

ESTUDOS E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO, ARTES E CULTURA ATÉ 2034

CARLOS BATISTA
ORGANIZADOR



EDITORA
SCHREIBEN

CARLOS BATISTA

**ESTUDOS E PERSPECTIVAS
PARA A EDUCAÇÃO,
ARTES E CULTURA
ATÉ 2034**

Apoios:

O presente trabalho foi realizado com apoio
da Coordenação de Aperfeiçoamento de
Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES)
Código de Financiamento 001



EDITORA
SCHREIBEN

2024

© Do Autor - 2024.

Editoração e capa: Carlos Batista.

Imagem da capa: Freepik, 2024, disponível em: https://www.freepik.com/free-ai-image/fantasy-style-scene-international-day-education_94193176.htm#fromView=image_search_similar&page=1&position=51&uuid=7463f282-c00e-4106-8e93-77ad6277e879

Revisão: os autores.

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (URI)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedências das tabelas, quadros, mapas e fotografias são de exclusivas responsabilidades dos autores.

É PROIBIDA a reprodução parcial e/ou total dos conteúdos desse estudo sem os devidos créditos aos autores.

Editora Schreiben
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiben@gmail.com
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B333e Batista, Carlos

Estudos e Perspectivas para educação, artes e cultura até 2024 /
Carlos Batista. – Itapiranga : Schreiben, 2024.
220 p. : il. ; e-book
Bibliografia
E-book no formato PDF.
ISBN: 978-65-5440-257-6
DOI: 10.29327/5399212

1. Estudos e ensino 2. Educação 3. Artes 4. Cultura I.
Título

CDD 707

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

SUMÁRIO

| | |
|---------------------------------|----|
| PREFÁCIO | 07 |
| <i>Carla Montuori Fernandes</i> | |

| | |
|----------------------------------|----|
| EIXO I | |
| FUTURO EDUCACIONAL | |
| OU EDUCAÇÃO FUTURA? | 09 |
| <i>Carlos Batista</i> | |

| | |
|--|----|
| Capítulo 1 | |
| UMA REVISÃO DE LITERATURA | |
| SOBRE: DEFINIÇÕES, ATITUDES | |
| E DESAFIOS PSICOPEDAGÓGICOS GLOBAIS: | |
| UM ESTUDO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA | 11 |
| <i>Otávio Barduzzi da Costa</i> | |

| | |
|--------------------------------------|----|
| Capítulo 2 | |
| CONSIDERAÇÕES SOBRE SOCIEDADE | |
| E EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA | |
| DE MARX & ENGELS, | |
| DURKHEIM E DEWEY | 21 |
| <i>Fernanda Salla Brandini</i> | |
| <i>Júlia Maria Beladelli</i> | |
| <i>Julian Monike Scolaro</i> | |

| | |
|--|----|
| Capítulo 3 | |
| PROJETO CIÊNCIA NA ESCOLA | |
| E O IMPACTO NOS AGENTES MULTIPLICADORES | 34 |
| <i>Maicon Maciel Ferreira de Araújo</i> | |
| <i>Ariel Adorno de Sousa</i> | |

| | |
|--|----|
| Capítulo 4 | |
| ASPECTOS EXTREMISTAS OU COLABORATIVOS | |
| NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA? | 44 |
| <i>Carlos Batista</i> | |

Capítulo 5
DESAFIOS PARA IMPLEMENTAÇÃO
DA LEI 10.639/2003 NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL.....49

Mara Aparecida da Silva

Sérgio Teixeira da Silva

Capítulo 6
LEITURA LITERÁRIA:
UMA BRECHA PARA A CONSTRUÇÃO DA ÉTICA
E DA SINGULARIDADE NA EDUCAÇÃO.....62

Marcia dos Santos

Maria Socorro G. Torquato

Capítulo 7
MANUAL DE CONSTRUÇÃO
DE UMA MINICIDADE JOGÁVEL
COMO INVESTIGAÇÃO DAS FACES DA ENERGIA.....76

Maicon Maciel Ferreira de Araújo

Ariel Adorno de Sousa

Capítulo 8
O MULTILETRAMENTO COMO BASE FERRAMENTAL
PARA A SINGULARIDADE EDUCACIONAL.....90

Carlos Batista

Capítulo 9
PERSPECTIVAS SOBRE EDUCAÇÃO LIBERTADORA
E LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA
NO SÉCULO XXI.....98

Mariana Sousa Dias

Capítulo 10
NAS TRILHAS DO ENSINO:
TEORIA E PRÁTICAS NA COMUNIDADE QUILOMBOLA
ATRAVÉS DO EMITec - COMUNIDADE
SEMPRE VIVA - CONDE.....112

Luciene Gonçalves Santos

Wellington de Souza Madureira

| | |
|--|-----|
| EIXO II POR UMA INCLUSÃO MAIS “INCLUSIVA” | 121 |
| <i>Carlos Batista</i> | |

| | |
|---|-----|
| Capítulo 11 TECENDO CAMINHOS POR MEIO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PROFISSIONAIS PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS NO BRASIL | 123 |
| <i>Gláucio Castro Júnior</i> | |
| <i>Gildete da S. Amorim Mendes Francisco</i> | |
| <i>Daniela Prometi</i> | |
| <i>Marcelo Bertoluci</i> | |
| <i>Aparecida Rocha Rossi</i> | |
| <i>Neemias Gomes Santana</i> | |

| | |
|---|-----|
| Capítulo 12 INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO A PARTIR DA PERCEÇÃO DE PROFESSORES E INTÉRPRETES | 137 |
| <i>Diana dos Reis Costa Pereira</i> | |
| <i>Marta Rocha Santos</i> | |
| <i>Gessica Guiné Borges</i> | |

| | |
|---|-----|
| Capítulo 13 A RELAÇÃO ENTRE O BULLYING ESCOLAR E O COMPROMETIMENTO DA SAÚDE FÍSICA E MENTAL DE CRIANÇAS E DE ADOLESCENTES EM IDADE ESCOLAR | 156 |
| <i>Maria Gabriela do Carmo Sobrosa</i> | |

EIXO III

**ARTE FUTURA, RELIGIÃO
E PERSPECTIVAS TÉCNICAS.....166**

Carlos Batista

Capítulo 14

**O MAL-ESTAR NA CULTURA E A NECESSIDADE DE
ADAPTABILIDADE ÀS REDES.....168**

Hellica Miranda Araujo Caldas

Capítulo 15

**ANÁLISE COMPARATIVA
ENTRE MOTORES AUTOMOTIVOS
DIANTE DO PARADIGMA ECOLÓGICO:
UM OLHAR SOBRE A COMBUSTÃO INTERNA
DIANTE DA GERAÇÃO ELÉTRICA.....175**

Thomas Vinicius Soares Sousa

Maicon Maciel Ferreira de Araújo

Ingrid Raíssa Lopes Vieira

Capítulo 16

**APRENDENDO COM O CINEMA:
IMAGINÁRIOS SOBRE TRANSTORNO
DE ANSIEDADE GENERALIZADA POR MEIO
DE “DEPOIS A LOUCA SOU EU”191**

Larissa Rosso Dutra

Capítulo 17

**A DEMONIZAÇÃO DE EXU
E A IMPORTÂNCIA DA DIVINDADE
PARA AS COMUNIDADES TRADICIONAIS
AFRICANAS E DE TERREIRO.....205**

Sérgio Teixeira da Silva

POSFÁCIO.....217

Carlos Batista

SOBRE O ORGANIZADOR218

PREFÁCIO

As últimas décadas trouxeram mudanças para a sociedade, especificamente para as áreas da educação, da arte e da cultura, impulsionadas pela contínua evolução tecnológica. Enquanto essas transformações oferecem oportunidades para o acesso, a criação e a experiência nesses domínios, elas ainda apresentam oportunidades e desafios significativos, afim de evidenciarem uma diversidade cultural, promotora da inclusão de diversas vozes e perspectivas na criação e apresentação de arte e de cultura.

O campo da educação, assiste aos avanços do ensino à distância (EAD), dos recursos educacionais abertos e das plataformas de aprendizado adaptativo, modalidades que permitem a democratização do ensino e oferecem flexibilidade de aprendizagem. No entanto, ao adaptar a visão freiriana da educação como ferramenta para emancipação humana, a transição de métodos de ensino presenciais para virtuais, exige a reconfiguração das práticas pedagógicas para garantir que o aprendizado seja equitativo à tecnologia, que os estudantes permaneçam engajados e que o aprendizado seja efetivo, superando as disparidades socioeconômicas na promoção de uma aprendizagem ajustada às necessidades do século XXI.

No mesmo caminho, tal qual elucidou Duchamp (1994), ao apontar que “a arte é um jogo entre homens de todas as épocas”, torna-se necessário refletir sobre o potencial que o meio digital oferece ao campo da arte, democratizando o acesso e fomentando um novo tipo de espectador mais ativo. Artistas que se dedicam à arte digital dispõem de um vasto leque de técnicas e instrumentos para a concepção de suas obras, com recursos que se estendem para diferentes canais e formatos, na exposição de obras interativas, imersivas e dinâmicas. Não obstante, a arte digital também enfrenta desafios, em que se destaca a rápida obsolescência tecnológica e dilemas éticos de ordem autoral, dada sua capacidade de replicabilidade.

Ao contemplar o futuro, é crucial considerar tanto os potenciais positivos quanto os riscos associados à evolução tecnológica. As possibilidades e obstáculos emergentes desse avanço impactam diretamente

nas dinâmicas políticas, econômicas, educacionais e culturais, tendo em vista que os indivíduos passam a incorporar novas práticas comportamentais em ambientes comunicativos emergentes, restringindo-se e direcionando suas ações cívicas em resposta aos efeitos tecnológicos.

Em tempo, é mister entender que avanços tecnológicos se subordinem às relações complexas de aprendizado, potencializadas pelas vivências imersivas em educação, arte e cultura, empreendendo a realidade da expressão humana como centralidade.

Profa. Dra. Carla Montuori Fernandes

Professora Titular do PPGCOM UNIP

EIXO I
O FUTURO DA EDUCAÇÃO
OU A EDUCAÇÃO DO FUTURO?

REFLEXÕES

A pergunta de forma proposital busca um duplo sentido em sua(s) resposta(s) para compreender se até 2034 estaremos vivenciando uma educação multiplural, descontextualizada e aberta ao diálogo em comparação ao presente ou ainda estaremos em busca, sejam por meio de diálogos (combativos ou impositivos) a implementação de práticas pedagógicas mais inclusivas.

Os próximos capítulos buscam refletir sobre estes contextos apresentando estudos da área, catedráticos do meio, projetos correlacionados, além de reflexões acadêmicas e críticas que suscitam novos raciocínios para os próximos dez anos.

Após as enriquecedoras leituras eu suspeito responder, talvez influenciando (ou não) o nobre leitor que a Educação Futura ou o Futuro da Educação na realidade é a própria Educação Presente, quer dizer, não existe futuro sem entendermos as necessidades e os problemas presentes os corrigindo neste instante, projeções são bem-vindas, mas não necessariamente exequíveis, afinal se tratam somente de exercícios futuros, mesmo que sejam válidos.

Professores, pesquisadores e entusiastas da área devem ser atentar a premissa de que não adianta idealizar ou apenas problematizar, mas sim realizar, executar e frutificar em tempo recorde.

Ótima leitura a todos.

Carlos Batista

Capítulo 1

UMA REVISÃO DE LITERATURA SOBRE: DEFINIÇÕES, ATITUDES E DESAFIOS PSICÓPEDAGÓGICOS GLOBAIS: UM ESTUDO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Otávio Barduzzi da Costa¹

Geralmente, todas as coisas que irão melhorar o ser humano são inteligência e habilidades e afetam o caráter moral das pessoas como considerado como parte da educação. Em um sentido restrito, é principalmente a escolarização, que se caracteriza como a prática de educadores para impactar a mente e o corpo do aluno intencionalmente, propositalmente e sistematicamente de acordo com os requisitos de uma comunidade ou classe específica para desenvolver como pessoas que desejam ser.

Aristóteles define educação como forma de preparar um homem para cumprir sua missão, exercer todas as faculdades em pleno grau como cidadão de sociedade. E o professor Yunus define a educação como qualquer iniciativa que é propositalmente selecionada para impactar e auxiliar

A educação inclusiva é um tema que vem ganhando relevância e interesse no campo educacional e muitos pesquisadores escreveram sobre sua definição, características, barreiras e facilitadores. No entanto, poucos são os que enfatizam as boas práticas e o papel que os professores desempenham em materializá-los. O objetivo deste artigo, baseado em pesquisa documental, é destacar o trabalho do professor inclusivo e, da mesma forma, reconhecer o valor das experiências reconhecidas como boas práticas inclusivas como pontos de referência a serem aplicados em outros contextos menos inclusivos.

A educação inclusiva, mais do que uma tendência das instituições de ensino, é um direito fundamental que pessoas com diferentes

¹ Sociólogo formado pela UNESP, Advogado formado pela ITE, Pedagogo formado pela FACOL, Mestre em filosofia pela UNESP, Doutor em Educação, Arte e História da cultura pela Mackenzie, professor de várias matérias didáticas em várias faculdades, Diretor da EMEB Ivani Cotobias Pimentel Maranhão.

condições têm que se desenvolver na sociedade de forma ativa e honrada. É sabido que precisamente porque têm limitações seja física ou mental, sua atenção requer um esforço adicional por parte dos encarregados do treinamento, neste caso professores que também devem receber formação específica no atendimento a essa população eficiente.

O presente artigo pretende discutir um tópico educacional interessante que intrigou os estudiosos em todo o mundo devido às suas definições discutíveis de diferentes perspectivas. Também terá uma abordagem mais abrangente, mas interpretação notavelmente diferente desses princípios fundamentais como proposto no tópico especificado acima, Educação Inclusiva: A Revisão da Literatura sobre Definições, Atitudes e Pedagógica Desafios. Para que os objetivos deste trabalho fossem contemplados, foi realizado um estudo de revisão bibliográfica. Foram utilizados livros, artigos, monografias, dissertações e teses como material de referência bibliográfica.

A educação é um processo completo de treinamento de um nova geração que está pronta para participar da vida cívica e também é uma elo vital no processo de produção social humana experiência a ser realizada, com especial atenção ao processo da educação escolar para crianças em idade escolar, jovens e pessoas aposentadas.

DESENVOLVIMENTO

Conceitos de pedagogia

Do ponto de vista do behaviorismo, Carmo (2013) cita que a pedagogia é a teoria de que o professor deve ser a única figura de autoridade e conduz a lição. O conhecimento deve ser entregue em um currículo onde cada matéria é ensinada separadamente.

Enquanto de acordo com Adorno (2011) “A pedagogia inclui praticamente qualquer estratégia que aprimore a experiência de aprendizagem (incluindo estratégias de ensino, interação com tecnologia, veículos para conteúdo entrega, etc.)”, e enfatiza o contexto e as interações da dinâmica de ensino e aprendizagem.

