foram mapeados as pesquisas.

Quantidade	Estado
6	São Paulo – SP
3	Rio Grande do sul – RS
1	Paraná – PR
1	Ceará – CE
1	Rio Grande do Norte – RN
1	Belo Horizonte – MG
1	Pernambuco – PE
1	Brasília – DF
1	Goiás – GO
1	Mato Grosso do Sul – MS

Tabela 2: distribuição de pesquisa por estado

Fonte: Autor, 2022

Das produções, duas (2) estão indisponíveis para visualização, trata-se de uma no estado do Rio Grande do Norte, uma dissertação da área de ensino e educação, publicada no ano de 2017 pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). No *status* do texto, aparece a seguinte mensagem como: “não autorizado pelo autor”. O mesmo ocorre com uma dissertação do estado de São Paulo, da área de ensino e educação, publicada no ano de 2019, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em virtude disso não é possível analisar as pesquisas.

Na segunda etapa do mapeamento, como modo de apresentamos melhor os anos que foram publicadas as produções, ordenamos essa informação no gráfico a seguir, permitindo visualizarmos essa distribuição:

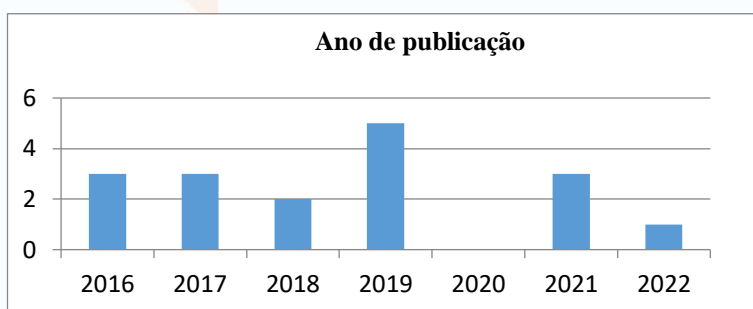


Gráfico2: Ano de Publicação

Fonte: Autor,2022

Com a leitura da figura 4, fica claro que o ano de 2019 concentra maior concentração de trabalhos publicados. É importante relembramos que as discussões para as mudanças no ensino médio ganham outras dimensões em 2017, conforme retificação da Lei nº 13.415 que prever diversas alterações, por exemplo: carga horária e a aprovação da BNCC enquanto documento normativo para o ensino médio (BRASIL, 2017)<sup>4</sup>. Isso nos leva a pensar que esse feito possa ter contribuído para a elevação desses trabalhos incluindo esse tema, instruídos pela emergência de discutir sobre as alterações propostas para o Novo Ensino Médio. É Notório, também, que no ano de 2020 não há nenhuma trabalho catalogado, tal fato, pode ser justificado devido às medidas de biossegurança causadas pela pandemia da Covid-19, a qual suspendeu as atividades em instituições de ensino e outros setores.

A terceira etapa desse estado do conhecimento analisa sobre as metodologias usadas nos trabalhos catalogados. Todas as produções descrevem suas abordagens como pesquisas qualitativas. É importante destacar que as pesquisas nessa abordagem são estruturadas mediante algumas características (BOGDAN; BIKLEN, 2010), além do mais se relacionam com a subjetividade dos autores e participantes, isso significa que a pesquisa qualitativa excede os limites de uma metodologia, o que se configura como uma gama de possibilidades, sensibilidades e relações com autores e participantes (GONZÁLEZ, 2020), assim permitindo problematizamos que, por vezes, os pesquisadores mencionam essa abordagem, mas distanciam-se de seu princípio epistemológico.

Vale salientar que alguns estudos fazem referência a pesquisas documentais, porém nenhuma delas apresenta uma investigação a partir de coleções didáticas. Sendo essa investigação documental, com base nos documentos normativos que fazem funcionar o projeto de vida e as tendências do NEM. No que diz respeito às narrativas de si, os trabalhos que discutem a partir desse descritor, fazem um movimento por meio das próprias narrativas dos participantes ou por meio de entrevistas, de modo que a opinião e posicionamento dos participantes encaminhem as discussões.

Nessa etapa, também é possível visualizar as tendências teóricas usadas pelos autores. Sobre o ensino médio, notamos a presença dos documentos normativos: BNCC e as leis de diretrizes da educação Básica, esses documentos por vezes analisados como principal meio para entender as mudanças estabelecidas no NEM; bem como, discute sobre a natureza do projeto de vida, seus objetivos, dinâmica, plano de execução do componente curricular. Para as narrativas de si temos como teóricos recorrentes: Passeggi (2011,2015) e Delory-Momberger (2009,2012). No que se refere à construção de sujeito/subjetividade notamos que as produções mencionam as contribuições de Foucault (1976, 1984,1995,1999, 2006,2008,2010, 2014).

<sup>4</sup> Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)>. Acessado em 14 de julho de 2022.



Essas etapas permitiram visualizarmos a distribuição desses trabalhos pelo Brasil, e compreendemos como as pesquisas presentes nos bancos de dados, fazem funcionar a produção do conhecimento acerca do NEM, do mesmo modo, que permitem pensarmos os possíveis caminhos para desenvolvermos trabalhos futuros a partir desse tema.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para esse estado do conhecimento, selecionamos 17 pesquisas, distribuídas entre teses, dissertações e artigos. De modo geral, esses trabalhos representam parte da produção de conhecimento sobre a temática do NEM. Por isso, buscamos analisar e refletir como as produções científicas selecionadas discutem esse tema, semelhantemente, observar quais objetivos que os autores buscaram para alcançar os resultados desses trabalhos.

A partir dessas considerações, as pesquisas evidenciam as mudanças provocadas pela reforma do NEM, destacando que tais mudanças surgem com intuito apenas de preparar os alunos para o mercado de trabalho, em contrapartida, outros autores vão compreender que essas mudanças, e o projeto de vida, por exemplo, favorecem para a educação e formação dos alunos. Mazzardo (2019) relata que os saberes construídos na escola são um instrumento para toda a vida, por isso, o projeto de vida é uma possibilidade de transformação na vida dos estudantes. Por outro lado, Silva (2019) vai apontar a reforma do ensino médio como uma sistematização complexa, principalmente para classe de alunos que já estão imersos no mercado trabalho.

Ainda, no que se refere a essa discussão Silva (2019) investiga como o projeto de vida se comporta diante das escolas públicas. A autora menciona que cada instituição promove particularidades diferentes, considerando o contexto que está localizada, por isso a autora faz críticas a necessidade dos professores trabalharem o projeto de vida de modo mais centrado, fazendo pensar a necessidade de um professor voltado apenas para essa atividade. Silva (2017) faz referência a essa visão escolar, indagando: como o papel da escola pode influenciar nas escolhas profissionais dos sujeitos adolescentes ao trabalhar o projeto de vida? Para isso, o autor enfatiza a necessidade da escola pensar sua função frente às expectativas dos alunos, tal ideia dialoga com Santos (2021), quando a autora se questiona acerca do que a escola oferece para a construção desse projeto de vida. Para isso, ela explica que a escola uma ponte entre a família, contexto social e subjetividade do aluno tudo isso, como modo de direcionar o estudante para sua vida profissional.