Em uma aula usando uma abordagem pedagógica comportamental, espera-se que um professor seja capaz de usar um método de ensino combinado que pode incluir palestras, modelagem e demonstração, aprendizagem mecânica, e repetição coral. Essas atividades podem ser ‘visíveis’ e que enfatizam que a pedagogia construtivista

coloca a criança no centro da aprendizagem e às vezes é chamado de „invisível pedagogia“. Uma abordagem construtivista incorporaria trabalho de projeto, aprendizagem baseada em investigação.

Construtivismo social por Lev Vygotsky argumentou contra as ideias de Piaget de que a aprendizagem só poderia acontecer em seu contexto social e acreditava que a aprendizagem foi um processo colaborativo entre o aluno e a professora. Finalmente, o liberacionismo, que é uma pedagogia crítica desenvolvido pelo educador brasileiro Paulo Freire (Carmo 2013).

A abordagem liberacionista é aquela em que a voz do aluno é colocada no centro, e uma democracia é colocada na sala de aula. Valoriza-se ter o professor como aluno também, e a classe descobrindo assuntos juntos. Professores podem usar exemplos de literatura que não sejam padronizados e devem ser estruturados pelo instrutor. No entanto, como a lição ou a sessão de aula continua, a mudança para centrada nos alunos as atividades em sala de aula dominam. Outras teorias relacionadas à pedagogia são a teoria do construtivismo Piaget (1896-1890) (Adorno 2011).

Uma análise bibliométrica e descritiva da educação inclusiva na educação científica

Ensinar pessoas com deficiência em Ciências da Educação tornou-se uma abordagem urgente em na última década, não só devido ao aumento quantitativo desse tipo de aluno na regular aulas estimuladas por políticas de inclusão, mas também pelo entendimento de que a experiência de ensinar a pessoas com deficiência promove mudanças importantes (principalmente metodológicas, mas também em relação a outros aspectos) na forma como as ciências são tradicionalmente ensinadas. Essas mudanças devem e foram estudados no contexto de pesquisa de ensino de ciências para que práticas e desafios possam ser refletidos e discutidos entre os pares (Adurens e Vieira 2018).

É nesse sentido que a produção acadêmica pode contribuir para subsidiar práticas, promover intercâmbios e apoiar professores no cotidiano de ensino, ao mesmo tempo esclarecer novos cenários de ensino de ciências. Assim, o conhecimento da literatura científica e as discussões sobre a relação entre a educação para alunos com deficiência (SPD) e Educação Científica (SE) torna-se valiosa. Além disso, o conhecimento sobre redes de pesquisadores, os assuntos mais cobertos,

periódicos e os artigos mais citados, revela uma visão geral de como os pesquisadores da área de SE têm conduzido pesquisas sobre educação inclusiva (IE) (Adurens e Vieira 2018).

Estudos de mapeamento, como revisões sistemáticas da literatura, meta-análises e bibliometria e análises de rede, são ferramentas importantes que auxiliam na melhor compreensão de cortes conceituais no contexto de grandes áreas de produção científica (Thiengo 2020).

Especificamente em SE, estudos dessa natureza já foram realizados para investigar, por exemplo, a Universal Design for Learning and STEM; ensino de ciências para alunos com deficiência intelectual e/ou transtorno do espectro do autismo; Como as características da escola secundária, como a imprensa acadêmica das escolas e o clima escolar, fornecer oportunidades para os alunos se envolverem em ciências e matemática; trabalho prático baseado em pesquisa e seus desafios na educação científica; mudança nas práticas de ensino utilizadas em cursos de graduação STEM; e vários outros tópicos especiais dentro de um contexto geral de educação científica.

A maioria dos estudos foi realizada na forma de revisões sistemáticas, nas quais o foco é aplicado na compreensão de como um determinado assunto foi discutido no meio científico da literatura, o que leva ao chamado “estado da arte” (Thiengo 2020).

Educação Inclusiva: Uma Revisão da Literatura sobre Definições, atitudes e desafios pedagógicos

A Educação Inclusiva, como dois conceitos acadêmicos, surge Na ausência de um significado globalmente aceito, ele embora tentativa têm feito em vasta literatura. De acordo com Weizenmann (2020) capturando o conceito de IE como um instrumento educacional e uma aplicação prática é muito mais do que intelectualmente desafiante.

É uma das tarefas mais cansativas de todas as atividades acadêmicas não da área educacional. Isso é porque IE, no caso, ele é uma garrafa térmica excepcionalmente grande abraçando todos os indivíduos em um grau ou outro, fazer um esforço defini-lo requer traços gerais e aplicações amplas ao mesmo tempo em que manteve minha linguagem bem específica. Esta situação é causada por diferentes leis, crenças, recursos ineficientes e diferentes práticas culturais nesses países (Weizenmann 2020).

O Centro Nacional de Reestruturação Educacional e Inclusão,

considera inclusão como “ou prestação de serviços a alunos com deficiência, incluindo aqueles com deficiências graves, na escola do bairro, em Salas de aula de educação geral adequadas para uso conforme necessário Serviços de apoio e benefícios complementares (para uma criança e / ou professor) tanto para garantir o sucesso escolar das crianças, comportamental, social e para preparar as crianças para participarem como um membro titular e contribuinte da empresa.

Além disso, as organizações internacionais, como Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura Organizações (UNESCO) e Nações Unidas Internacional Fundo de Emergência para Crianças (UNICEF), apoiando a educação a nível internacional, foram feitas tentativas para corresponder aos seus critérios e definições únicas com diferentes definições e modelos na tentativa de definir a educação inclusiva. O UNESCO também é apoiado por outras organizações baseadas na ONU como 92 governos e 25 organizações internacionais de questões experienciais e sociais daqueles com excepcionalidades internacionalmente tornou-se um ponto focal (Ribeiro et al., 2019).

Isso significa ter certeza de que ensino e o currículo, edifícios escolares, salas de aula, áreas de lazer, transporte e banheiros são apropriados para todas as crianças em todos os níveis. Educação inclusiva significa que todas as crianças aprendem juntos nas mesmas escolas (UNICEF, 2017: 1).

Os seguintes modelos são adaptados do UNICEF (2017):

- O fim da discriminação;
- Fim da exclusão de crianças com deficiência;
- Acesso à educação primária e secundária com número suficiente de acessíveis e inclusivas escolas, inclusive para crianças com deficiência apanhados em crises e emergências.
 - Apoio prático ou adaptações para os alunos para habilitar que aprendam;
 - Acomodação;
 - Planos individuais de educação para crianças com deficiências definindo quais acomodações e suporte de que precisam;
 - Serviços para deficiências específicas, como aprendizagem braille ou linguagem de sinais, reorganização da sala de aula e materiais de aprendizagem acessíveis;
 - Professores devidamente treinados para trabalhar de forma inclusiva nas escolas.

É evidente o diálogo que existe, no ensino, entre a formação de uma nação e a democracia. A sua proximidade e ligação não são apenas claras, mas também profundas: educar, antes de tudo, para construir pessoas capazes de viver em sociedade, de serem independentes como sujeitos independentes, ativos e participativos, construtores e críticos da sua história. Em Monteiro (2007), a formação integral reforça a responsabilidade do indivíduo em criar oportunidades de democracia para que cada um encontre caminhos para construir a sua própria história.

Integrar uma sociedade democrática requer, portanto, a formação de pessoas capazes de promover os valores sociais e de respeito, caráter que se baseia na intensidade das questões sociais que afetam a vida de todos os homens. Na esteira dessas ideias, Mercado (2002), esclarece que a internet pode ser uma ótima ferramenta de ensino, uma vez oferece distintas formas de comunicação capazes de proporcionar não apenas a interdisciplinaridade, mas também a pluridisciplinaridade.

A psicopedagogia é uma área interdisciplinar que combina elementos da psicologia e da pedagogia para compreender e intervir nos processos de aprendizagem. Vamos explorar as definições, atitudes e desafios psicopedagógicos:

1. Definições Psicopedagógicas:

• Aprendizagem:

- A psicopedagogia se concentra no estudo dos processos de aprendizagem, considerando fatores cognitivos, emocionais, sociais e ambientais.

• Dificuldades de Aprendizagem:

- Identificação e intervenção em dificuldades específicas de aprendizagem, como dislexia, discalculia, entre outras.

• Desenvolvimento:

- Avaliação do desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, adolescentes e adultos, considerando diferentes fases da vida.

- **Mediação Pedagógica:**

- Apoio aos professores e educadores na adaptação de métodos de ensino para atender às necessidades individuais dos alunos.

2. Atitudes Psicopedagógicas:

- **Empatia:**

- Desenvolver uma compreensão profunda das experiências e desafios individuais de aprendizagem.

- **Flexibilidade:**

- Adotar abordagens variadas para atender às diferentes necessidades de aprendizagem.

- **Colaboração:**

- Trabalhar em parceria com pais, professores e outros profissionais para promover uma abordagem integrada.

- **Observação:**

- Realizar observações cuidadosas para identificar padrões de comportamento e aprendizagem.

3. Desafios Psicopedagógicos:

- **Diversidade de Perfis de Aprendizagem:**

- Lidar com uma variedade de estilos e ritmos de aprendizagem, adaptando as estratégias para atender a cada aluno.

- **Integração de Tecnologia:**

- Incorporar efetivamente a tecnologia na prática psicopedagógica, aproveitando suas vantagens no processo de aprendizagem.

- **Inclusão:**

- Garantir que as práticas psicopedagógicas sejam inclusivas, abrangendo a diversidade de habilidades e necessidades.

- **Atualização Contínua:**

- Manter-se atualizado com as últimas pesquisas e práticas para oferecer intervenções eficazes.

A abordagem psicopedagógica procura compreender as nuances individuais dos processos de aprendizagem e oferecer suporte personalizado para promover o desenvolvimento integral dos aprendizes. O desafio é adaptar constantemente as práticas para atender às demandas em evolução do cenário educacional.

REFERÊNCIAS

BARROS, Marilisa Berti de Azevedo et al . Relato de tristeza/depressão, nervosismo/ansiedade e problemas de sono na população adulta brasileira durante a pandemia de COVID-19. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília , v. 29, n. 4, e2020427, set. 2020. Disponível em <http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742020000400021&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 19 jun. 2021. Epub 20-Ago-2020. <http://dx.doi.org/10.1590/s1679-49742020000400018>.

CAIMI, Flávia. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**, Niterói: v. 11, n. 21, 2007.

COSTA, Marisa Vorraber. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 5 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

CUBAN, Larry. **Teachers and machines: the classroom use of technology since 1920**. New York: Teachers College, Columbia University, 1986.

DATASENADO, **Pesquisa: Educação durante a pandemia**, 12/08/2020, disponível em <https://www12.senado.leg.br/institucional/datasetado/publicacaodatasetado?id=cerca-de-20-milhoes-de-brasileiros-tiveram-aulas-suspensas-em-julho-de-2020> acesso em 19 jun. 2021.

EGBERT, Joy. **CALL essentials: principles and practice in CALL classrooms**. Alexandria, VA: TESOL, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sergio. **Sobre educação: diálogos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

GALLOPÍN, G. **Science and technology, sustainability and sustainable development**. Economic Commission for Latin America and the Caribbean, distribution restricted, LC/R. 2081, 30 December 2001

GILAKJANI, Abbas Pourhosein; LEONG, Lai Mei EFL Teachers attitudes toward using computer technology in english language teaching. **Theory and practice in language studies**, v. 2, n. 3, p. 630-636, mar. 2012. Disponível em: <<http://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol02/03/28.pdf>>. Acesso em: 11 de março de 2021.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2003.

LÉVY, Pierry. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/Ykh-JTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 11 de março de 2021

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo Mercado. A Internet como Ambiente Auxiliar do Professor no Processo Ensino-Aprendizagem. In: **VI Congresso Iberoamericano de Informática Educativa**. Anais 2002. Vigo/Espanha, Rede Iberoamericana de Informática Educativa, 2002. Disponível em: <http://www.igm.mat.br/profweb/sala_de_aula/mat_computacional/2006_2/artigos/artigo1.pdf>. Acesso em 11 de março de 2021.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Ed. Mauad X, 2007.

PRENSKY, M.: Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, **Marc. On the Horizon**. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October (2001). Disponível em <<http://www.marcprensky.com/writing/>>. Acesso em 13/Março/2021.

RAMALHO, José Antônio. **Mídias sociais na prática**. São Paulo: Elsevier, 2010.

SOUSA e SILVA, J. *Por que uns e não outros?: Caminhada de jovens pobres para a universidade*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

UNESCO. A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19. Paris: Unesco, 16 abr. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das> » <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das> Acesso em: 4 jun. 2020.

Capítulo 2

CONSIDERAÇÕES SOBRE SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DE MARX & ENGELS, DURKHEIM E DEWEY

Fernanda Salla Brandini¹

Júlia Maria Beladelli²

Julian Monike Scolaro³

INTRODUÇÃO

O surgimento do modo de produção capitalista preconizou a necessidade de pensar a sociedade de outras formas, pois, com o rompimento do feudalismo, rompeu-se também a forma como a vida e a sociedade se organizavam. Portanto, no clima das grandes revoluções sociais, de transformações econômicas, políticas e culturais advindas da revolução industrial e revolução francesa, nasce a Sociologia. A sociologia teve origem então, no século XIX, com alguns pensadores clássicos que analisaram a sociedade como objeto de estudo e com a motivação de realizar mudanças, manutenção, conservação ou transformações sociais. Dentre eles, citamos Marx & Engels, Durkheim e Dewey.

Partindo desse pressuposto, este artigo tem por objetivo analisar as concepções teóricas de sociedade e educação no pensamento de Marx & Engels, Durkheim e Dewey, com a intenção de compreender o papel da educação escolar no processo de transformação ou conservação social, no contexto do capitalismo e pontuar suas contribuições para o desenvolvimento do processo educacional.

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE. Especializada em Educação Especial e Inclusiva. Professora da rede municipal de ensino de Cascavel-PR. E-mail: fernandasalla6@gmail.com

2 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE. Professora. E-mail: julibeladelli@gmail.com

3 Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE. Professora da rede municipal de ensino de Cascavel-PR. E-mail: julian_monike@hotmail.com

Desta forma, a pesquisa possui caráter qualitativo, partindo de uma revisão bibliográfica com levantamento e análise de dados e documentos publicados acerca das concepções de sociedade, educação e transformação social no ponto de vista dos autores referenciados, em artigos científicos, livros e materiais já publicados acerca do tema. Adotando como método a interpretação de dados, que conforme Gil (2002) consiste em relacionar os resultados da pesquisa com teorias que sejam congruentes a ela. Subsequente, o trabalho dividiu-se em três seções, no primeiro momento apresentamos o papel da sociedade e educação na perspectiva de Karl Marx & Friedrich Engels, em seguida na concepção de Émile Durkheim e por fim no pensamento de John Dewey.

CONCEPÇÃO DE SOCIEDADE E EDUCAÇÃO EM MARX & ENGELS

Karl Marx (1818-1883) foi um filósofo e revolucionário socialista alemão, se preocupou em compreender a sociedade capitalista, levantando duras críticas a mesma e com isso, criou as bases da doutrina comunista. Friedrich Engels, (1820-1895) filho de um rico industrial alemão, que ao trabalhar com o pai na fábrica, começa a analisar as situações de miséria dos seus empregados. Juntos, Marx e Engels fizeram amizade e construíram a teoria marxista e os princípios do socialismo científico, deixando grandes contribuições em várias áreas do conhecimento.