No que se refere a narrativas se si nesse contexto de ensino médio, elas surgem como importantes no momento de fazer o aluno reconhecer seu papel como protagonista, bem como, permite esse aluno compreender seu contexto, sua ação diante do ato de projetar algo. Silva e Danza (2022) tratam da identidade do adolescente, justificando que o ato de se reconhecer como sujeito, ter uma identidade, permite o aluno identificar as suas necessidades diante das escolhas no projeto de vida. Goulart (2018) menciona que a juventude, isso é, o sujeito jovem, é um recurso de saber pedagógico, por se tratar de um agente transformador, assim, o ensino médio, a partir dessas novas propostas da a possibilidade desses jovens pensar suas escolhas para o futuro.

Diante disso, podemos pensar as narrativas de si como recurso para entender a construção da subjetividade juvenil. Silva e Leme (2019) fazem um estudo sobre o modo como jovens de camadas populares encaram o projeto de vida e concluem que se faz necessário pensar essas atividades em consenso com políticas públicas, pois diante das narrativas dos entrevistados não há grandes motivações para se pensar o projeto de vida. Isso

mostra que essas narrativas possibilitam pensar estratégias de ensino, no tocante às atividades do componente curricular, bem como pensar a sociedade como um todo.

Essas controvérsias mostram como as mudanças feitas no ensino médio divide a visão dos pesquisadores, permitindo pensar diversos cenários que essas alterações podem favorecer ou não a formação dos alunos. Sobretudo, se pensamos que nessa etapa da educação lidamos com um público adolescente, assim, surge a necessidade de ouvi-los como modo de entender suas motivações e subjetividades. Por isso, as narrativas de si surgem como mecanismos formidáveis para aplicação dessa atividade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme apresentado nas seções anteriores, esse estado do conhecimento buscou analisar a temática: projeto de vida no NEM e a formação da subjetividade juvenil, a partir da análise de 17 produções científicas, divididas em: Teses, dissertações e artigos. Das pesquisas apenas (2) duas não estavam disponíveis para acesso, todavia, a temática descrita nos resumos contempla nossa temática.

Diante das análises das pesquisas, entendemos o percurso elaborado pelos autores para alcançar os objetivos propostos, com isso, podemos afirmar que os trabalhos refletem sobre a reforma do NEM destacando como essas alterações propostas pela BNCC afetam os estudantes. No que diz respeito ao projeto de vida, podemos notar que há divergências ao pensar o componente curricular, alguns autores investigam suas possibilidades para favorecer o aperfeiçoamento das habilidades dos estudantes, enquanto outros encaram o projeto como uma sistematização para preparar os alunos para o mercado de trabalho.

Diante disso, surgem às narrativas de si, propostas pelas coleções didáticas do projeto de vida como atividade de reconhecimento do projeto. No contexto das pesquisas analisadas, os autores fazem uso desse gênero textual como recurso para analisar o modo como esses estudantes pensam a respeito das mudanças do NEM. Tudo isso promove a ideia que as investigações sobre essa temática estão longe de serem encerradas, logo que podemos perceber diversas lacunas a serem investigadas, sendo uma delas: as narrativas de si enquanto construção discursiva para pensarmos às subjetividades dos jovens estudantes.

Portando, a construção analítica a partir do estado do conhecimento favoreceu para pensarmos a importância do nosso tema em trabalhos vindouros, bem como, permitiu visualizarmos como as produções de conhecimento dessa área estão distribuídos no Brasil; as principais teorias que circundam esse tema; e os possíveis caminhos para metodologia. Por fim, demarcamos a necessidade de continuar os estudos sobre o Novo Ensino Médio, por acreditar que essa fase da educação básica é importante para a formação do sujeito social.

## REFERÊNCIAS

ALVES, M. A. S.; ROWER, J. E *Narrativas de si no espaço escolar, juventudes e ensino de sociologia*. Desenvolvido pelas professoras adjuntas da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB/CE). Ceará – CE. 2018.

ANJOS, T. R. *Projeto de vida e ENEM: uma análise do questionário socioeconômico e suas implicações para o ensino médio*. Dissertação/ Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos – SP. 2017.

BASTOS, P. C. R. *Cosplayers: pensando projetos e trajetórias de vida a partir de Natal/RN*. Dissertação/ Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte, Natal – RN. 2017.

BARBOSA, R. M. S. *Processos de subjetivação do professor de surdos no ensino médio: narrativas de si*. Tese/ Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Letras, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – MS. Três Lagoas – MS, 2021.

BRASIL. *Base nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Ministério da educação – MEC, Brasília. 2018.

BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDB*. Senado Federal, Brasília. 2017. Disponível em: <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf)>. Acessado em: 20 de junho de 2022.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, Si. Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 2010. p. 47-71.

CINATI, A. *Escola, consumo e projetos de vida na visão de jovens estudantes de uma escola pública e outra privada no interior do estado de São Paulo*. Dissertação/ Programa de PósGraduação Profissional em Educação, para obtenção do título de mestre em Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP, 2016.

CUNHA, J. L. *Aprendizagem histórica: narrativas autobiográficas como dispositivos de formação*. Educar em Revista, Curitiba – PR , 2016.

FODRA, S. M. *O projeto de vida no ensino médio: o olhar dos professores de história*. Dissertação/ O projeto de vida no ensino médio: o olhar dos professores de História. São Paulo- SP. 2016

GOULART, M. V. S. *A produção da juventude como um objeto de saber pedagógico nos discursos sobre o ensino médio no Brasil*. Tese/ Programa de PósGraduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre – RS, 2018.

GONZÁLEZ, F. E. *Reflexões sobre alguns conceitos da pesquisa qualitativa*. Revista Pesquisa Qualitativa. São Paulo (SP), v.8, n.17, p. 155-183, ago. 2020.

MAZZARDO, A. L. L. *Projeto de vida e empreendedorismo no novo ensino médio*. Dissertação/ Programa de Pós- Graduação em políticas públicas e educacional. Santa Maria-RS, 2019.

PASSEGGI, M. C. A pesquisa (auto)biográfica em Educação. Princípios epistemológicos, eixos e direcionamentos da investigação científica. In: VASCONCELOS, Maria de Fátima (org.). *Em torno da noção de alteridade*. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2011

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, dez. 2006

SILVA, M. R. *A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso*. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.34, 2018.

SILVA, J. R. *A desconstrução do ensino médio e suas consequências aoprojeto de vida da juventude trabalhadora no rs*. Dissertação / Programa de pós-graduação profissional em educação (ppgpe). Rio Grande do Sul. 2019.

SILVA, A. B. *Escolhas possíveis em futuros incertos: a escola e a construção do projeto de vida profissional na adolescência São Paulo 2017*. Dissertação/ Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE. São Paulo – SP. 2017.

SILVA, H. S. *A concepção e construção do projeto de vida no ensino médio: um componente curricular na formação integral do aluno*. Dissertação/ PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. São Paulo – SP, 2019.

SILVA, A. F. *Projetos de vida dos jovens do ensino médio de escola pública*. Dissertação/ Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Recife – PE, 2019.

SILVA, I. M. M.; LEME, M. I. S. *Projetos de vida e educação: narrativas de jovens das camadas populares sobre suas experiências*. Goiânia – GO, 2019.

SANTOS, K. S. *Projeto de vida no ensino médio integrado*. Dissertação/ Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica Brasília – DF, 2021.

SANTOS, Ma. E. G. *Projeto de vida na contemporaneidade: o protagonismo de jovens do ensino médio e o papel da escola*. Dissertação/ Programa de PósGraduação em Administração do Departamento de Gestão e Negócios da Universidade de Taubaté. Taubaté – SP, 2021.

SILVA, M. A. M.; DANZA, H. C. *Projeto de vida e identidade: articulações e implicações para a educação*. Educação em Revista. Ambos os autores são membros da Universidade de São Paulo - USP. Belo Horizonte – BH, 2022.

SOLER, R. D. V.; VAZ, R. A.; RAASCH,P. T.; PACKER, L. N. K.; SILVA, M. A. P. Michel Foucault, a educação e o neoliberalismo. SciELO Preprints, 2021.



## SIA - SISTEMA DE IRRIGAÇÃO AUTOMÁTICO: da sala de aula para as pequenas plantações

Ellen Samara Freitas de Morais<sup>1</sup>  
Sofia Stefany Fernandes de Souza<sup>2</sup>  
Tallysson Levy de Freitas Braga<sup>3</sup>  
Wyvine Vitoria Alves Abreu<sup>4</sup>

### RESUMO

O Centro Estadual de Educação Profissional Professor Francisco de Assis Pedrosa, localizado na cidade de Mossoró-RN, enfrenta grande dificuldade no abastecimento de água. No interior da Instituição existe um projeto de plantio, no qual observou-se a necessidade de um sistema de irrigação automatizado para o melhor aproveitamento da água utilizada na manutenção da horta escolar. Partindo desta necessidade, aproveitando a atividade extracurricular da feira de ciências, bem como os conhecimentos adquiridos tanto na base comum curricular como nas disciplinas técnicas do curso de meio ambiente, este projeto surge com o objetivo de facilitar o processo de irrigação da horta e das plantas da escola. Além disso, este projeto irá beneficiar pequenos agricultores que não possuem condições financeiras para aquisição dos sistemas de irrigação vendidos atualmente no mercado. A metodologia escolhida foi o método exploratório, por facilitar a compreensão básica do estudo para a melhor utilização da água na irrigação de hortaliças. A metodologia foi dividida em: pesquisa bibliográfica, elaboração do protótipo, realização de testes e análise dos resultados. O sistema de irrigação automático identifica o nível de aquosidade desejada pelo técnico e, de acordo com o programado, a bomba de água é acionada onde um sistema é alimentado de acordo com ela, iniciando-se a fase de funcionamento da bomba. A água é um recurso natural não renovável de extrema importância para a agricultura e o constante aumento populacional exige uma grande demanda na produção de alimentos, que por sua vez necessita de um alto consumo de água. Esta tem sido a principal preocupação dos produtores de alimentos: o uso consciente e eficaz da água em suas plantações. Diante deste contexto, o presente trabalho foi criado com a intenção de reduzir o consumo de água na irrigação de hortaliças, haja vista que a economia dela é de extrema importância, levando em consideração a escassez deste bem natural.

**PALAVRAS-CHAVES:** Economia de Água; Irrigação; Automação.

### INTRODUÇÃO

A água é um recurso natural finito fundamental à manutenção da vida. Atualmente sua disponibilidade e qualidade vem decaindo devido o crescimento populacional, à expansão das fronteiras agrícolas e à degradação do meio ambiente. A discussão das relações entre ser humano e água são de extrema importância, pelo fato de que sua preservação é indispensável para a sobrevivência das futuras gerações. Em vista do crescimento da população mundial, e, conseqüentemente da demanda por alimentos e uso de recursos naturais, a humanidade se vê obrigada a usar a maior quantidade possível de solo agricultável, empregando a irrigação, não só para complementar as necessidades hídricas das regiões mais úmidas, como para tornar produtivas áreas prejudicadas pelo déficit de precipitação. (LIMA, FERREIRA e CHRISTOFIDIS, 1999 apud ROCHI, 2018, p. 23.).

<sup>1</sup> Estudante do curso técnico em meio ambiente do ensino médio - Centro Estadual de Educação Profissional Professor Francisco de Assis Pedrosa – CEEP/ Mossoró/RN.

<sup>2</sup> Estudante do curso técnico em meio ambiente do ensino médio (CEEP)

<sup>3</sup> Estudante do curso técnico em meio ambiente do ensino médio (CEEP)

<sup>4</sup> Estudante do curso técnico em meio ambiente do ensino médio (CEEP)

Apesar da quantidade de água disponível ser constante, a demanda crescente em razão do aumento da população e da produção agrícola cria um cenário de incertezas e conflitos. Atualmente, estima-se que 738 milhões de pessoas não têm acesso a água potável, esta escassez, além de afetar a própria sobrevivência, atinge a economia como um todo. Vários pesquisadores apontam que a demanda global por água deve crescer 60% até 2030, quando a procura pode superar a oferta em 40%. (ALMEIDA, 2018, p. 8).

Diante deste contexto, compreende-se que a reflexão acerca do gasto excessivo de água é de urgente e extrema importância. Considerando que a água é um recurso natural não renovável indispensável para a agricultura. Onde o constante aumento populacional, exige uma grande demanda na produção de alimentos, que por sua vez necessita um alto consumo de água. Na qual esta é a principal preocupação dos produtores de alimentos: O uso consciente e eficaz da água em suas plantações. Perante essa circunstância o presente trabalho foi criado com a intenção de reduzir o consumo de água tendo em vista a economia dela que é fundamental dado a importância da escassez desse bem natural.