Marx & Engels (1998) não compreendem a história das sociedades como linear e evolutiva, mas sim como uma luta de contrários, com uma perspectiva de transformação radical da sociedade, para eles a transformação só aconteceria com o rompimento do modo de produção capitalista. Traçando então, severas críticas a esse sistema, organizado de acordo com ideais da burguesia.

Para eles, a sociedade é organizada em duas grandes classes sociais: a burguesia e o proletariado.

Por burguesia entende-se a classe dos capitalistas modernos, proprietários dos meios de produção social que empregam o trabalho assalariado. Por proletário, a classe dos assalariados modernos que, não tendo meios próprios de produção, são obrigados a vender sua força de trabalho para sobreviver (Marx & Engels, 1998, p. 40).

Esta organização de classes rege toda a vida social, pois a sociedade e a educação são determinadas pelo modo de produção da vida material. Ou seja, a forma com que os homens produzem a vida material, e as relações que surgem desse movimento são cruciais para estabelecer a maneira com que os homens manifestam a vida, compreendem a realidade, produzem suas representações e por consequência transmitem as ideias e conhecimentos.

Portanto, a teoria marxista não parte de um princípio idealista, do pensamento ou imaginação para compreender a vida, mas sim dos homens em sua atividade real, das bases materialistas de produção. Porque entende que é o homem que constrói a história, não de acordo com sua vontade e desejo, mas sim com as condições que lhe são postas. Porém, para que isso ocorra, “todos os homens devem ter condições de viver para poder fazer a história” (Marx & Engels, 1998, p. 21).

Logo, o que distingue os homens dos animais, é o fato dos homens terem de produzir os meios necessários para sua própria existência. “Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material” (Marx & Engels, 1998, p. 10-11). Dessa maneira, o que diferencia os homens dos animais, é o trabalho. Porque o trabalho tem que ser pensado e planejado mentalmente antes de ser executado. “Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional” (Saviani, 2015, p. 286).

No entanto, o marxismo também não compreende a educação de forma abstrata e separada da vida social, mas sim como um aspecto da vida material, que se transforma e se constrói historicamente, da mesma forma que os homens produzem a sua existência pelo trabalho. Segundo Lombardi, “a educação está profundamente inserida no contexto em que surge e se desenvolve, também vivenciando e expressando os movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas entre classes e frações de classe” (Lombardi, 2010, p. 21).

Pois, cada época foi construída por um processo de trabalho social, e por consequência foram sendo constituídas relações sociais e de produção, e nas suas contradições foram surgindo possibilidades de transformação. As contradições são o motor da história, todo movimento possui forças contraditórias, em que toda ação gera uma reação, formando um espiral e criando as condições para um novo salto qualitativo. Segundo Favoreto:

A história é impulsionada por um movimento de forças contraditórias endógenas ao próprio sistema de produção, por uma contradição entre as forças produtivas e relações de produção. A ação do homem na luta pela sobrevivência, no interior da lógica capitalista, aguça as contradições entre capital e trabalho (Favoreto, 2008, p. 22).

Para Marx e Engels, os interesses sociais são contraditórios e na educação também há interesses contrários, a classe dominante utiliza a educação como um aparato ideológico a seu serviço, a fim de conservar a ordem existente e seus privilégios. Já para a classe trabalhadora, a educação é uma possibilidade de transformação social, é por ela que se torna possível a conscientização de classe para a revolução operária.

Ao compromisso educativo: para as burguesias, trata-se de perpetuar o próprio domínio técnico e sociopolítico mediante a formação de figuras profissionais capazes e impregnadas de “espírito burguês”, de desejo de ordem e de espírito produtivo; para o povo, de operar uma emancipação das classes inferiores mediante a difusão da educação, isto é, mediante a libertação da mente e da consciência para chegar à libertação política (Cambi, 1999, p. 408-409).

Todavia, esta educação emancipadora para a classe operária quase não é vista, porque ao considerar o Estado como aparelho a serviço da burguesia, a educação se torna um instrumento de dominação ideológica, um meio para que a burguesia se mantenha no poder, não restando espaço para a conscientização da classe trabalhadora. “O estado de classe estava intimamente ligado ao ensino de classe. Ainda que não sem tensões, o aparato escolar se convertia em um apêndice da classe dominante” (Marx & Engels, 1983, p. 10).

Portanto, a educação está intimamente ligada com o trabalho, pois se o trabalho é a atividade consciente do homem e é por meio dele que o homem produz sua própria existência e essa não é garantida pela natureza, isso quer dizer que o homem não nasce pronto, ele forma-se homem. “Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (Lombardi, 2010, p. 27).

Marx e Engels, concebem a ideia de união entre trabalho e educação para superar a exploração capitalista, para formar cidadãos críticos, pensantes e capazes de revolucionar. Tratavam a educação como

“um poderoso instrumento de formação das novas gerações para a ação política transformadora” (Lombardi, 2010, p. 28).

Os autores defendem que a classe trabalhadora deve ter acesso ao conhecimento científico, à ciência e à cultura, e esse é um importante fator para a luta da classe operária e a conscientização da mesma. Conforme Nogueira (1990), a luta de acesso ao saber pela classe proletária é importante, pois estava relacionada ao controle dos “conhecimentos técnicos necessários à compreensão do processo de produção e do qual os trabalhadores foram historicamente expropriados” (Nogueira, 1990, p. 91).

Dentre os princípios de educação defendidos por Marx e Engels, estão a “Educação pública e gratuita de todas as crianças, abolição do trabalho das crianças nas fábricas, tal como é praticado hoje. Combinação da educação com a produção material etc.” (Marx & Engels, 1998, p. 37).

Por fim, levando em conta o pensamento marxista, o trabalho educativo deve ser dialético, a educação deve ser omnilateral, proporcionando o desenvolvimento integral do homem em todas suas potencialidades. Combinando educação intelectual com produção material, extinguindo a dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual, de modo que assegure a todos os homens uma compreensão da totalidade do processo produtivo.

Segundo Saviani, a educação possui grande importância política, expressada na socialização e transmissão do conhecimento, principalmente para a classe proletária, “a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É, pois, realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política” (Saviani, 1987, p. 92).

A concepção educacional marxista entende que a educação é indissociável da sociedade e por isso não há neutralidade na mesma, ou ela serve para uma classe ou para a outra, por consequência ela colabora então para a reprodução da vida social já dada ou para a superação desse sistema. Em contraponto, Marx concebe que dadas as condições capitalistas de produção, a educação por si só não provocaria a transformação social, sem o rompimento do modo de produção capitalista e a revolução operária, portanto o papel da educação é de conscientizar a sociedade para as lutas de classes em direção a construção do socialismo.

CONCEPÇÃO DE SOCIEDADE E EDUCAÇÃO EM DURKHEIM

Émile Durkheim (1858-1917) é considerado um dos pais da sociologia e o primeiro autor clássico a afirmar que a educação é um processo social. Durkheim viveu o clima das grandes convulsões sociais que abalaram a Europa até a primeira guerra mundial, isto fez com que pensasse uma nova ciência no intuito de explicar a sociedade que estava nascendo desse processo, criando então a ciência da moral.

Durkheim analisa a sociedade por meio de “fatos sociais”. Os fatos sociais possuem três características fundamentais, a exterioridade, a coercitividade e a generalidade, ou seja, são limitações sociais, regras criadas exteriormente e apreendidas pela socialização, que exercem uma força impositiva sobre todos ou a maioria dos indivíduos, de forma generalizada, para que assim possamos viver em sociedade.

É fato social toda maneira de agir fixa ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; ou então ainda, que é geral na extensão de uma sociedade dada, apresentando uma existência própria, independente das manifestações individuais que possa ter (Durkheim, 1988, p. 52).

Para Durkheim os problemas sociais não eram de natureza econômica, mas sim causados pela fragilidade moral ou anomia de regras. Portanto, para construir uma nova sociedade, seria necessário criar um novo ser no homem, com novos hábitos e comportamentos, adequando-o ao meio social através de uma ciência moral, com intuito de atingir a harmonia social e por consequência o progresso (Martins, 2006).

Desse modo, o social predomina sobre o individual, o homem só se constitui homem vivendo em sociedade. “O indivíduo nasce da sociedade, e não a sociedade nasce do indivíduo” (Lucena, 2010, p. 297). Percebe-se então, a primazia da sociedade sobre o indivíduo, da consciência coletiva sobre a consciência individual.

Para Durkheim (2012, p. 58), “o homem quando nasce é naturalmente egoísta, mas com a vida em sociedade é moldado moralmente conforme as necessidades sociais”. O homem é uma tábula quase rasa, e a sociedade vai constituindo-o de forma progressiva, ensinando-o o que ele deve ser. A educação não reforça as potencialidades do homem, pois suas aptidões não lhe são naturais e nem podem ser

transmitidas por hereditariedade. Mas “ela cria um novo ser no homem, e este homem é feito de tudo o que há de melhor em nós e de tudo o que dá valor e dignidade à vida” (Durkheim, 2012, p. 110).

O papel da educação atribuído por Durkheim é de promoção e manutenção da ordem, elemento de coerção, do progresso, da evolução humana e da harmonia social. A lógica da educação durkheimiana teria a “função primordial de garantir a internalização de normas, regras, símbolos, pensamentos e padrões de comportamento que garantissem a harmonia da convivência social” (Souza & Campos, 2016, p. 14).

Durkheim naturaliza as desigualdades sociais advindas da divisão do trabalho no modo de produção capitalista e trata essa questão como princípio de solidariedade entre os homens. Evidenciando que a sociedade cria o homem do qual ela necessita através da educação e retratando os motivos pelos quais a educação se diversifica em cada sociedade. “É por isto que ela prepara com suas próprias mãos, através da educação, os trabalhadores especializados dos quais precisa. Portanto, foi para e por ela que a educação se diversificou assim” (Durkheim, 2012, p. 102).

Assim sendo, o processo educativo está relacionado com a satisfação das necessidades sociais, a sociedade impõe que tipo de educação deve haver, o que deve ser transmitido de acordo com os valores e princípios daquela sociedade para que haja a manutenção da mesma. “O homem que a educação deve realizar em nós não é o homem tal como a natureza criou, mas sim tal como a sociedade quer que ele seja; e ela quer que ele seja da forma exigida pela sua economia interior” (Durkheim, 2012, p. 107).

Com base nessa perspectiva, compreendemos que é papel da educação adaptar a criança para a vida em sociedade, construindo nela os fundamentos da natureza coletiva e ensinando-a a se tornar um ser social. “A educação desempenha acima de tudo uma função coletiva e tem como objetivo adaptar a criança ao meio social no qual ela está destinada a viver, é impossível que a sociedade desinteresse de tal operação” (Durkheim, 2012, p. 62).

Em vista disso, o ato de educar propõe um sentido unilateral, transformando o indivíduo em um novo ser social, de modo que o homem, desejando melhorar a sociedade em que vive, acabaria por melhorar a si mesmo. E apesar das desigualdades sociais encontradas na sociedade capitalista, a ciência moral resolveria essas patologias

sociais e levaria a sociedade a uma condição de progresso, por meio da harmonia social. Portanto, a educação escolar, guiada pela perspectiva moral, seria capaz de gravar na criança as semelhanças exigidas pela coletividade e construir esta nova sociedade homogênea. “A sociedade só pode viver se existir uma homogeneidade suficiente entre seus membros; a educação perpetua e fortalece esta homogeneidade gravando previamente na alma da criança as semelhanças exigidas pela vida coletiva” (Durkheim, 2012, p. 53).

Essencialmente, a educação preconizada por Durkheim tem o objetivo de transmitir às novas gerações o conhecimento e princípios que compõem a sociedade e por consequência o próprio ser social. Para ele, “longe de ter por objeto único ou principal o indivíduo e seus interesses, a educação é, acima de tudo, o meio pelo qual a sociedade renova perpetuamente as condições de sua própria existência” (Durkheim, 1952, p. 67).

Portanto, o pressuposto teórico de Durkheim, compreende a educação como elemento de transformação social, visto que a educação é capaz de criar um novo ser no homem, consequentemente ao transformá-lo, transforma a sociedade. Porém, a transformação não é entendida por ele como ruptura, mas sim como adequação, desta forma, a sociedade em harmonia social geraria a evolução e o progresso do desenvolvimento humano.

CONCEPÇÃO DE SOCIEDADE E EDUCAÇÃO EM DEWEY

John Dewey (1859-1952) foi um filósofo e pedagogo que se apoiou nas correntes positivista, pragmatista e evolucionista. Considerando o contexto histórico do autor, situando-o em seu tempo, podemos ressaltar a importância das suas teorias no processo de construção da pedagogia moderna, pois influenciou significativamente no desenvolvimento de novas formas de ensinar e aprender.

Suas propostas criticavam o modelo educacional vigente da época e “ao perceber alguns limites da sociedade burguesa, principalmente no que se refere ao seu ideal de democracia, pensa na possibilidade de uma pedagogia que pudesse desenvolver o espírito de participação democrática” (Favoreto & Galter, 2020, p. 13). Nesse sentido, podemos afirmar que se tornou

[...]um dos precursores da Escola Nova, proposta que, embora congregue diversas vozes e concepções, orientou-se pela crítica à Escola

Tradicional, desde os fins do século XIX, tendo ganhado expressividade no início do século XX. A Escola Nova questionou as imposições curriculares e didáticas da Escola Tradicional, que se faziam em detrimento do desenvolvimento da individualidade dos sujeitos. Propôs a pesquisa e a atividade livre dos educandos, deslocando, portanto, o centro dos processos educativos da figura do professor para os alunos (Araújo, 2019, p. 2).

A educação no sentido democrático pensada por Dewey deveria preocupar-se em melhorar a sociedade e não apenas focar no indivíduo. A democracia não deve apenas ser limitada ao direito de voto, se faz necessário aumentar a participação de todos e é por meio da educação, pelo viés da escola que se torna possível formar indivíduos participativos, que sejam capazes de problematizar e buscar soluções para os problemas, pois a democracia só poderia ser desenvolvida criando novos hábitos relacionados a um comportamento reflexivo (Dewey, 1979).

Dewey acreditava que as questões sociais poderiam ser resolvidas por meio da oferta de conhecimentos e oportunidades iguais para que todos pudessem concorrer na sociedade. Na sua concepção, o indivíduo e a sociedade constituem-se em um conjunto no qual a educação desenvolve o papel de potencializar as relações democráticas, pelas quais a participação dos envolvidos com o processo educativo seja ativa.

A sociedade está em constante mudança, sendo assim, a educação não pode ser estática e passa a ser entendida por Dewey como “um instrumento concreto para a superação da crise que atingia o mundo capitalista. O objetivo da educação não é permanecer no passado, tampouco construir utopias, mas tornar os estudantes conscientes do mundo onde vivem” (Favoreto & Nascimento, 2018, p. 9). O autor propôs um ensino que levasse em consideração o educando e suas especificidades, de forma a fazer dele um sujeito ativo no processo de aprendizagem.