O pequeno produtor rural tende a não utilizar insumos mecânicos no processo de irrigação devido ao alto custo que os sistemas convencionais de irrigação possuem e em outros casos a falta de conhecimento e orientação técnica faz com que o agricultor tema o uso do sistema. Dessa forma, todo o controle e monitoramento são feitos de forma manual, sem o auxílio de máquinas e essa prática pode acarretar inúmeros problemas provenientes da má irrigação, como desperdício de água, energia e déficit na produção (CUNHA, ROCHA, 2015 p.62).

Nessa situação, entendemos algumas dificuldades enfrentadas pelos agricultores no qual uma delas são seus sistemas de irrigação em condições inferiores a outros grandes produtores. Essa realidade decorre de diversos fatores; renda, precariedade na estrutura, dificuldade em encontrar um sistema eficaz para plantio e de equipamento útil para manutenção.

Com tudo, o objetivo do trabalho é a construção de um sistema de irrigação automático acessível a pequenos agricultores, utilizando os conhecimentos adquiridos em sala a fim de facilitar o trabalho dos mesmos e a melhor utilização da água.

As pesquisas realizadas na horta escolar do Centro Estadual de Educação Profissional Professor Francisco de Assis Pedrosa, localizado na cidade de Mossoró-RN, que enfrentam grande dificuldade no abastecimento de água onde dificultam o projeto de plantio no interior da instituição.

O sistema de irrigação automatizado irá beneficiar o melhor aproveitamento da água utilizada na manutenção da horta escolar. Aproveitando a atividade extracurricular da feira de ciências, bem como os conhecimentos adquiridos tanto na base comum curricular como nas disciplinas técnicas do curso de meio ambiente, este projeto surge com o objetivo de facilitar o processo de irrigação da horta e das plantas da escola. Além disso, este projeto irá beneficiar pequenos agricultores que não possuem condições financeiras para aquisição dos sistemas de irrigação vendidos atualmente no mercado.

O sistema identifica o nível de aquosidade, desejado pelo técnico e de acordo com o tal ele aciona a bomba de água onde o sistema alimentado de acordo com ela, inicia a fase de funcionamento, ao identificar a umidade no solo bloqueia o funcionamento da bomba.

Com o beneficiamento há pequenos agricultores que não possuem condições para a aquisição de sistemas de irrigação vendidos atualmente no mercado, além disso, será utilizado na horta da escola, visando o melhor aproveitamento da água.

Além de que o estudo irá beneficiar os conhecimentos de programação, automação e elétrica. Aliás, o desenvolvimento do sistema utilizará os conhecimentos adquiridos em sala a fim de facilitar o trabalho de pequenos agricultores e a melhor utilização da água.

A construção do protótipo acarretou vários erros, onde a alternativa era corrigir essas falhas. Após vários ajustes e reajustes tivemos resultados positivos que eram o que realmente esperávamos. Além de que durante as pesquisas surgiram algumas implicações de materiais suplementares como a bomba e a alimentação referente a bomba. Nesse contexto, umas das restrições para a conclusão do trabalho era a bomba que tinha por finalidade a vazão de água do reservatório até o local a ser irrigado. Mas de acordo com nossa metodologia toda nossa prática estava seguindo para um resultado, que conseqüentemente pensamos em várias outras pesquisas como a real aplicação do produto para uma produção.

## **A UTILIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS ESTUDADOS EM SALA DE AULA NA RESOLUÇÃO DO PROBLEMA DE DESPÉRDIO DE ÁGUA NO PROCESSO DE IRRIGAÇÃO DE PEQUENAS PLANTAÇÕES**

A água é um recurso natural com grande importância para a sobrevivência. Devido às mudanças climáticas, muitas vezes causadas pela ação do homem, este recurso tem ficado cada vez mais escasso, dificultando a produção agrícola, o que tem levado os produtores a buscarem meios eficientes de utilização da água no processo de irrigação.

O curso técnico em meio ambiente visa trabalhos na gestão e no controle das questões ambientais, conciliando as necessidades econômicas e os problemas presentes na sociedade. Com a escassez da água se tornando um problema cada vez mais presente, os técnicos atuam em ações para economia da tal visando à carência deste bem.

O desenvolvimento de técnicas de manuseio para um melhor aproveitamento dos recursos naturais é uma das formas que os alunos encontram para utilizar os conhecimentos adquiridos em sala na resolução de problemas do cotidiano, além de contribuir de forma relevante para a sociedade e principalmente para o meio ambiente. De acordo com Ausubel, et al (1980 apud LEMOS, 2006, p. 56), “a aprendizagem significativa é um processo no qual o indivíduo relaciona uma nova informação de forma não arbitrária e substantiva com aspectos relevantes presentes na sua estrutura cognitiva”.

O uso das disciplinas técnicas do curso de meio ambiente para desenvolvimento da pesquisa é de extrema importância, pelo simples motivo do uso dos conhecimentos adquiridos durante as atividades de ações agrícolas. Um exemplo delas é a análise de solo que é necessária para aplicação do sistema em qualquer plantio.

Além disso, o uso dos conteúdos presentes nas disciplinas da base comum curricular como Física, Matemática, Geografia e Biologia trouxeram melhor compreensão e facilidade para confecção do projeto. A eletricidade, ciclo da água, relevo, tipos e composição e análise do solo e microbiologia, foram alguns dos conteúdos que possibilitaram a associação da teoria e prática no desenvolvimento de uma solução simples e eficiente no combate ao desperdício de água em processos de irrigação.

A aplicação dos conteúdos aprendidos em sala na resolução de problemas do cotidiano auxilia o aluno no processo de aprendizagem tornando-a mais sólida e eficiente e resultando na melhoria da vida educacional do discente, além da capacidade da sua participação efetiva no desenvolvimento de soluções para a melhoria do meio no qual está inserido.

## **DESENVOLVIMENTO DE SISTEMA DE IRRIGAÇÃO AUTOMÁTICO PARA AUXILIAR PEQUENOS AGRICULTORES**

A pesquisa surge como uma proposta de feira de ciências da Escola, a partir da tempestade de ideias, que culminou na escolha do tema. Durante a tempestade de ideias observou-se a questão do desperdício de água tanto na horta escolar como no processo de irrigação de hortaliças em plantios de pequeno porte na comunidade da Maísa/RN pelo fato de ser um trabalho manual.

A partir desta problemática, a ideia inicial era a confecção de um sistema digital controlador de irrigação automatizado. Iniciamos com pesquisas bibliográficas, no qual foi adquirido todos os conhecimentos essenciais desde o uso de tecnologias na agricultura até mesmo o básico para trabalharmos os componentes do projeto, para que em seguida selecionamos todos os insumos necessários para início da montagem do nosso primeiro protótipo.

Com alguns desses conhecimentos específicos já esclarecidos, foram selecionados os materiais a serem utilizados na construção do protótipo. Os componentes selecionados foram : Arduino Uno, Protoboard, Cabos Jumpers, Módulo Relé e Sensor de Umidade. Em seguida Desenhou-se as conexões para funcionamento em energia contínua com ajuda dos equipamentos do laboratório de física e de livros da matéria para conseguirmos uma melhor resolução sobre o funcionamento da energia, além da orientação dada pelo professor de física da instituição.

Com o desenho do hardware pronto partiu-se para o software. O sketch funcionava da seguinte maneira: a partir do momento que o sensor de umidade identificavam a aquosidade do solo que poderia ser favorável ao agricultor era enviado uma informação para o computador (arduino) que segundo a linguagem de programação (C++) bloqueia a corrente de energia que conseqüentemente parava a bomba.

Em seguida foi efetuada a montagem com todas as linhas selecionadas pelo desenho. Com todo o hardware montado seguiu-se para o software produzindo o sketch de programação com o que foi estudado na bibliografia. A identificação de um erro inserido no hardware nas seguintes conexões dos polos GND e VCC que são polos de alimentação.

Com os ajustes feitos, o sistema estava funcionando de acordo com o esperado. Com ele completo o protótipo ficou com as seguintes lógicas de confecções físicas: sensor ligado no analógico, ligação AO do sensor no AO Arduino, DO do sensor no IN do relé, GND do sensor no negativo da protoboard, VCC do sensor no positivo da protoboard, Ligação do relé: GND do relé no negativo da protoboard, VCC no positivo da protoboard, conector do meio do rele no V1n do Arduino, conector esquerdo do relé no positivo da bomba, ligação do Arduino: GND do Arduino no negativo da bomba, IOREF no positivo da protoboard, RESET do Arduino no negativo da protoboard.

O sketch funcionava a partir do momento em que o sensor de umidade identificava a aquosidade do solo, de acordo com o programado, ele acionava o funcionamento da bomba.

Com todo protótipo pronto a partir de energia contínua, o projeto foi apresentado aos visitantes da feira da 12ª DIREC, e em seguida, após aprovação e aceite o trabalho foi apresentado na XII feira do semiárido potiguar. A transformação das linhas de conexões de energia contínua para energia alternada tornou-se obrigatória pois o uso de energia contínua é ineficiente nas irrigações.

Para isso foi redesenhado algumas das conexões específicas. Alimentação GND que é um pólo negativo, levando energia diretamente para a bomba e 5v do arduino direcionado energia positiva para bomba. Essas duas conexões sofreram alterações causadas pela transferência do arduino e não pelo módulo relé. A alteração realizada consistiu em fazer a



retirada desses dois polos e na ligação de fios diretamente da tomada para o módulo nos mesmos locais das conexões anteriores.

Com a finalização do segundo protótipo, foram realizadas pesquisas de apresentação e identificamos que a plataforma que foi utilizada tornou-se a plataforma permanente. Durante a pesquisa realizou-se a análise de solo para identificação de interferência no processo de irrigação. A presente pesquisa está em processo de aprimoramento das técnicas utilizadas e na busca de componentes que possam baratear ainda mais os custos, tendo por finalidade o desenvolvimento para aplicação em plantações e a comercialização do sistema.

## CONCLUSÃO

Ao término da pesquisa, conclui-se que o presente trabalho reafirma a compreensão de que a água é um bem natural finito de utilidade fundamental para vida, e que sua disponibilidade vem diminuindo a cada dia. Tal escassez é provocada pelo crescimento da população mundial e por conseguinte a necessidade de expansão agrícola, causando um preocupante desgaste ambiental.

Por este motivo, a criação do sistema visa a economia de água e mostra-se muito eficiente, pois sua aplicabilidade resulta em uma significativa economia deste bem tão precioso.

Um outro objetivo é a criação de um sistema de irrigação automático de baixo custo financeiro a ser oferecido aos pequenos agricultores e que possa ser aplicado nos mais diversos tipos de plantio, inclusive os escolares, que deu origem a este projeto.

Durante os testes foram feitas observações no abastecimento da água e na irrigação do Centro Estadual de Educação Profissional Professor de Assis Pedrosa, onde foi visto uma extrema dificuldade no fornecimento deste bem natural. Desse modo, o desenvolvimento do projeto é eficaz na própria horta da escola por apresentar uma diminuição da quantidade de água neste processo de irrigação.

Ainda serão desenvolvidos outros projetos complementares a este, bem como a utilização desta plataforma para outras criações de relevância social, ambiental, agrícola e empreendedora que incentivarão o ensino na área para os jovens.

O projeto atingiu os seus principais objetivos e apresentou-se como uma grande fonte de aprendizado. Os conhecimentos adquiridos na programação, nos tipos de solos foram essenciais na conclusão deste presente trabalho. Por fim, o sistema apresentou um excelente funcionamento e logo poderá ser comercializado.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jessica Bueno De. O desafio do uso da água no abastecimento e na agricultura familiar. Google Acadêmico, Aee.edu. 1, p.1-21, 2018. Disponível em: 2018\_TCC\_JessicaBueno.pdf (aee.edu.br)

BARBOSA, José Wiliam. Sistema De Irrigação Automatizado Utilizando Plataforma Arduino. Google Acadêmico, Cepein Femanet, 1, 57, 2013. Disponível em: <https://cepein.femanet.com.br/BDigital/arqTccs/1011330043.pdf> Como criar um protótipo de um produto? Opportunity maker. Disponível em: <http://Opportunitymaker.com.br>

BANZI, Massimo Banzi, Primeiros Passos Com O Arduino. Google Acadêmico, Novatec. 1, 6, 2011. Disponível em: <https://s3.novatec.com.br/capitulos/capitulo-9788575222904.pdf>

BIT, Bit a Bit. Arduino - Sistema de irrigação automático. YOUTUBE. 15/11/2021  
Disponível em: <https://youtu.be/FGrN8tdAhi8>

CUNHA, Kianne Crystie Bezerra da. ROCHA, ; Rodrigo Vilela da. Automação no processo de irrigação na agricultura familiar com plataforma arduino. Google Acadêmico, Unesp. 1, 2, p.62-74, 2015. Disponível em: Automação no processo de irrigação na Agricultura Familiar com plataforma Arduino | Revista Eletrônica Competências Digitais para Agricultura Familiar (unesp.br)

HOLANDA, Bruno. Sistema de irrigação-como fazer. Youtube. 11/08/2018. Disponível em: <https://youtu.be/TmjxXP2E0qI>

IDEIAS, Brincando Com Ideias. Faça um Controle de Irrigação Inteligente com Arduino. YOUTUBE. 31/01/2019. Disponível em: <https://youtu.be/BDwgDO3MgDs>

MCROBBERTS, Michael McRoberts, Arduino Básico. Google Acadêmico, Novatec. 2, 25, 2018. Disponível em: <https://s3.novatec.com.br/capitulos/capitulo-9788575224045.pdf>

PERREIRA, Wiltemberg de Brito. POSSÍDIO, Carlos Eduardo Franco. SOUSA, José Sebastião Costa De. SIMÕES, Welson Lima. SNTOS, Caio Marcio Guimarães Santos. Produção e Qualidade de Melões Sob Diferentes Arranjos do Sistema de Irrigação e Coberturas do Solo. Google Acadêmico, Scielo Brasil. 36, 10, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbmet/a/8FXQ4ZbCw6fkkFc8mNpwdNJ/?format=pdf&lan g=pt>

RONCHI, Julia Mezdri, Avaliação Do Consumo De Agua Conforme o Método De Manejo De Irrigação Em Fazendas Que Fazem Uso De Pivôs Centrais Na Região De Primavera Do Leste-MT. Google Acadêmico. Repositorio ufsc. 1, 122, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/195649/TCC%20II%20Julia%20M%20Ronchi.pdf?sequence=2>.