Para a transformação social acontecer, o que o aluno aprende na escola deve ter interação com seu contexto social. A escola deve propor que o aluno se torne um sujeito crítico e consciente.

Trata-se de uma escola como uma pequena comunidade, em que todos os processos de vida não devem ser diferentes dos que estão ao seu redor, mas não pode ser uma representação artificial em miniatura da sociedade, pois, para Dewey, a educação não é uma preparação a

priori para a vida; é parte da própria vida. Então, é necessário viver na escola aquilo que é desejável viver na sociedade (Araújo, 2019, p. 3).

A ideia de uma educação democrática enfatizava a importância da experimentação, da participação e do desenvolvimento da responsabilidade social. A experimentação possibilitaria que o indivíduo identificasse suas competências, as quais não poderiam ser pré-estabelecidas (Fávero & Toniato, 2015).

O pragmatismo presente na teoria de Dewey considerava o homem como um ser ativo que deve fazer parte do processo de conhecimento a partir da experiência pedagógica, que conforme Favoreto & Galter (2020, p. 10) “contribuiria para que os alunos participassem das necessárias seleções, formulações e busca de soluções, podendo desenvolver não só os conhecimentos como também o espírito de participação”. Compreendemos que,

[...]os objetivos educacionais de Dewey eram inculcar o caráter democrático em todas as esferas sociais, desenvolver a colaboração e a mútua responsabilidade social entre indivíduos livres e cientificamente mais inteligentes na busca por soluções mais fecundas aos problemas humanos. Neste aspecto, ele defende um ideal de educação escolar, o qual teria, como objetivo, expandir as aptidões intelectuais em um desenvolvimento progressivo (Favoreto & Galter, 2020, p. 12-13).

A democracia passa a ter, com as contribuições do autor, um novo sentido no âmbito social, educacional e político, pois as considerações feitas possibilitaram um novo olhar para o papel da educação, do professor e do aluno, que passam a ser analisados a partir do ângulo da participação ativa no contexto social.

Dewey conseguiu pensar de forma mais humana e inovadora sobre os problemas educacionais articulados ao contexto social e propôs a educação como caminho para superar os desafios da sociedade. Se tornou uma grande fonte teórica para os debates atuais, provocando reflexões sobre o papel da escola, da educação, do aluno, do professor e do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os autores compreendem as diferenças sociais advindas do sistema capitalista que caracteriza a sociedade atual e apresentam a edu-

cação, no seu sentido de oferta e direito, como uma dessas desigualdades, sendo assim, compõem uma ideia de mudança no sentido de fazer com que ela tenha um papel social que forme sujeitos e cidadãos capazes de compreender o contexto em que vivem, suas responsabilidades e direitos.

Situando os autores em seus determinados tempos históricos e considerando o quão difícil é propor um novo modelo de sociedade e educação que leve em conta a igualdade pensada por eles, conseguimos perceber o quanto foram importantes para a compreensão do contexto atual. Marx & Engels apresentam uma visão mais crítica e radical que indica a necessidade de mudar o modo de produção para transformar a sociedade e percebem que a educação nesse sistema evidencia a desigualdade social e a alienação, no sentido de formar o sujeito conforme sua classe e para uma determinada ocupação, não para pensar, mas para reproduzir.

Durkheim apresenta sua percepção sobre a sociedade por meio dos fatos sociais e impõe à educação a função de manter a ordem e de formar um novo homem, nesse sentido, transformando o homem a educação seria capaz, conseqüentemente, de transformar a sociedade.

Dewey, por sua vez, estabelece relações entre sociedade e educação levando em conta a formação de um sujeito participativo, que pudesse por meio da sua individualidade contribuir para a sociedade e compreender suas responsabilidades sociais no contexto da sociedade democrática.

Consideramos que as concepções de educação e sociedade apresentadas possuem especificidades conceituais que mesmo tendo diferentes viés de análise fazem parte de um aporte teórico importante para a compreensão do papel social da educação. Cada representante apontado contribui significativamente para o desenvolvimento do processo educacional, mesmo com suas limitações.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. B. **Um legado de John Dewey para a administração escolar: uma leitura da obra vida e educação.** – Revista on-line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 23, n. 2, p. 356-369, maio/ago. 2019.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

DEWEY, J. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DURKHEIM, E; RODRIGUES, J. A. (Org). **Sociologia**. 4ºed. Ática, São Paulo, 1988.

FÁVERO, A. A; TONIETO, C. **A educação democrática na escola deweyana: para discutir a relação entre educação escolar e democracia**. Filosofia e Educação, Campinas, v. 7, n. 2, p. 75-93, jun./set. 2015.

FAVORETO, A. **Marxismo e educação no Brasil (1922-1935): O discurso do PCB e seus intelectuais**. 2008. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná – UFPR. Curitiba: PR.

FAVORETTO, A; GALTER, M. I. **Teorias da Transformação Social: Paradigmas Positivistas e Marxistas em Debate**. Revista Educere Et Educare, Vol. 15, N.34, jan./mar. 2020.

FAVORETTO, A; GALTER, M. I. **John Dewey: um clássico da educação para a democracia**. Brasília, DF, v. 26, 2020 - Ahead of print, p. 1-15.

GIL, A. C. **Análise e interpretação dos dados**. Como elaborar projetos de pesquisa. 4ed. São Paulo: Atlas, 2002, p. 100.

LOMBARDI, J. C. **Educação e Ensino em Marx e Engels**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Londrina, v. 2, n. 2, p. 20-42; ago. 2010.

- LUCENA, C. **O pensamento educacional de Émile Durkheim**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 40, p. 295-305, dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639820/7383>. Acesso em 06/Jun/2023.
- MARTINS, C. B. **O que é Sociologia**. Brasiliense Editora, 1º ed. São Paulo, 2006.
- MARX, K; ENGELS, F; **A ideologia alemã**. 2º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MARX, K; ENGELS, F; **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Cortez, 1998.
- MARX, K; ENGELS, F; **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.
- NASCIMENTO, L; FAVORETO, A. **Émile Durkheim, John Dewey e Antônio Gramsci: em debate a teoria da educação transformadora**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 56, n. 49, p. 250-273, jul./set. 2018.
- NOGUEIRA, M. A. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.
- SAVIANI, D. **Sobre a natureza e a especificidade da educação**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.
- SOUZA, A. P; CAMPOS, N. **A concepção de educação de Émile Durkheim e suas interfaces com o ensino**. Luminária. V. 18, n. 02, p. 12-20, 2016. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/luminaria/article/view/955/1041> Acesso em: 05/Jun/2023.

Capítulo 3

PROJETO CIÊNCIA NA ESCOLA E O IMPACTO NOS AGENTES MULTIPLICADORES

*Maicon Maciel Ferreira de Araújo¹
Ariel Adorno de Sousa²*

1. INTRODUÇÃO

A disciplina de Física é frequentemente percebida pelos alunos como uma das mais desafiadoras no ensino básico. Essa percepção, aliada à falta de inovação em sala de aula, muitas vezes resulta em desinteresse dos estudantes durante as aulas. Não se trata apenas da dificuldade de aprendizagem, mas principalmente da falta de motivação, o que pode tornar as aulas estressantes tanto para os alunos quanto para os professores.

O ensino de Física nas escolas muitas vezes ocorre de maneira fragmentada, sem uma sequência lógica. Os professores podem selecionar os conteúdos a serem abordados, mas nem sempre estabelecem as conexões necessárias entre eles, tornando a aprendizagem confusa para os alunos. Muitas vezes, os conceitos aprendidos na sala de aula acabam sendo vistos apenas como uma etapa a ser cumprida para passar em determinados exames. Por isso, os estudantes muitas vezes recorrem à memorização do conteúdo como principal estratégia de aprendizagem.

A falta de laboratórios funcionais em muitas escolas da rede pública limita ainda mais o ensino de Física, que se resume muitas vezes à resolução de cálculos matemáticos dos fenômenos naturais, sem a experimentação prática por parte dos alunos. Essa abordagem mecânica dos problemas físicos, desvinculada dos conceitos científicos sub-

¹ Mestre em Ensino de Física pela Universidade Federal de Rondônia -UNIR Instituição: Secretaria de Estado da Educação de Rondônia – Seduc -RO. E-mail: maiconmaciel14071991@educ.ro.gov.br

² PhD at Physics; University of Antwerp, UA, Bélgica Doutor em Física: Universidade Federal do Ceará - UFC Instituição: Universidade Federal de Rondônia - UNIR, E-mail: ariel.adorno@unir.br

jacentes, contribui para o que tem sido chamado de “matematização” do ensino de Física.

Através da ludicidade, os experimentos de Física podem fortalecer as bases cognitivas dos alunos, dando significado aos conhecimentos prévios que eles trazem consigo ao longo de suas vidas. O uso de jogos educacionais pode motivar os alunos, desenvolver habilidades e estimular o raciocínio, tornando o aprendizado mais significativo e prazeroso.

A cidade de Porto Velho-RO, sendo um polo de produção energética por hidrelétricas no país, oferece um contexto ideal para o ensino sobre diferentes formas de produção de energia. Com o objetivo de proporcionar aos alunos uma compreensão prática desse processo de transformação energética, propomos a criação da minicidade e as faces da energia.

Este artigo descreve e avalia o impacto na aprendizagem do grupo de alunos multiplicadores que participaram do desenvolvimento e aplicação do produto educacional “Minicidade e as Faces da Energia”. O produto educacional, voltado para o ensino de Física no ensino médio, busca promover uma abordagem inovadora e prática para o ensino dos conceitos relacionados à energia.

2. Fundamentação Teórica

O conceito de energia é fundamental para o ensino de Física e está presente em diversas disciplinas escolares. O produto educacional desenvolvido neste estudo visa explorar diferentes formas de transformação de energia, alinhado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A teoria da instrução de Bruner e a teoria da aprendizagem significativa são fundamentais para embasar a metodologia de ensino proposta neste trabalho. O uso de jogos educacionais contextualizados permite aos alunos interagir com os conceitos físicos de forma lúdica, promovendo uma melhor ancoragem dos conhecimentos.

O ensino de Física requer uma abordagem que vá além da memorização de fórmulas e conceitos. Os alunos precisam aprender a aplicar os conhecimentos físicos para resolver problemas reais e fazer escolhas informadas. Por isso, é importante que os professores estejam sempre atualizados e busquem novas formas de ensinar, proporcionando oportunidades para que os alunos explorem os conceitos físicos

por meio de experiências práticas e projetos de investigação.

O produto educacional desenvolvido neste estudo visa revisar e reforçar os conceitos de energia abordados no ensino médio, por meio de jogos e atividades práticas que envolvem a interação dos alunos com o mundo real. A escolha de Porto Velho-RO como cenário para a aplicação do produto se deve à relevância do tema da energia para a região.

3. Metodologia

A pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa-descritiva, com o objetivo de discutir as vantagens da experimentação lúdica no ensino de Física. O produto pedagógico proposto busca conciliar teorias cognitivistas, como a aprendizagem significativa e o construtivismo, com a ludicidade dos jogos pedagógicos.

A metodologia de pesquisa inclui a identificação e seleção de estudantes dedicados à disciplina de Física, seguida por um treinamento e aplicação do produto educacional. A avaliação do impacto na aprendizagem dos alunos será realizada por meio de questionários e relatórios experimentais.

A amostra inclui alunos do ensino médio da E.E.E.F.M. John Kennedy, em Porto Velho-RO, selecionados com base em critérios de desempenho acadêmico e disponibilidade de horários. O produto educacional será aplicado em grupos de alunos multiplicadores, que serão responsáveis por transmitir os conhecimentos adquiridos para outros alunos da escola.

4. Resultados e Discussões

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Observamos que houve variação quanto ao tempo de participação no projeto. Essa informação pode ser explicada pelo fato de que existem particularidades na vida de cada estudante. Portanto, em algum momento, o aluno informa que ocorreram determinados imprevistos e que estava havendo incompatibilidade de horários. Com isso, não é considerado sensato manter o estudante no projeto, uma vez que, de alguma forma, interfira em seus compromissos. Apesar disso, 40% deles alegaram que estiveram ao menos 6 meses no projeto, 40%

estiveram presentes por dois anos e 20% focaram de seis meses a um ano no projeto.

Seguindo a sequência investigativa de dados, quanto à indagação sobre a eficiência do tempo de permanência do aluno no projeto, foi necessário saber se a interação desse aluno multiplicador com a minicidade, seja em sua construção ou execução, foi de alguma forma eficiente no âmbito didático.

Considerando o repertório de falas dos alunos multiplicadores, pode-se aferir que 60% deles consideram que o período de planejamento e execução da minicidade foi suficiente, enquanto 20% alegam que o tempo não foi suficiente e 20% acreditam que o projeto foi proveitoso no tempo útil em que foi executado, mas que poderia ser mais aproveitado em um período superior a dois anos.

Dos dados mencionados, temos algumas considerações. Embora inicialmente possa-se querer colocar a fala do aluno multiplicador 04 no mesmo grupo da fala do aluno multiplicador 05, temos que notar uma diferença crucial entre o que eles respondem. O aluno multiplicador 04 é do tipo sedento de saber, participou do projeto, colaborou com a minicidade e mesmo assim ficou ansioso por mais, enquanto que o aluno multiplicador 05 não acompanhou o processo no tempo correto, comprometendo seu aprendizado no processo de emparelhamento entre teoria e prática pedagógica.

Pode acontecer de o livro didático deste aluno estar com imprecisões conceituais, e, se for o caso, cabe ao professor perceber e retificar. Além de imprecisões, também é possível que, na montagem experimental, apesar de seguir todas as instruções, o estudante não alcance o resultado previsto.

Esses resultados podem gerar no aluno frustração de aprendizagem e também desconfiança com o processo ou método educacional adotado pelo professor. Isso compromete a própria visão que é passada ao aluno da Física como ciência experimental.

Apesar das desvantagens descritas acima envolvendo a perspectiva do aluno com o experimento contrastado com o resultado real, essa discrepância do livro didático com o resultado experimental possui algum valor, no sentido de que o estudante poderá perceber que fazer ciência não é algo tão imediatista. Ele vai agregar à ciência experimental os conceitos de tentativa e erro, estatística experimental, propagação de erro e falha experimental.

No que diz respeito ao produto educacional, a colaboração e

depois aplicação do projeto pelo aluno multiplicador serviu para ele comparar visões que já possuía com a que de fato observou em laboratório ao longo de todo o projeto.

A indagação sobre a possível mudança do ponto de vista do aluno sobre o fazer ciência, ou seja, até a participação efetiva do produto educacional, mostra que o estudante de ensino médio conhecia o senso comum do conceito de ciência por meio da internet, televisão, séries ou filmes.

Pode-se observar que houve unanimidade nas respostas quanto ao poder de influência desta experiência com o produto educacional quanto ao modo como cada um deles conhecia ciência. Cada um a seu modo detalhou com maior ou menor grau, alguns até fizeram questão de lembrar o aspecto tentativa e erro da ciência experimental Física. Esse detalhe serve para a compreensão dos alunos de que a reprodução de um fenômeno físico não se limita a uma sequência de passos.