## UM OLHAR PEDAGÓGICO SOBRE A VIOLÊNCIA ESCOLAR

Maria Elaine da Silva<sup>1</sup>  
Ivonaldo Leite<sup>2</sup>

### RESUMO

A violência escolar é um dos maiores problemas atuais, em todo o mundo, e pode atingir grupos sociais diversificados. Ela se faz presente em ações habituais, como apelidos ofensivos, interrupções na fala, podendo resultar em ataques físicos, como também na depredação do ambiente escolar, etc. Temos o bullying como uma das suas principais formas presentes no espaço escolar; ele, por sua vez, vem se diversificando e se espalhando de uma forma assustadora e preocupante, deixando em suas vítimas graves consequências físicas e psicológicas. O presente trabalho, elaborado no âmbito de um Projeto que se encontra em desenvolvimento com o apoio do CNPq, tem como objetivo apresentar uma definição de violência escolar, enfocando a particularidade do bullying como uma manifestação desse tipo de violência. Nesse sentido, são abordadas as características da violência escolar, seus possíveis fatores indutores e a tipificação do bullying como violência entre pares nos estabelecimentos de ensino. Trata-se de uma temática de significativa relevância, mas que, somente nos últimos anos, tem passado a ser objeto de atenção da comunidade científica em educação, assim como de governos e da sociedade em geral.

**PALAVRAS-CHAVE:** Violência escolar; Bullying; Escola.

### INTRODUÇÃO

A violência escolar atualmente é um dos maiores problemas de saúde pública no mundo, com duras consequências sociais e individuais. É praticamente impossível identificar uma única e absoluta definição que englobe totalmente o termo, tendo em vista que existem diversos determinantes que caracterizam o que é a violência escolar. Entretanto, o presente trabalho apresentará uma definição geral do que se entende por violência escolar e suas características, conforme a perspectiva que vem sendo adotada no Projeto de onde ele é resultante<sup>3</sup>. A violência vem se proliferando de uma forma assustadora e rápida, chegando também aos espaços escolares, espaços esses que deveriam ser formadores de caráter, de socialização e de progresso formativo, mas que estão se tornando lugares de infortúnio para crianças, adolescentes e jovens.

Na atualidade, com a grande diversidade social, cultural, econômica, sexual dos alunos, o ambiente escolar tornou-se um alvo bastante vulnerável à incidência de casos de violência, que se desenvolvem em meio a um ambiente onde existem posturas e hábitos de natureza preconceituosa. Desse modo, a violência escolar diz respeito aos comportamentos agressivos e antissociais, que podem ser conflitos interpessoais, atos criminosos de grande impacto, e também podem envolver danos ao patrimônio escolar, discriminações, bem como outros atos praticados envolvendo a comunidade escolar (alunos, professores, funcionários, familiares e estranhos à escola).

A violência escolar atinge públicos diversos, desde crianças a adolescentes. Porém, ela é bem mais abrangente, podendo envolver desde o professor até a funcionária da cantina, não

<sup>1</sup> Graduanda em Pedagogia pela UFPB. E-mail: [elaine1705silva@gmail.com](mailto:elaine1705silva@gmail.com)

<sup>2</sup> Professor na UFPB e no Programa de Pós-graduação em Educação. E-mail: [ivonaldo.leite@academico.ufpb.br](mailto:ivonaldo.leite@academico.ufpb.br).

<sup>3</sup> Trata-se do Projeto intitulado *Violência Escolar: uma pesquisa-ação sobre a ocorrência de bullying em escolas públicas do estado da Paraíba*, que se encontra em desenvolvimento sob os auspícios do CNPq, no âmbito do Edital nº 18/2021.

esquecendo que as ações violentas ocorrem tanto dentro como fora da escola, deixando claro que tais situações estão diretamente relacionadas com fatores externos, onde as mediações podem estar longe da responsabilidade e da capacidade das instituições de ensino e de seus profissionais. A violência se apresenta no espaço escolar através de agressões físicas e verbais, constantes xingamentos e intimidações nos estabelecimentos de ensino.

No Brasil, podemos citar os casos de tragédias famosas noticiados pela mídia, ocorridos em Taiúva (SP, 2003)<sup>4</sup>, Remanso (BA, 2004)<sup>5</sup> e em Realengo (RJ, 2011)<sup>6</sup>, como exemplos de violência no espaço escolar, evidenciando a gravidade das consequências que essas ações podem causar. São diversos casos no país. No ano de 2017, uma adolescente<sup>7</sup>, que à época tinha apenas 14 anos de idade, foi vítima do nível máximo de violência, ou seja, a morte, em decorrência de uma briga em uma escola na grande Porto Alegre.

É fundamental que haja reflexão sobre o que desencadeia esse tipo de atitude nas crianças, adolescentes e jovens. Ao questionarmos isso, a primeira justificativa para essa conduta que encontramos é que pode existir algum tipo de transtorno psicológico, mas também existem diversos outros motivos que as levam a ter esse tipo de comportamento violento. A falta de respeito, a humilhação, ameaças ou a exclusão entre os professores e alunos também podem levar a um ambiente de violência e situações de agressividade.

## POSSÍVEIS FATORES QUE DESENCADEIAM A VIOLÊNCIA ESCOLAR

A violência escolar diz respeito ao ato violento (re)produzido como um todo, abrangendo desde os estudantes até o corpo docente e funcionários. Ao citarmos anteriormente algumas das eventuais causas que sucedem em violência nas escolas, pode-se enfatizar, ainda, o ambiente onde as escolas estão localizadas; isso pode tornar os estudantes expostos a situações de risco, tanto podendo sofrer atos violentos quanto praticá-los no meio escolar. Ou seja, a vulnerabilidade em relação à localidade torna a escola um ambiente suscetível à influência externa, pois, segundo a perspectiva de Bourdieu(2002), os alunos, pelo *habitus* constituindo a partir do ambiente, reproduzem-no, e em sendo o ambiente violento, ocorre a reprodução da dimensão violenta. Brigas e desentendimentos na família, desestabilidade econômica e social, agressividade nos meios de comunicação/mídias sociais, etc., são demonstrativos do que pode ser uma das matrizes da violência escolar. Outro fator externo desencadeante da violência escolar é a negligência e omissão dos familiares ou responsáveis, que interferem no modo de agir do aluno, pois são com eles os primeiros contatos com a vivência em sociedade.

O aluno que foi vítima de violência pode, posteriormente, tornar-se agressor. Ademais, para Peçanha (2013, p. 15), “o agressor, por vezes, vem de convívios familiares perturbados e/ou desestruturados, e é frequente que tenha sido submetido à violência doméstica, [e] acaba reproduzindo na escola o uso de forças e da intimidação, sob a qual é sujeito em seu meio familiar”.

## O BULLYING COMO MANIFESTAÇÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR

<sup>4</sup> Edmar Aparecido Freitas, na época com 18 anos e ex-aluno da escola estadual Coronel Benedito Ortiz, invadiu o pátio da instituição, atirou em alunos, professores e funcionários e depois se matou.

<sup>5</sup> O adolescente José Melônio Heston, de 17 anos, atirou contra um colega depois de ser ridicularizado na escola em Remanso, na Bahia.

<sup>6</sup> Wellington Menezes de Oliveira, de 23 anos, ex-aluno da escola, matou 12 crianças e deixou muitas mais feridas, na Escola Municipal Tasso da Silveira, no bairro de Realengo, Zona Oeste do Rio de Janeiro.

<sup>7</sup> A adolescente era Marta Avelhaneda Gonçalves, e o caso ocorreu na Escola Estadual Luiz de Camões na cidade de Cachoeirinha, em Porto Alegre.



A escola possui um papel muito importante para o desenvolvimento das crianças e adolescentes, pois é um local de formação tanto no tocante à dimensão acadêmica como na formação moral e social, na perspectiva da cidadania. Os conteúdos nela desenvolvidos criam uma conexão primordial para o desenvolvimento dos estudantes, pois é aí que eles conseguirão obter bons resultados e poderão ter maiores possibilidades relacionadas ao seu aprendizado. No entanto, se dentro da escola existem acontecimentos de qualquer tipo de violência, o aprendizado dos alunos pode ser prejudicado.

As violências mais evidenciadas no espaço escolar são o vandalismo e depredação do patrimônio, brigas, furtos, a utilização de armas (ocasionando mortes) e o bullying.

O bullying é uma palavra que tem origem inglesa, e entrou no léxico português brasileiro em meados dos anos 1990, utilizada como forma de definição para gestos que intimidam e agridem pessoas tanto verbalmente quanto fisicamente. Ele pode ser definido como um tipo de violência bastante repetitiva e intencional (FANTE, 2012); suas consequências têm afetado diretamente o desenvolvimento dos alunos, podendo também interferir de forma negativa no convívio e socialização dentro do espaço escolar (SOUZA, et al.,2017).

O bullying é uma das principais e ativas formas de violência praticadas no espaço escolar. Ele abrange apenas ações de violência realizadas dentro das instituições de ensino e é praticada entre pares, ou seja, de aluno para aluno. O bullying é caracterizado por atos de agressões verbais, psicológicas, físicas, morais, materiais, sociais, indisciplinas, etc., havendo um tipo de intimidação por parte de um agressor à vítima. Na sua definição, o bullying inclui todas as atitudes agressivas e intencionais, que acontecem sem fundamento, realizadas individualmente ou em grupo. Fante (2005) afirma que:

O bullying é um conceito específico e muito bem definido, uma vez que não se deixa confundir com outras formas de violência. Isso se justifica pelo fato de apresentar características próprias, dentro delas, talvez a mais grave seja a propriedade de causar traumas ao psiquismo de suas vítimas e envolvidos. (FANTE 2005, pág. 23)

Silva (2010) enfatiza que o bullying pode ser classificado de diversas formas, como físico, verbal, psicológico, social, sexual, por exemplo. O físico, como o próprio nome já diz, remete às agressões físicas, como empurrões, beliscões, chutes, ferimentos, etc; o verbal são os xingamentos, pilhérias; o psicológico, as ações que envolvem a insegurança e medo, irritação, exclusão, humilhação, ameaças, chantagens, difamações, intrigas e fofocas; o social é o isolamento de um sujeito; e o sexual diz respeito a abusos, violências, assédios e insinuações.

Segundo FANTE(2005), são inúmeras as repercussões ocasionadas pelo bullying para as vítimas, conforme são as agressões e de como é a reação em relação a seus agressores. A autora enfatiza que as consequências são marcantes e traumatizantes, podendo causar apatia pela escola, evasão, etc. Por sua vez SILVA (2010), menciona também problemas psicológicos, crises de pânico, depressão, anorexia e bulimia, fobia escolar e social, crises de ansiedade, além de poder gerar traumas que serão levados por toda vida. Esta autora alerta que, nos casos mais graves, podem ser observados quadros de esquizofrenia, homicídio e suicídio.

No bullying, existem tipificações dos envolvidos e papéis. A tipificação diz respeito ao seguinte: vítima típica, vítima provocadora, vítima agressora, agressor e espectador. A vítima típica é aquela que desempenha papel de “bode expiatório”, habitualmente é um indivíduo pouco comunicativo e que não pertence a nenhum grupo na escola; já a vítima provocadora é

aquela que gera e atrai reações agressivas sem conseguir lidar com as consequências; a vítima agressora é aquela que espelha as violências sofridas; o agressor é aquele que torna vítimas os indivíduos mais frágeis e o espectador é aquele aluno que apenas testemunha as ações do bullying.(FANTE,2005)

## REPERCUSSÕES DO BULLYING E COMO LIDAR COM ESSE FENÔMENO

O bullying, quando vivido com frequência, pode ocasionar na vítima sérias consequências relacionadas às suas relações sociais. Pode vir a causar problemas de saúde como bulimia e depressão, podendo desencadear ainda situações extremas, como citado anteriormente. As consequências desencadeadas pelo bullying não acabam, e suas lembranças e traumas acompanham a vítima e podem gerar problemas sérios para a vida da pessoa. Fante e Pedra (2008) afirmam que as possíveis repercussões das ações do bullying nas vítimas vão depender basicamente da estrutura psicológica de cada uma. Poderão gerar ansiedade, tensão, medo, raiva, angústia, tristeza, desgosto, sensação de impotência e rejeição, mágoa, desejo de vingança, pensamentos suicidas, etc.