Os alunos multiplicadores percebem, na prática, que para a construção e execução experimental passaram além de vários passos, por situações frustrantes de tentativas não sucedidas que quase os levaram a desistir do experimento. A satisfação e contentamento deles é evidente tão logo o objetivo do experimento finalmente é alcançado.

Ao questionar o grau de afinidade do aluno multiplicador antes e depois do contato dele com o produto educacional, podemos pensar inicialmente num viés metodológico, uma vez que a metodologia inicial foi de selecionar os alunos multiplicadores com base em seu desempenho escolar e afinidade com as disciplinas de exatas. Apesar disso, não há impedimento quanto à validade da indagação, já que é cientificamente válido a curiosidade sobre a evolução temporal da afinidade do aluno inicialmente e posteriormente seu contato com o produto educacional.

Dos alunos multiplicadores, 20% responderam que gostavam um pouco da disciplina de Física e passaram a gostar mais. Esse perfil de aluno teve, com a execução do projeto, uma segurança a mais sobre suas habilidades e competências. Logo, nos leva a pensar que o aluno já gostava da Física nas aulas teóricas e tradicionais e que descobriu nela algo ainda mais interessante sobre seu ponto de vista, que contempla suas habilidades e competências.

Os outros 80% dos alunos alegaram que já gostavam e se identificavam mais ainda com Física. Ou seja, o conjunto de ensaio e execução do produto educacional serviu para encaminhá-los a um gosto

crescente pela disciplina. Não será surpresa ver que, desses 80%, futuramente estarão em uma graduação em Física ou em alguma das engenharias, uma vez que seus gostos e talentos já desabrocharam e agora estão cientes do que é estudar direcionadamente e pesquisar.

Voltando ao viés metodológico, a escolha inicial dos alunos multiplicadores de fato desviou o foco desse perfil de aluno, uma vez que esse perfil não gostava da disciplina. As chances de evasão, não comprometimento e baixo rendimento poderiam ser consideráveis. Todavia, havia um perfil de aluno que seria provável de ser escolhido, embora não tenha sido. Trata-se do aluno que escolheria a opção de gostar um pouco e isso não mudou. Para surpresa, a amostragem selecionada não contou com esse perfil neutro, algo só descoberto posteriormente.

Quanto às respostas dadas pelos alunos multiplicadores sobre as dificuldades encontradas na execução do projeto, desde a elaboração da minicidade até a aplicação da mesma para outros alunos, destacam-se algumas observações. O aluno multiplicador 01 refere a dificuldade em encontrar os materiais. Isso é relativo, uma vez que os experimentos da minicidade foram elaborados com materiais de baixo custo, recicláveis ou sucata de eletrônicos, encontrados com relativa facilidade em lojas de consertos de eletrônicos. Talvez o aluno tenha se expressado mal, e sua dificuldade esteja limitada à sua disponibilidade de tempo para procurar os materiais.

O aluno multiplicador 02 destacou que observou no trabalho em grupo uma oportunidade para melhorar suas competências interpessoais. Como a minicidade visava ser construída e aplicada para os alunos multiplicadores, o resultado em si não é apenas a aplicação do produto educacional. Este aluno percebeu que, apesar de ser um trabalho em grupo, as tarefas na prática não são exatamente iguais, uma vez que cada aluno possui suas idiossincrasias, sendo interessante que sua tarefa esteja adequada às mesmas.

O próprio processo de construção e ensaio com os alunos multiplicadores para aplicação da minicidade é, por si só, um resultado intermediário sobre o âmbito do ensino e aprendizagem. Uma vez que, além do conhecimento teórico da Física, o aluno também aprende a desenvolver habilidades e competências que lhe servirão não apenas para o estudo, mas para suas conquistas pessoais.

O aluno multiplicador 03 mencionou que, de todos os bairros da minicidade, somente o bairro que envolvia a geração de energia pela

hidrelétrica não obteve êxito funcional. Essa afirmação é parcialmente verdadeira, uma vez que esse estudante não estava mais atuante no projeto quando a hidrelétrica de fato funcionou, devido à renovação do grupo.

O aluno multiplicador 04 observou que o planejamento, construção e execução da minicidade não foram os únicos desafios. Gerenciar a comunicação e a relação interpessoal do grupo também se mostrou, em certo ponto, um desafio de gestão.

Outro fator importante que pode ter levado à resposta acima é que nem sempre um grupo se comporta como equipe. Com pelo menos duas pessoas, já é possível formar um grupo, contanto que elas interajam entre si com o intuito da realização de metas comuns. Toda equipe é um grupo, todavia o contrário não é verdadeiro. Para que um grupo se torne uma equipe é necessário que os membros trabalhem intensamente uns com os outros para atingirem metas. Portanto, a diferença entre os dois consiste na intensidade com que os membros trabalham juntos, ou seja, no grau de comprometimento.

A análise se encerra no entendimento do que foi afirmado pelo aluno multiplicador 05. O mesmo alegou que sentiu dificuldade na compreensão na hora da teoria, não entendendo a complexidade do tema tratado. Essa resposta é relevante e digna de uma atenção extra, uma vez que ela representa a autocrítica do entendimento que o próprio estudante fez. A resposta indica que o estudante sentiu falta dessa teoria na hora de correlacionar com a prática que estava sendo executada. A carga horária para o aluno multiplicador se dedicar era de 08 horas semanais, sendo que em cada tarde ele deveria dedicar três horas aos experimentos e uma hora para teorias e conceitos. Apesar do aluno poder ter visto esse momento da teoria como uma extensão da aula tradicional, ela possui alguma diferença: está direcionada para os experimentos, sendo, portanto, uma teoria propedêutica.

O estudante vai precisar desse embasamento teórico para poder mentalmente construir modelos através da assimilação, acomodação e equilíbrio, que possam ser aplicadas no conteúdo de Física que está sendo trabalhado. Caso contrário, o aluno faria a montagem do experimento na base da tentativa e erro, sem ao menos compreender quando, e se o mesmo funcionasse.

Quanto à influência na aprendizagem que o projeto proporcionou para os alunos multiplicadores, alguns iriam se submeter ao exame nacional do ensino médio no ano seguinte e outros ainda levariam

dois anos. O aluno multiplicador 01 foi específico em mencionar os temas mais abordados na minicidade e reconhecer que eles são frequentemente abordados nas questões de Física do ENEM. Lemos et al. fizeram um levantamento de dados que detalha a porcentagem de quanto cada grande área da Física é cobrada no ENEM. A partir deste trabalho destacamos apenas a linha temporal, de 2011 até 2015, da porcentagem de questões envolvendo eletricidade. Com base nos estudos, pode-se verificar que a grande área eletricidade é cobrada com média 20,58% das questões de Física e desvio padrão de 12,42% em relação à referida média.

Enquanto isso, o aluno multiplicador 02 enfatizou a importância de potencializar o aprendizado com a metodologia de concatenar teoria e prática. Ou seja, para ele ter aulas de revisão sobre os experimentos práticos da maquete ajudou a dar um pouco mais de clareza sobre onde se queria chegar com determinado experimento.

O aluno multiplicador 03 foi assertivo ao dizer que sua participação no projeto ajudou a revisar todas as questões que envolviam energia. De fato, o aluno multiplicador 03 está referindo implicitamente às conversões de energia. Uma vez que ele lembra de ter estudado sobre energia em suas anotações de mecânica (primeiro ano do ensino médio). No ano seguinte (segundo ano do ensino médio) deparou-se com a palavra energia ao estudar termodinâmica e, em seu terceiro ano do ensino médio, estuda a mais popular (elétrica) das energias.

Quanto ao aluno multiplicador 05, sobre a visão de Piaget, podemos considerar que seu desenvolvimento cognitivo já passou por várias fases e que não basta apenas aplicar o condicionamento behaviorista, ou seja, para que de fato o aluno perceba e reconheça que superou a barreira que tinha na disciplina de Física é necessário alcançar o grau de equilíbrio cognitiva, portanto, lidar anteriormente com a assimilação e acomodação.

Do total de alunos multiplicadores que participaram do projeto, 60% afirmaram que a permanência no projeto serviu como direcionamento profissional. Neste caso, o projeto teve, além do papel didático, um papel social em que o aluno, através dele, despertou uma identificação com aquilo.

Sobre a mesma indagação, 40% alegaram que o projeto não serviu no sentido de direcionamento profissional. Tendo em vista que o objetivo do projeto era consolidar os saberes de Física que serão co-

brados deste aluno posteriormente no ENEM, então não devemos ver como falha o fato dessa porcentagem de alunos haver respondido que o mesmo não ajudou no direcionamento profissional, uma vez que o objetivo do projeto nunca tendeu para esta finalidade.

A porcentagem de “não” já era, de certo modo, previsível, uma vez que pela variabilidade de personalidades e hábitos e influências familiares, existirão várias direções de aspirações profissionais, cada uma combinando habilidades e competências com aspiração financeira ou simplesmente influência parental ou proximal. Independentemente das porcentagens de direcionamento ou o não direcionamento profissional, devemos nos dar por satisfeitos se o produto educacional deu ao aluno ao menos uma noção de prática experimental, entendimento da Física como uma ciência e, finalmente, a reflexão da conexão teoria e prática da ciência física.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste estudo, fica claro que a abordagem das aulas experimentais sob a perspectiva cognitiva construtivista pode gerar resultados notáveis. É crucial fugir dos métodos tradicionais, reconhecendo a amplitude da Física e suas aplicações no cotidiano, sem negligenciar a teoria.

A implementação do método de formação de alunos multiplicadores revelou que o benefício do ensino de Física não se restringe aos alunos selecionados, mas se estende a toda a turma. É notável que esses alunos se apropriaram dos experimentos, incorporando os significados prévios, como os Subsunçores de David Ausubel.

Para que a Física seja ensinada com êxito, é fundamental utilizar ferramentas que permitam conhecer melhor os alunos. Dessa forma, os professores poderão identificar suas fortalezas e fraquezas, adaptando suas abordagens didáticas para potencializar o aprendizado. Com isso, espera-se que os alunos não encarem mais a Física como uma disciplina difícil de compreender ou assimilar.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KLIN, Morris. **O Fracasso da matemática moderna**. São Paulo: IBRASA instituto Brasileiro de Difusão Cultural, 1976;

- LOZADA, C. de O. et. al. **A modelagem matemática aplicada ao ensino de Física no Ensino Médio**. Logos, nº 14: pp. 2 - 12, 2006;
- BORIN, Julia. **Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas**. São Paulo: IME - US. 2007;
- MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **Aprender com jogos e situações problema**. Porto Alegre: Artmed, 2000;
- KISHIMOTO, T. M. **Jogo brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 2003;
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei número 9394**, 20 de dezembro de 1996;
- BRASIL, Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+). Ciências da Natureza e Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2006;
- BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular. Resolução nº 4**, de 17 de dezembro de 2018;
- BRUNER, J. **O Processo da educação Geral**. 2ª ed. São Paulo: Nacional, 1991;
- FERRONATO, R.F. ; FREITAS, M.F.R.L.; PINTO, R.O. **Psicologia da educação e da aprendizagem** Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A. , 2016;
- BORBA, M. C.; **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004;
- PIMENTEL, J.R. **Livros didáticos de ciências: a física e alguns problemas**; Cad. Cat. Ens. Fís., v. 15, n. 3: p. 308-318, ago. 2006;
- JONES, G. R. e GEORGE, J. M. **Administração contemporânea**. 4. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2008;
- HERNANDES, J. S.; MARTINS, M. I. Categorização de questões de Física do Novo ENEM. **Cad. Bras. Ens. Fís.**, v. 30, n. 1, p. 58-83. 2013.

Capítulo 4

ASPECTOS EXTREMISTAS OU COLABORATIVOS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA?

*Carlos Batista*³

1 INTRODUÇÃO

A pergunta sucita a princípio dois aspectos antagônicos e não complementares envolvendo a temática deste ensaio voltadas à área educacional, porém antes de procurar responder e/ou refletir sobre sua(s) resolução(ões) ressalta-se a importância do porquê a mesma foi elaborada, isto é, qual é a sua origem (Arendt, 1972).

Acredita-se que de posse deste embasamento (inicial) teórico, os subsídios para uma resposta qualitativa e assertiva se tornam prudentemente tangíveis.

Para isso utilizou-se de 3 (três) textos e a sinopse de um filme descritos a seguir e devidamente referenciados ao final do ensaio.

2 “A CRISE NA EDUCAÇÃO”

Inicialmente pontua-se a ideia crítica de uma educação em crise advinda do texto de Hannah Arendt sobre “A Crise na Educação”, publicado originalmente em 1957, na qual exalta-se não ser exatamente uma ideia nova, uma vez que essa questão pode ser tratada por aspectos e ambições educacionais atreladas a interesses sociais, sejam políticos ou financeiros, camuflados sob a égide de uma dominação eletista (Arendt, 1972).

Compreender que um processo pedagógico pode afrontar essas concepções de dominação ajuda no entendimento que o ato de educar não se torna simples quando possui interesses escusos interinos, interesses de “castas” consideradas privilegiadas, portanto dominantes em seu meio com o objetivo claro de perpetuar o seu poder de forma

³ Bolsista CAPES/PROSUP, Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UNIP (SP), e-mail: contactcarlos40@gmail.com.

indefinida (Saviani, 2013).

Para Arendt (1961, p. 5): “[...] o que faz com que a crise da educação seja tão [...] aguda entre nós é o temperamento político do país, [...], por igualar ou apagar [...] a diferença entre novos e velhos [...]”.

Tem-se este conceito político desdobrado em várias “vertentes”, portanto concepções e finalidades, Arendt (1961, p. 14) complementa ao final do seu texto com a reflexão: “A educação é também o lugar em que se decide se se amam suficientemente as nossas crianças para expulsar do nosso mundo [...]”.

Sendo que o nosso mundo é o local que os “adultos” construíram, tendo o risco claro de coibir a inovação e a criatividade inerente do próprio adulto em construção.

3 “VALORES E OBJETIVOS NA EDUCAÇÃO”

Acredita-se que uma crise educacional, de forma contínua e palpável ou não, busca valores e objetivos educacionais que podem refutar ou mesmo amenizar esse desequilíbrio. O propósito da segunda obra analisada: “Valores e Objetivos na Educação”, em sua 19ª edição de 2013, cuja autoria é de Dermeval Saviani examina esse diálogo envolvendo primeiramente uma reflexão sobre o papel do homem e seus ímpetos dominativos alertados no trabalho de Arendt.

Saviani (2013, p. 32) comenta que: “[...] se a relação vertical do homem para com as coisas é uma relação de dominação, a relação horizontal do homem para com os outros será uma relação de colaboração” e nesse quesito temos os valores educacionais e seus problemas frente à realidade que os cercam.

As problemáticas trazem a necessidade postular do enfrentamento de desafios e consequente definição de objetivos, objetivos estes que pré-definem uma base pedagógica voltada à 4 (quatro) frentes de acordo com o capítulo 3 (três) do livro, são eles:

- (1) a educação em caráter de subsistência;
 - (2) a educação com o caráter de libertação;
 - (3) a educação como meio educacional e também como um resultado;
- e por fim
- (4) a educação transformadora.

Operacionalizar técnicas para traduzir esses objetivos em práticas envolvem ideologias educacionais atemporais (Adorno, 1967) que pedem a elaboração e teorização de elementos científicos.

Entendidos os princípios, as problemáticas, os desafios e as crises que cercam a área pedagógica, emoldura-se um quadro contemporâneo de interesses, muitas vezes escusos, dentre eles a desinformação e as visões extremistas que para alguns podem justificar os seus trabalhos.

4 “EDUCAÇÃO APÓS AUSCHWITZ” E “NEGAÇÃO”

A retratação e execução “perigosa” dessas desinformações estão presentes no último texto estudado de Theodor Adorno sobre a “Educação após Auschwitz”, publicado em 1967, nele Adorno ressalta (1967, p. 1): “[...] evitar a repetição de Auschwitz é obscurecida pelo fato que precisarmos nos conscientizar desse elemento desesperador, se não quisermos cair presas da retórica idealista”.

Retórica que pode resultar em realizações extremistas, Adorno (1967) alerta sobre os potenciais destrutivos da propriedade e intelectualidade particular subvertida por interesses de um grupo, tendo como postulado inicial a primeira infância, mascarados por compromissos morais e desinformações com potenciais destrutivos às bases colaborativas já criadas.

Finaliza-se esse breve levantamento teórico com o filme “Negação” (o título original é Denial), lançado em 2017, dirigido por Mick Jackson protagonizada(o)s por Rachel Weisz, Tom Wilkinson e Timothy Spall embasa o caráter desinformacional culminante e potencial que a sociedade digeri, nele dois contemporâneos estudiosos sobre o massacre no campo de concentração de Auschwitz, na segunda guerra mundial, travam uma batalha de crenças históricas, pois para a historiador David Irving (representado por Timothy Spall) não existiu a dizimação de milhares de judeus e prisioneiros no campo, o contraponto é da pesquisadora Deborah E. Lipstadt (representada por Rachel Weisz) que ataca a sua teoria com base em fatos históricos para comprovar os horrores da guerra ecoados por muitas gerações.

O caso é levado à júri onde os dois especialistas travam uma batalha retórica com ajuda de advogados de quem possui os melhores argumentos para não difamar à teoria do outro. Russo (2017, p. 1, adaptado), crítico cinéfilo, argumenta entre suas análises sinopsianas

que: “[...] o impacto da decisão judicial perante fatos históricos por vezes torna-se menos importante [...] devido à ascensão de outro tema [...]: a diferença entre ter liberdade de expressão e abusar da mesma”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conjuga-se a esse precedente à educação no sentido que a desinformação e a liberdade de expressão podem ser facilmente confundidas e mais ainda, dependendo do grau, coibidas ou mal utilizadas. O antídoto a essas questões não perpassa somente pela pseudo “moralidade” ideológica e religiosa, mas pelo entendimento que os interesses do “estado” não podem subverter os interesses e as práticas sociais individuais (SINPRO SP, 2020).

Mais ainda, buscar esclarecimentos constantes, no sentido de (re)analisar práticas mesmo que sejam pretensamente colaborativas fortalecerá uma pré-consciência do “não julgar” e do “não difamar”, importantes questões a serem discutidas pelos integrantes do meio educacional, sejam profissionais, pais, mestres e alunos, com isso o entendimento é interiorizado e refletido para posteriormente ser responsabilmente praticado.

A educação e a sociedade em que está inserida agradece e seus aspectos evolutivos também.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. Educação após Auschwitz. 1967. **EDISCIPLINAS**. USP. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5090779/mod_resource/content/1/Adorno-Educacao-apos-Auschwitz.pdf. Acesso em: 13 mar. 2023.

ARENDT, Hannah. **A crise na educação**. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1972, p. 221-247. 1ª edição (Between past and future): 1961. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5298911/mod_resource/content/1/11.%20Arendt%20-%20A%20crise%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 15 mar. 2023.

“EDUCAÇÃO após Auschwitz:” lembrar para não repetir. **SINPRO SP**. Atualizada em 27/01/2020 15:31. Disponível em: <https://www.sinprosp.org.br/noticias/3777>. Acesso em: 14 mar. 2023.

NEGAÇÃO (Legendado). Desmistificando. **YouTube**. 1h50m32s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=88Pw3Fkb-Nmg>. Acesso em: 15 mar. 2023.

RUSSO, Francisco. Negação. Liberdade de expressão por Francisco Russo. **CRÍTICAS ADOROCINEMA. ADOROCINEMA**. 2017. Disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-237492/>. Acesso em: 15 març. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica**. Autores Associados. 19º Ed. S. Campinas: 2013. 30-40 p.

Capítulo 5

DESAFIOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Mara Aparecida da Silva¹

Sérgio Teixeira da Silva²

1. INTRODUÇÃO

Este artigo trata-se de um recorte de trabalho de conclusão de curso de licenciatura em Pedagogia e discute a problemática que envolve os livros didáticos quanto a abrangência, abordagem e realidade da Lei 10.639/2003³, no sentido de desempenhar o papel de contribuir de forma afirmativa, reflexiva, profunda e respeitosa na formação de sujeitos que influenciarão de forma positiva a sociedade, na mudança de paradigmas de cunho rotuladores outrora impostos.

O texto também aborda os resultados da observação simples realizada em uma escola pública de Belo Horizonte no estado de Minas Gerais, tal procedimento metodológico foi imprescindível para endossar a hipótese de que há falhas na implementação da Lei 10.639/2003. Tais falhas estão relacionadas a pouca abordagem trazida nos livros de História dos anos iniciais, com a carência de formações continuadas sobre temas que envolvem a cultura africana e afro-brasileira, bem

1 Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG); Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Nova Ateneu (IPE-MIG). Vínculo Profissional: Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte/MG. E-mail: maraclif@hotmail.com.

2 Graduado em Geografia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG); Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Especialista em Alfabetização e Letramento pela Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ); Especialista em História e Cultura da África Pelo Instituto Brasileiro de Ensino (IBE/BH). Vínculo Profissional: Rede Municipal de Educação de Contagem/MG. E-mail: sergioandre-professor@gmail.com

3 A Lei 10.639/2003 estabelece que nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2003, p.01).

como pela forma que os educadores abordam os temas que envolvem a cultura negra em sala de aula.

O objetivo geral da investigação buscou descrever os desafios que os educadores encontram para implementar a referida Lei em sala de aula, da mesma forma que demonstrar a carência de temas específicos nos livros didáticos de História das turmas de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental.

O problema que gerou a investigação perpassou pela seguinte questão: Por que a cultura africana e afro-brasileira é tão pouco estudada nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Para responder a este questionamento foi realizada uma pesquisa bibliográfica em livros didáticos, bem como observações em sala de aula de educadoras que abordaram o tema em uma escola pública. A pesquisa se justifica pela importância que a cultura africana possui na formação da identidade do povo brasileiro e pelo combate ao racismo estrutural no qual temas relacionados à cultura negra são pouco abordados nas escolas.

Para a realização da pesquisa bibliográfica foram selecionados livros da disciplina de História do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental. Tal disciplina foi elencada por estar em consonância com o artigo 26A da Lei 10.639/03 quando este informa que: “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”. (BRASIL, 2003, p.01). Apesar de haver uma abordagem da cultura afro-brasileira e indígena nos livros didáticos de Arte, estes não foram abordados na investigação, pois, não são utilizados por nenhuma das professoras dos primeiros anos da “Escola Municipal Canto dos Pássaros⁴”. Em Literatura, as docentes utilizaram durante o ano letivo obras que compõem o Kit Literário distribuído pela Secretaria de Educação da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, sendo assim, tais materiais não foram elencados para a investigação.

As professoras⁵ Laura do 1º ano do primeiro ciclo, Carla do 2º ano do primeiro ciclo e Patrícia do 3º ano do primeiro ciclo, utilizaram em suas aulas livros didáticos de História que foram escolhidos e enviados para a Escola Municipal Canto dos Pássaros pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Após identificação dos livros didáticos dos Anos Iniciais, iniciou-se a pesquisa pelos

4 O nome da escola é fictício para preservar a identidade da instituição.

5 Os nomes das professoras são fictícios para que suas identidades sejam preservadas.

temas que envolvem a cultura africana e afro-brasileira presentes nas obras. Foram analisados os três livros utilizados no Primeiro Ciclo da Educação Básica. Para organizar a pesquisa bibliográfica algumas informações foram inseridas na tabela 1 a seguir.

Tabela 1 – Cultura africana e afro-brasileira presente nos livros didáticos

| Ano/Ciclo | Disciplina | Pág. | Data da análise dos livros | Conteúdo |
|-----------|------------|----------|----------------------------|--|
| 1º/1º | História | 50 | 07/02/22 | ARTE E HISTÓRIA: Uma família muito antiga |
| | História | 70 84 | 07/02/22 | COMEMORAÇÕES DA COMUNIDADE: Dia da Consciência Negra |
| 2º/1º | História | 37 | 08/02/22 | O TEMPO E O CALENDÁRIO: Os primeiros calendários (Egito) |
| 3º/1º | História | 18/20 | 09/02/22 | FESTAS E COMEMORAÇÕES NA RUA: A Congada |
| | História | 66-70 | 09/02/22 | Comunidades Quilombolas |
| | História | 106/11 | 09/02/22 | CIDADÃO DO MUNDO: Os conflitos na escolha dos patrimônios culturais Patrimônio e cultura Afro-brasileira |

Fonte: Coleção Novo Pitangá História

Após a inserção dos conteúdos que fazem inferência a cultura africana e afro-brasileira presentes nos respectivos livros didáticos, foi

realizado contato verbal com a gestão da escola e com as educadoras regentes das turmas do 1º, 2º e 3º anos para perguntar se haveria possibilidade de que a pesquisadora pudesse observar as aulas das docentes nos dias em que as mesmas desenvolveriam junto aos estudantes os temas elencados. Após concedida a autorização pela direção da escola e pelas educadoras, um cronograma foi preparado a fim de descrever os dias e os horários da observação das aulas. Conforme determina o procedimento metodológico de observação, os objetivos da pesquisa não foram informados às educadoras nem mesmo aos estudantes.

2. BREVE ANÁLISE DOS LIVROS DE HISTÓRIA ADOTADOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E UTILIZADOS NA ESCOLA MUNICIPAL CANTO DOS PÁSSAROS NO ANO DE 2022

A coleção Novo Pitangua História, quadriênio 2019/2022 das autoras Adriana Machado Dias e Maria Eugênia Bellucci foi escolhida para ser usada e ensinada nas aulas de História da Escola Municipal Canto dos Pássaros, cuja as aulas foram observadas. A coleção foi publicada pela Editora Moderna, em 2017. Adriana Machado Dias é licenciada e bacharela em História pela Universidade Estadual de Londrina e autora de livros didáticos para ensino básico. Maria Eugênia Bellucci é licenciada e bacharel em História pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina. Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente e professora da rede pública de ensino básico.

O livro didático é um importante instrumento da difusão do conhecimento escolar na aprendizagem formal no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Althusser (1970) a Escola dentre outras instituições, ensinam saberes práticos, mas, muitas delas, se estruturam sob os moldes que asseguram a sujeição à ideologia dominante ou manejo da prática. Sendo assim, pode-se afirmar que durante décadas a invisibilidade étnico-racial nos livros didáticos teve um papel específico de cunho negativo em detrimento a uma ideologia de negacionismo e preconceitos.

Veem-se aos vintes anos da Lei 10.639/03 que houve uma introdução do assunto nos livros didáticos, mas de forma não tão profunda quanto a questão necessita, em alguns casos, o estudo foi superficial, como cumprimento de uma determinação judicial e não como fonte

de criatividade, cultura, fortalecimento e ensinamento da pluralidade na construção da identidade étnico-racial da nação brasileira. Os livros didáticos deveriam acompanhar a evolução da sociedade, infelizmente não é o que ocorre, os conteúdos abordados nos mesmos não favoreceram este avanço, principalmente no que diz respeito à diversidade étnico-racial e cultural.

Ao analisar a coleção Novo Pitangüá relativo à disciplina de História, percebeu-se que, muitas vezes, o conteúdo que referenda as questões que envolvem a cultura africana e afro-brasileira é abordado em uma única página. Cabe aos professores a tarefa de buscar em fontes paradidáticas e outros materiais, recursos para desenvolver a temática e fazer da teoria uma prática eficaz que confira aos estudantes reflexões frente à tomada de decisões diante do racismo, preconceitos e desigualdades. Os livros didáticos devem contribuir com a educação no sentido de colocar os estudantes como seres ativos e participativos na configuração de uma sociedade que respeita e valoriza suas raízes históricas para a constituição de um todo.

Observou-se que no livro didático do 1º ano do Ensino Fundamental existem duas abordagens que fazem menção ao tema em estudo. A primeira abordagem mostra a diversidade familiar e as diversas composições étnicas presentes nas famílias. A segunda abordagem traz informações sobre as comunidades negras. No livro de História do 2º ano constatou-se que existe apenas uma única abordagem, esta traz informações sobre o primeiro calendário mundial surgido no Egito. No livro do 3º ano, verificou-se que existem abordagens que aprofundam temas vistos nos anos anteriores, as autoras resgatam o estudo das comunidades com ênfase nas festividades e trazem as Congadas como forte representação da cultura afro-brasileira. No livro do 3º ano, o tema sobre os calendários é explorado com mais detalhes. Além disso, verificou-se que a temática sobre os patrimônios histórico-culturais ganham conotação de destaque.

2.1 OBSERVAÇÃO DAS AULAS MINISTRADAS PELAS EDUCADORAS DOS ANOS INICIAIS DA ESCOLA MUNICIPAL CANTO DOS PÁSSAROS REFERENTE AOS CONTEÚDOS QUE ENVOLVEM A CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NOS LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS

Ensinar sobre cultura africana não quer dizer que o professor promoverá a veneração de um povo ou cultura, mas, sim, buscará ampliar a visão de seus alunos para a diversidade cultural, social, econômica e racial da população brasileira, incluindo no contexto didático atividades que proporcionem a vivência e o reconhecimento da contribuição histórico-cultural dos povos africanos na construção da diversidade brasileira.

[...] Mais do que criar novos métodos e técnicas para se trabalhar com as diferenças é preciso, antes, que os educadores e as educadoras reconheçam a diferença enquanto tal, compreendam-na à luz da história e das relações sociais, culturais e políticas da sociedade brasileira, respeitem-na e proponham estratégias e políticas de ações afirmativas que se coloquem radicalmente contra toda e qualquer forma de discriminação. (GOMES E SILVA, 2011, p. 16).

O professor, na educação, é o agente que fomenta em seus alunos a busca por novos paradigmas e este deve buscar embasamento sólido para conhecer e fazer valer o artigo 5º da constituição que descreve que todos somos iguais perante a lei. Contudo, cabe o seguinte questionamento: Como os professores e professoras da Escola Canto dos Pássaros, tornam a Lei 10.639/03 uma realidade em aulas de História?