As ações de bullying desencadeiam na vítima uma série de impactos, na maioria das vezes, irreversíveis e marcantes em seu psicológico, fazendo assim com que sua autoestima e autoconfiança sejam duramente afetados, como também seu desenvolvimento escolar e cultural. Esses impactos podem ser mais simples ou mais graves, isso vai depender do período em que a vítima vem sofrendo o bullying, bem como sua veemência e sua estrutura psicológica, sua socialização também pode ser afetada drasticamente.

Também podemos afirmar que o bullying traz consequências na vida do agressor: vidas destruídas; crença na força para a solução dos problemas; dificuldade em respeitar a lei e os problemas que daí advém, compreendendo as dificuldades na inserção social; problemas de relacionamento afetivo e social; incapacidade ou dificuldade de autocontrole e comportamentos antissociais. Evidentemente, essas consequências não são mais significativas do que as da vítima, todavia, é preciso levar em consideração que o agressor também tem sua vida afetada pelas ações de bullying. Dentre esse e outros motivos, o bullying passou a ser um dos maiores problemas de saúde pública da sociedade moderna.

O bullying, é algo que ainda não se é trabalhado com rigor na formação dos profissionais da educação ou qualquer profissional que venha a ter contato com uma situação de bullying, sendo assim, não possuem conhecimentos necessários para lidar com a resolução desse problema. Existem muitos materiais, como livros, revistas, cartilhas, dentre outros, que abordam a temática e que deveriam ser utilizados na formação desses profissionais. Todavia, acabam não sendo entregues ou não sendo utilizados, pois muitas vezes o bullying é visto por professores e/ou diretores como brincadeira de criança, devido eles não possuírem o conhecimento necessário para fazer uma possível intervenção. Não conseguem ter noção dos reais danos que pode causar tanto na vida da vítima como do agressor. No cotidiano escolar, o bullying é visto como uma prática específica de um indivíduo resultante da indisciplina escolar, não como uma questão que tem relação com a saúde pública.

Nos últimos anos, vêm surgindo diversas sugestões para a formulação de políticas de enfrentamento do mesmo, no contexto escolar. Esas políticas abrangem questões como a formulações de regras de disciplina e convívio escolar. No entanto, não podemos responsabilizar exclusivamente o professor por toda a ocorrência e prática de bullying pelos alunos na sala de aula. Contudo, as atitudes do professor com relação aos alunos podem possivelmente gerar possibilidades para que estes cometam ou aumentem os casos de bullying na sala de aula.

De acordo com o que foi assinalado anteriormente, percebe-se que o papel do educador é de uma grande responsabilidade na ação de enfrentamento a esse fenômeno. Nesse sentido, espera-se dele, por exemplo, que desperte a atenção do agressor para o respeito ao próximo, que procure criar um clima de convivência saudável na sala de aula, que desenvolva práticas pedagógicas integradoras entre os discentes, etc.

## CONCLUSÃO

Em se tratando de violência nas escolas, compreende-se que este problema está associado com diversos fatores, sendo eles internos e externos. Abrange questões sociais, culturais e econômicas, englobando também as perspectivas familiares e ainda a realidade na qual a escola está inserida, tendo em vista que a escola é um local de reprodução de ações. Em suma, para entender e possivelmente encontrar uma solução para esse problema, é imprescindível, primeiramente, conhecer as experiências vivenciadas pelo aluno dentro e fora da escola, como também ações envolvendo a família, a comunidade escolar, enfim, a sociedade em geral.

O bullying tem se transformado num problema de saúde pública que vem se agravando cada vez mais, e nos últimos anos vem se apresentando de formas diversas, dependendo da situação e local no qual acontece. Sua prevenção entre estudantes constitui-se em uma medida necessária para possibilitar o pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes, habilitando-os a uma convivência social sadia e segura.

É fato que o enfrentamento à violência escolar é uma condição imprescindível para que se possa mudar determinados acontecimentos trágicos nas escolas, e assim se construa uma sociedade mais harmônica. Enfim, para que haja o combate à violência escolar como um todo, é imperativo que todos os sujeitos sociais sejam partícipes nas ações de seu enfrentamento.

## REFERÊNCIAS

BARBIERI, Bianca da Cruz; SANTOS, Naiara Ester dos; AVELINO, Wagner Feitosa.

**Violência escolar:** uma percepção social. Revista Educação Pública, v. 21, nº 7. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/7/violencia-escolar-uma-percepcao-social>. Acesso em 22 de setembro de 2022.

BOURDIEU, Pierre. **A produção da crença:** contribuição para uma economia dos bens simbólicos. São Paulo: Zouk, 2002.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire (3ª ed.). São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FANTE, Cleo. **Fenômeno Bullying:** estratégias de intervenção da violência entre escolares. 1 ed. São José do Rio Preto-SP: Editora Ativa, 2003.

\_\_\_\_\_. **Fenômeno bullying:** como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2ª edição. Campinas: Editora Versus, 2005.

FANTE, Cleo; PEDRA, José Augusto. Bullying escolar [recurso eletrônico]: perguntas e respostas / Cléo Fante, Pedra – Dados Eletrônicos – Porto Alegre: Artmed, 2008

PEÇANHA, Ingrid Silva Barbosa. Reflexões acerca da violência escolar. *Brasil de Fato*, Belo Horizonte, p.15, abr. 2013. Disponível em: [https://www.ufjf.br/graduacaocienciasociais/files/2010/11/REFLEX%  
c3%95ES-ACERCA-DA-VIOL%  
c3%8aNANCIA-ESCOLAR-Ingrid-Silva-Barbosa-Pe%  
c3%a7anha.pdf](https://www.ufjf.br/graduacaocienciasociais/files/2010/11/REFLEX%c3%95ES-ACERCA-DA-VIOL%c3%8aNANCIA-ESCOLAR-Ingrid-Silva-Barbosa-Pe%c3%a7anha.pdf). Acesso em: 22 de setembro de 2022.

SANTOS H. K. M, SILVA JUNIOR J. B. **Diversidade sexual e bullying na escola:** desafios e possibilidades. *Revista Educação Pública*, 2015.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Cartilha:** Bullying - justiça nas escolas. 1ª ed. Conselho Nacional de Justiça. Brasília, 2010.

SOUZA J. A, et al. Bullying, identidade e direitos humanos no contexto escolar. IV Congresso Nacional de Educação, 2017; vol. 1.

TORRES, Maria Carolinna Bastos Santana ; MARTINS, Ana Caroline Carvalho . **Violência escolar:** uma reflexão sobre suas causas e o papel do Estado. *Revista Jus Navigandi*, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 21 , n. 4925, 26 dez. 2016 . Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/54350>. Acesso em: 24 set. 2022.





---

ISSN: 2318-4175

Mossoró - Rio Grande do Norte - Brasil