As observações das aulas foram realizadas durante dias pré-definidos pelas educadoras, sendo três professoras, respectivamente: (Laura do 1º ano; Carla do 2º ano e Patrícia do 3º ano) de turmas dos anos iniciais. Todas as observações ocorreram no ano de 2022. Observou-se que todas as professoras baseavam-se nos livros de História adotados pela instituição de ensino. Duas delas (Laura e Patrícia) complementavam os conteúdos pertinentes ao tema sempre ou quando necessário, com apostilas, vídeos, livros literários e jogos. Observou-se que as aulas são mais teóricas que reflexivas e pouco embasadas em conhecimentos históricos.

Na sala do 1º ano observou-se que a professora Laura abordou

o tema “Arte e História: Uma família muito antiga” de forma bem superficial. O tema foi introduzido e finalizado no mesmo dia, pois, foi dado como atividade complementar sugerida no livro didático. Ao chegar na página do livro que abordava o tema “Arte e História” a professora mostrou a imagem da família egípcia às crianças, perguntou se já haviam visto alguma arte semelhante. Alguns alunos relataram que era uma imagem do Egito, ela confirmou a hipótese e continuou fazendo perguntas à turma, perguntou se a imagem era atual ou se representava o passado, as crianças disseram que representava o passado. A professora continuou explorando a imagem por algum tempo, entretanto, somente elementos físicos foram analisados, uma vez que as perguntas remetiam a este tipo de abordagem. Após a atividade sugerida no livro ser realizada, a professora pediu aos alunos que guardassem os materiais da aula de História e se preparassem para a próxima aula.

Não foi observado neste dia, perguntas de cunho histórico tais como: Que tipo de família será esta? Será que são pessoas importantes? Por quê? Quem gostaria de saber onde fica o Egito? Será que naquela época todas as famílias eram assim? Os aspectos históricos da aula e a importância desta análise não foram abordados pela professora, aspectos riquíssimos deixaram de ser analisados, pois se as crianças percebem a importância do núcleo familiar desde cedo e o valor que tinham para pessoas da antiguidade que habitavam o território africano, começariam a perceber que há uma cultura familiar naquele continente e que pessoas foram trazidas forçadamente para um lugar sendo obrigadas a deixar tudo e todos que faziam parte de sua história familiar.

A professora Laura, perdeu a oportunidade de explicar sobre a estrutura familiar egípcia, a educadora poderia mencionar também que o Egito está no continente africano enfatizando aspectos territoriais relevantes. Sobre a cultura familiar africana nada foi dito, bem como sobre a importância que essas famílias desempenhavam nas comunidades que viviam. Em relação especificamente às riquezas do povo egípcio nada foi mencionado a não ser o que a imagem da página 50 do livro trazia que representa o rei, a rainha e seus dois filhos expostos ao deus Sol. A exibição da imagem aos alunos trouxe apenas uma conotação simples, pois a professora Laura disse aos estudantes que o conteúdo seria revisto nos anos posteriores.

Em conversa informal com a professora Laura, esta relatou que

em algumas ocasiões usava a aula de História para colocar a Alfabetização ou a Matemática em dia e que seguiu o livro de História conforme a sequência de conteúdos descritos nas unidades, ora com atividades feitas com os alunos, ora dando trabalhos complementares e sempre que podia, usava um livro literário e um vídeo para ilustrar as aulas.

Na segunda observação, ainda na sala da professora Laura, percebeu-se a ministração do tema as “Comemorações da Comunidade – Dia da Consciência Negra”. A educadora introduziu a aula pedindo a turma que abrisse o livro na página 84, leu o título do tema e depois foi analisando palavra por palavra, perguntou se as crianças sabiam o significado da palavra “consciência” e a registrou no quadro, hipóteses foram levantadas por elas que eram confirmadas ou refutadas pela professora. Feita a análise do título ela pediu às crianças que observassem as imagens da página trabalhada e falassem o que elas viam. As crianças relataram diversas observações tais como: “tem crianças, crianças como a gente”; “olha tem coroa, é a Rainha da Pipoca”; “acho que é uma festa junina”; “não, não é!” “Não tem bandeirinha”; “tem saia de flor”. Neste momento a professora interveio e perguntou se as crianças achavam que as imagens representavam uma festa, confirmadas as respostas, ela fez a leitura do texto e foi explicando os parágrafos que lia.

Percebeu-se que a professora Laura não usou nada além do livro didático e também não aprofundou-se no tema. Neste dia ela aproveitou a aula como detonador das atividades para a Mostra Cultural que ocorreria na escola no mês de Novembro, disse aos alunos que haveria uma festa na escola e que seria um momento em que iriam mostrar trabalhos feitos por eles, disse que os alunos poderiam convidar pessoas para visitarem a exposição e que os visitantes iriam conhecer também um pouco da história dos povos africanos e de seus descendentes que estão no Brasil. Laura perguntou aos alunos se gostariam de fazer os trabalhos os encorajando, o que os deixou muito eufóricos, combinaram que ela avisaria sempre um dia antes sobre os trabalhos que seriam separados para fazer parte da exposição da escola. Terminado este momento pediu que as crianças guardassem o material de História.

A observação feita na sala da professora Carla do 2º ano ocorreu em apenas um dia, pois havia apenas um conteúdo que aborda a cultura africana, especificamente o tema: “O Tempo e Calendário: Os

primeiros calendários (Egito)”. O tema foi lido pela professora sem nenhuma complementação ao texto, como vídeos, imagens ou jogos. As únicas perguntas que a educadora fez foi as que estavam no livro didático. Ela leu o tópico seguinte: “o calendário atual”, fez as atividades do livro, uma a uma com os alunos, um aluno lia a pergunta, todos respondiam em conjunto enquanto a professora registrava a resposta no quadro para que copiassem. A professora entregou aos estudantes uma atividade para ser realizada em casa, em folha fotocopiada havia algumas questões relacionadas ao calendário e disse que a atividade seria avaliada na próxima aula de História.

A docente Patrícia do 3º ano do Ensino Fundamental trabalhou o tema “Festas de Rua: Congada” de forma bem genérica dentro da unidade, ela apenas leu o texto com os alunos e realizou as atividades. Complementou-as com duas folhas impressas, uma com cruza-palavras com nomes de festas de rua e outra com perguntas para que os alunos respondessem e fizessem ilustrações. Passado o tempo estipulado para a aula pediu que os estudantes guardassem o material, aquele que não concluísse a tarefa deveria fazê-la em casa. A unidade sete “Comunidade Quilombola” foi trabalhada em três aulas, na primeira aula a professora entregou meia folha branca para cada aluno, pediu a eles que desenhassem nela o que para eles significava a palavra Quilombo, quando terminaram de desenhar apresentaram suas produções para os colegas.

As ilustrações foram fixadas no mural da sala para que todos pudessem ver os trabalhos de seus pares. Na segunda aula, a professora iniciou as ministrações pedindo aos estudantes que olhassem novamente com detalhes as ilustrações que haviam feito na aula anterior, pois iriam assistir a dois vídeos para confirmarem se o que pensavam sobre Quilombo era real ou imaginário, se estava dentro do contexto histórico ou no campo da imaginação. Assim, as crianças foram direcionadas para a sala de multimídia onde assistiram aos vídeos do YouTube: “Os Ancestrais – Os povos Quilombolas” e “Disque Quilombola”. A professora parava o vídeo em momentos específicos e perguntava para as crianças sobre os conceitos que eram importantes para aquele saber, assim que respondiam ela continuava a reprodução do vídeo, terminado o primeiro vídeo que ilustrava o tema com desenhos animados, a professora informou que assistiriam em seguida a um pequeno documentário realizado com crianças de verdade nos lugares onde moravam, e que, estes lugares eram Quilombos.

Alguns minutos após o início do documentário ela perguntou se o ambiente representava o passado ou os dias atuais e quais elementos mostravam isso. Perguntou como era o ambiente mostrado no documentário, se era mais parecido com o campo ou com uma cidade, com o bairro onde moravam ou com um lugar totalmente desconhecido. Terminada a reprodução do vídeo ela fez outras inferências com o objetivo de levar os alunos a perceberem que os Quilombos da atualidade diferem-se do passado, mas, que os quilombolas lutam para preservar a memória da ancestralidade e o respeito às suas raízes. Os estudantes e a professora voltaram para a sala de aula e lá a professora pediu que fossem novamente ao mural para observarem os desenhos feitos na aula anterior e analisarem se eles retratam mesmo um Quilombo. As crianças chegaram à conclusão que alguns desenhos se aproximaram do conceito de Quilombo, mas precisam de ajustes ou de serem refeitos.

A professora disse que retomaria o assunto na próxima aula. Na terceira aula a professora retomou o assunto com o jogo da plataforma Wordwall: “Comunidades Quilombolas”. Através do jogo as crianças retomaram alguns conceitos sobre Quilombos e ficaram muito empolgadas ao jogar. Ultrapassada esta fase, a professora pediu que abrissem o livro didático. Iniciaram a leitura, fizeram as atividades do livro coletivamente e foram desafiados a refazerem as ilustrações sobre o Quilombo. Analisadas as imagens, estas foram colocadas ao lado das que os estudantes haviam feito anteriormente, com o seguinte título: “Quilombos: o que penso que é/o que realmente é”. Assim, a professora pôde analisar quem atingiu o objetivo de entender a importância de uma comunidade quilombola para a sociedade brasileira no passado e nos dias atuais e desmitificar conceitos imaginários sobre algo tão importante. Já o conteúdo “Os conflitos na escolha dos patrimônios culturais e patrimônio e cultura afro-brasileira”, foram abordados de forma superficial, somente com a leitura realizada no livro didático com o objetivo de encerrar o conteúdo de História. A leitura foi corrente, sem muitas perguntas ou interações, as atividades do livro foram realizadas e corrigidas em sala coletivamente.

Constatou-se que as três professoras dos anos iniciais trabalharam as temáticas bem superficialmente, entretanto, percebeu-se um empenho maior em demonstrar a importância das comunidades quilombolas pela educadora Patrícia do 3º ano.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ultrapassados vinte anos da implantação da Lei 10.639/2003, apesar de seu caráter compensatório, constatou-se que somente a teoria não garante a prática se não houver esforço conjunto de diferentes entes da sociedade, pois a teoria não é garantia de acesso. Para que a Lei 10.639/2003 seja implementada faz-se necessário movimentos indenitários que cobrem a aplicação das Leis e este clamor deve ressoar na escola, uma vez que esta deve ser um espaço de reflexão e extirpação de toda e qualquer forma de desigualdade e preconceito, pois uma educação pautada nestes conhecimentos e princípios contribui para a formação de pessoas menos intolerantes diante da diversidade.

O que se constatou por meio da investigação que originou este texto, foi que os livros observados trazem várias imagens de pessoas negras em suas páginas e que, as crianças, sobretudo as crianças negras, ao verem as imagens identificaram-se com elas, entretanto, os conteúdos que remetem à cultura africana e afro-brasileira são bem superficiais, quando não ausentes. Pela carência de informações, constatou-se como desafio a necessidade de planejamentos prévios por parte das educadoras para que complementassem suas aulas com outros materiais e recursos didáticos, o que contribuiria mesmo que de forma superficial, com a implementação da lei 10.639/2003 na escola.

Aliado a tais percalços observou-se que apenas uma das professoras, (professora Patrícia do 3º ano), buscou soluções para aprofundar seus conhecimentos acerca da temática analisada. Constatou-se que são oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED), cursos de formação continuada, entretanto são poucos os educadores que se interessam pela temática que envolve a cultura africana e afro-brasileira. Observou-se também que das três professoras, apenas a professora Patrícia busca materiais de qualidade para o ensino das Relações Étnico-Raciais/Culturais na sociedade brasileira, ultrapassando assim a escassez de conteúdo sobre o tema presente no livro didático de História.

Por meio das observações das aulas, pode-se dizer que outro desafio concernente à implementação da referida lei relaciona-se a pouca formação proveniente das educadoras, estas apresentam dificuldades, falta de conhecimento do assunto e superficialidade para tratar conteúdos voltados para a diversidade étnico-racial, observou-se certa inabilidade para tornar prática a teoria.

Uma das constatações que se obteve com a realização da investigação foi a de que a formação continuada de professores é importantíssima para que, ao se depararem com livros didáticos paupérrimos na abordagem da temática das relações étnico-raciais/culturais, como os livros que foram analisados, saibam dirimir informações rasas e superficiais a respeito de uma abordagem de extrema importância concernentes a formação da identidade de um povo.

Acredita-se que, mesmo que em apenas uma escola e com a contribuição de três professoras, as informações provenientes das conclusões que se chegou com esta investigação responde ao problema de pesquisa que foi compreender porque a cultura africana e afro-brasileira é tão pouco estudada nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Certos de que os desafios para uma verdadeira implementação da Lei 10.639/2003 são muitos, pode-se dizer que, para que haja mais envolvimento dos educadores nas práticas pedagógicas cotidianas, faz-se necessário investimento na formação universitária e continuada de professores, para que sejam capazes de produzir conhecimento e intervir, ensinar e dialogar de forma assertiva minimizando assim a ineficiência dos livros didáticos. A educação escolar tem muito a contribuir com um Brasil mais inclusivo e com a formação de um povo que se orgulhe de ter a cultura afro-brasileira em sua essência.

4. REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Lisboa: Editora Presença.1970.

BRASIL. Lei nº 10.639/2003. **História e Cultura Afro-Brasileira**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 17 Dezembro de 2022.

DIAS, Adriana Machado; BELLUSCI, Maria Eugenia. **Novo Pitanguá: História-1º ano do Ensino Fundamental**. Moderna, São Paulo, 2017.

DIAS, Adriana Machado; BELLUSCI, Maria Eugenia. **Novo Pitanguá: História-2º ano do Ensino Fundamental**. Moderna, São Paulo, 2017.

DIAS, Adriana Machado; BELLUSCI, Maria Eugenia. **Novo Pitangua: História-3º ano do Ensino Fundamental. Moderna**, São Paulo, 2017.

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

GOMES, Nilma Lino. **Educação e diversidade étnico-racial: a Lei 10.639/03 e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, p. 165-183, jan./abr. 2007.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petrolina B. Gonçalves. Experiências étnico-culturais para a formação de professores. In: GOMES, Nilma Lino e; SILVA, Petronília Beatriz Gonçalves (Orgs.). **O desafio da diversidade**. Belo Horizonte:Autêntica Editora. 2011.

Capítulo 6

LEITURA LITERÁRIA: UMA BRECHA PARA A CONSTRUÇÃO DA ÉTICA E DA SINGULARIDADE NA EDUCAÇÃO

Marcia dos Santos¹

Maria Socorro G. Torquato²

Introdução

O capítulo tem como objetivo refletir e compreender as interfaces existentes entre o processo histórico de colonização do Brasil na perspectiva de Freire (1967), associado ao desenvolvimento econômico nacional e internacional que fundamentam a formação educacional baseada na teoria do capital humano conforme Oliveira (2020); com as preocupações apresentadas por Arendt (1961), Adorno (s/d); Saviani (2004) a respeito da formação educativa humanística das novas gerações para que haja empatia com o (a) outro (a). Foram realizadas consultas bibliográficas e pesquisas em dois sites do governo federal: o INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (2018) para obtenção dos resultados referentes ao PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (2018). Como também, o acesso ao “Relatório de Recomendações para o Enfrentamento do Discurso de Ódio e o Extremismo no Brasil” divulgado pelo MDHC – Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania, a partir do GT – Grupo de Trabalho constituído pela Portaria N° 130/ 23.

Na perspectiva de estabelecer a compreensão sobre a importância do ensino da ética na educação, analisou-se o tema “Ética”, que compõe o documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) para o entendimento acerca do conceito de ética na educação a partir dos preceitos definidos na Constituição Brasileira (1988) quanto aos valores de respeito à dignidade humana, às questões de etnia e gêne-

1 Professora de Educação Básica no Município de Diadema. Licenciada em Letras e Pedagogia. Especialista no Ensino de Literatura e em Sociologia. Mestranda em Educação na UNIB (Universidade Ibirapuera). marciadosantos49@outlook.com;

2 Doutora em Educação pela USP, professora do Centro Paula Souza (FATEC), mariasocorrogtorquato@gmail.com.

ro, ao pluralismo político, explicitado enquanto direito à diversidade e possibilidade de expressão de opiniões divergentes, sendo o ser humano considerado livre e pertencente à uma sociedade democrática (PCN's, 1997).

Encerra-se o artigo com a propositura de se estabelecer uma brecha na engrenagem capitalista por meio de vivências democráticas, do diálogo e da ética na educação enquanto uma possibilidade para se construir a empatia ao outro (a) por meio da estética literária. Para tanto, buscou-se em Hermann (2014), Gallo (2009), Bueno (2001), Saviani (2004) e Freire (1967) as bases teóricas que embasam a proposta de que a educação precisa visar a formação do homem para a prática da liberdade e para “transcender-se a si mesmo”, por meio da valorização do sensível, da participação e da singularidade, rompendo a lógica da formação baseada na teoria do capital humano (OLIVEIRA, 2020), a qual se contrapõe:

(...) Os valores indicam as expectativas, as aspirações que caracterizam o homem em seu esforço de transcender-se a si mesmo e à sua situação histórica; como tal, marcam aquilo que deve ser em contraposição àquilo que é. A valoração é o próprio esforço do homem em transformar o que é naquilo que deve ser (SAVIANI, 2004, p.38)

Contexto histórico e econômico: Do “Mutismo” à Leitura de Mundo

A contextualização do processo histórico de colonização brasileiro e a influência do desenvolvimento econômico nacional e mundial são fundamentais para a compreensão das contradições que se presenciam em relação ao respeito à singularidade, às ênfases às habilidades de escolarização voltadas para a formação do capital humano e os entraves para as questões éticas na educação.

Portanto, fundamentam-se na ótica de Freire (1967) os traços do processo histórico do Brasil e as consequências do modelo do povo brasileiro que deixou marcas cravadas na consciência humana e no silêncio. O período colonial desenvolveu o “mutismo” na população, visto que inexistia o diálogo entre os escravizados e os senhores de engenho, porque para haver diálogo havia a necessidade de que a relação entre os sujeitos fossem horizontais, o que não acontecia (FREIRE, 1967).

Segundo Freire (1967), além da relação de dependência dos es-

cravizados aos senhores de engenho, os homens brancos e livres, pequenos proprietários, também, incorporaram a relação de dependência e de submissão aos grandes latifundiários, surgindo assim as ideias paternalistas e assistencialistas no Brasil. Portanto, essa é mais uma forma de massificação e “mutismo”. Porque se as pessoas recebiam os benefícios da elite, tinham suas necessidades atendidas e com isso não se organizavam nem participavam de forma democrática e cidadã.

Paulo Freire (1967) explicou que, no século XIX, com a chegada da família real residindo no Brasil, começou haver um processo de ampliação da urbanização, acentuado no século XX com a industrialização, sendo denominada como Revolução Burguesa, porque começou haver uma mudança da infraestrutura que vai refletir na superestrutura da sociedade. A maioria da população passou a morar nos centros urbanos. As cidades se ampliaram. As indústrias e os comércios foram mudando as relações humanas, mas a consciência continuava ingênua, porque não estava fundamentada numa consciência crítica adquirida pelo processo de participação na república, da reflexão dos cidadãos e cidadãs a respeito de seu papel na sociedade, da ciência, da educação e do diálogo (FREIRE, 1967).

Todavia, as experiências de vivências democráticas, no Brasil, são recentes. Quem pode exercitar as ações democráticas são as pessoas que as vivenciam ou vivenciaram. Não sendo possível numa sociedade escravocrata. Entretanto, com a urbanização, com o trabalho livre e a crescente insatisfação das pessoas, começaram-se as revoltas em várias regiões brasileiras. Porém, ainda havia uma consciência ingênua da população formada por questões religiosas, não sendo crítica, pois não se concebiam pertencentes à classe que era explorada (FREIRE, 1967).

Segundo Freire (1967), o homem pode ter níveis de consciência diferenciados em relação à realidade, sendo caracterizadas por ele como a consciência intransitiva; a consciência transitiva ingênua e a consciência transitiva crítica. A consciência intransitiva está presente no homem comum, numa sociedade fechada, em que a preocupação relacionasse a sanar as suas necessidades biológicas, quase que vegetativas, sem preocupar-se com os fatores históricos. A consciência transitiva ingênua é caracterizada pela simplicidade na interpretação dos problemas histórico-sociais presentes na realidade, atribuindo justificativas e explicações infundadas pela ciência, com argumentações frágeis e agindo sempre com um saudosismo e “por uma forte incli-

nação ao gregarismo, característico da massificação. Pela impermeabilidade à investigação, a que corresponde um gosto acentuado pelas explicações fabulosas” (FREIRE, 1967, p. 59). Entretanto, a consciência transitiva crítica é apresentada pelo homem quando passa a dar explicações para os fenômenos da realidade baseado em princípios causais, por segurança na argumentação, na prática democrática do diálogo, substituindo as justificativas mágicas presentes na consciência transitiva ingênua (FREIRE, 1967, p. 60). Portanto, para se atingir esse estágio de consciência fazia-se necessário um “trabalho educativo crítico com esta destinação”. “Trabalho educativo advertido do perigo da massificação, em íntima relação com a industrialização que nos era e é um imperativo existencial” (FREIRE, 1967, p.61).

Segundo Freire (1967), a educação deveria ser a possibilidade de mudança das pessoas quanto aos aspectos culturais imbricados de passividade por novos hábitos de participação de ingerência na construção de uma sociedade democrática. Portanto, para que atingisse esse objetivo, ela teria que partir de conhecimentos da realidade, incentivando a pesquisa, a inquietação sobre análise histórico-social por meio do diálogo e na perspectiva da construção da consciência crítica. Descartando, dessa maneira, a prática educacional esvaziada de sentido, baseada em memorizações e padronizações de frases, pronunciadas em oratórias que contribuem para a manutenção da consciência transitiva ingênua, que favorecem a massificação das pessoas, descharacterizando a natureza do homem de ser um produtor de cultura:

De uma educação que tentasse a passagem da transitividade ingênua à transitividade crítica, somente como poderíamos ampliando e alargando a capacidade de captar os desafios do tempo, colocar o homem brasileiro em condições de resistir aos poderes da emocionalidade da própria transição. Armá-lo contra a força dos irracionalismos, de que era presa fácil, na emersão que fazia em posição transitivante ingênua (FREIRE, 1967, p. 86).

No século XX, nas décadas de 20 e 30 se acentuaram o processo de industrialização. Nas décadas seguintes de 40, 50 e 60, viveu-se o período de transição, mas havia necessidade de se transformar a consciência ingênua em crítica. Portanto, Freire criou o método de alfabetização que visava contribuir para que as pessoas refletissem sobre sua condição e a partir daí fosse se alfabetizando em comunhão, na coletividade. Uma alfabetização a partir da leitura do mundo antes da

leitura da palavra (FREIRE, 1967).

Uma sociedade antidemocrática, em que não existia de fato a participação de todos na vida pública, acarretou para todas as gerações o pensamento de submissão a esse tipo de cultura, reproduzindo o autoritarismo, que vai sendo cristalizado, ferindo o processo de humanização (FREIRE, 1967):

(...) a introdução desta autoridade externa, dominadora; a criação de uma consciência hospedeira da opressão e não criação de uma consciência criadora, indispensável aos regimes autenticamente democráticos (FREIRE, 1967, p. 71).

O Desenvolvimento Econômico e a Ênfase na Formação baseada na teoria do Capital Humano

A concepção de capital humano foi difundida no final da década de 60 e 70 no Brasil, quase simultaneamente ao período mundial. Oliveira (2020) apresentou estudos para desvelar e problematizar o discurso hegemônico internacional e brasileiro a respeito de que o desenvolvimento da educação seria um instrumento para o desenvolvimento da economia e para a mobilidade social. O discurso hegemônico atribuiu à educação a responsabilidade pelo avanço e desenvolvimento econômico, sem explicitar a lógica do sistema capitalista que define a mobilidade social, sendo excludente e ocasionando as desigualdades sociais (OLIVEIRA, 2020).

Segundo Oliveira (2020), no período supracitado, a Europa, os Estados Unidos, assim como nos países da América Latina tinham a meta de aumentar o desenvolvimento econômico através da reestruturação dos modelos econômicos e de produtividade com maior investimento nos produtos industrializados. Época em que começou a implantação das multinacionais no Brasil com a produção de automóveis, além de investimentos nas rodovias e implantação de indústrias de metais a fim de que houvesse maior desenvolvimento econômico no Brasil (OLIVEIRA, 2020).

De acordo Oliveira (2020), as reformas educacionais numa sociedade com o sistema capitalista estão voltadas para a formação baseada na teoria do capital humano, estabelecendo conjuntos de habilidades e de competências voltadas para o mercado. Assim sendo, há instituições internacionais, como a OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – que define as reformas educacionais

mundiais com intuito de criar estratégias para o desenvolvimento econômico mundial. Entretanto, quem compõe a organização são representantes dos países desenvolvidos como Alemanha, Áustria, Bélgica, Dinamarca, Estados Unidos, Itália, Reino Unido, Finlândia, Dinamarca, Bélgica, Suécia, Suíça, Turquia, Irlanda, dentre outros países ricos que ditam regras independentes do contexto sócio cultural dos países em desenvolvimento (OLIVEIRA, 2020).

Conforme Oliveira (2020), a OCDE vem desenvolvendo durante duas décadas o PISA – Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes coordenado no Brasil pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Para a Organização: “nações ou cidades com boas escolas podem esperar uma economia saudável, enquanto uma nação ou cidade com escolas sofríveis podem esperar consequências negativas para a economia” (OLIVEIRA, 2020, p. 76).

Os testes do PISA são aplicados a jovens em todo o mundo a partir dos 15 anos em diferentes graus de estudo, status socioeconômico e desempenho sem considerar a complexidade social presente nas diferentes cidades e países como já citado. Esse mecanismo de avaliação é aceito pelos extremos políticos defensores do PISA, mesmo tendo uma matriz com visão restrita do saber do conhecimento da educação e da cultura, não será redimensionada (OLIVEIRA, 2020).

A engrenagem não é solta, é toda monitorada pelos instrumentos de avaliações externas aplicadas nos municípios, nos estados e no país. Havendo sempre uma análise externa negativa quanto aos índices de investimento financeiros aplicados à Educação no Brasil e os resultados insatisfatórios quanto ao desenvolvimento das competências nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental, médio e superior (OLIVEIRA, 2020).

Segundo Ravitch (2010), ex-secretária adjunta de Educação dos Estados Unidos de 1991 a 1993, sendo uma das responsáveis pela reforma educacional americana baseada em metas e testes padronizados, defensora do sistema por 20 anos, a qual serviu de referência para o Brasil, em entrevista ao jornal “O Estado de São Paulo”, declarou que, atualmente, “não defende mais essa padronização, porque os estudantes aprendem a fazer testes, mas os mesmos não melhoram a educação” (RAVITCH, 2010, p.1).

Corroborando com a citação supracitada, os resultados publicados no INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, órgão responsável pela aplicação e divulgação

dos resultados das avaliações realizadas, no Brasil, pelo PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (2018), demonstraram que os jovens de 15 anos matriculados no Ensino Fundamental apresentaram expressiva defasagem em Leitura, em Matemática e em Ciências. Segundo o INEP, o teste foi aplicado a 10.961 estudantes, representantes de 597 escolas públicas e privadas. Entretanto, dois décimos dos estudantes apresentaram proficiência leitora, que corresponde a 21 estudantes. Sendo que 50% dos estudantes brasileiros não possuem nível básico de leitura, índice que está estagnado desde 2009 (INEP, 2018). Sendo assim:

A retórica em torno da mobilidade social, por meio do desenvolvimento de competências para a empregabilidade ou para o empreendedorismo, que dá sustentação ao modelo de avaliação educacional, que mede a eficiência dos sistemas educativos para promover o desenvolvimento econômico nacional, tem-se mostrado cada vez mais falaciosa (OLIVEIRA, 2020, p. 106).

Todavia, analisa-se, através dos dados e da crítica de Oliveira (2020), que a reforma educacional, pautada em habilidades e competências baseadas na teoria da formação do capital humano, têm demonstrado insucessos nos aspectos cognitivos e éticos, como citado:

(...) Esses valores, difundidos por meio de uma agenda da educação que se impõe sobre o mundo como verdade, promovendo uma cultura meritocrática dirigida à competição individual, têm provocado o esmaecimento dos princípios de igualdade e bem comum (OLIVEIRA, 2020, p. 108).

As Recomendações para a Prevenção da “Barbárie”.

A filósofa Arendt (1961) salientou que a crise na educação era um reflexo da instabilidade da sociedade moderna. Pois, a educação não estava avulsa no mundo, tecendo uma crítica à educação escolanovista. Afirmando que o papel da escola e dos adultos será o de transmitir os conhecimentos que foram acumulados pela humanidade de forma que se respeitasse a singularidade, às diferenças do ser humano para que não ocorresse a “Barbárie”. Assim como Adorno (s/d), para que não houvesse outra “Auschwitz” era necessário que a educação exercesse a autorreflexão, que cultivasse a paz e fosse crítica. Que cultivasse a humanização dos seres humanos. Todavia, o autor

ponderou que para que isso ocorresse de fato seria necessário que a Educação se transformasse em Sociologia para desnudar e informar a população sobre as relações de forças que existiam de forma implícita na realidade Adorno (s/d.). Os dois filósofos teceram uma crítica ao modelo escolanovista implantada na década de 60 nos Estados Unidos, mesmo não sendo da Educação, apresentaram fundamentos filosóficos que elucidaram as contradições e as preocupações em relação ao modelo de Estado que colocava seus interesses econômicos acima dos interesses de seus cidadãos e cidadãs (Adorno, s/d).

Sendo assim, compreende-se que a crise na educação contemporânea permanece devido à ênfase na formação educacional baseada na teoria do capital humano no individualismo e na meritocracia (Oliveira, 2020), como já explicitado neste artigo, porque é um modelo que não se caracteriza pelo ensino da ética, da construção coletiva e do diálogo. Ao contrário, reflete de sua base histórica escravocrata o autoritarismo, a violência e o “mutismo” (FREIRE, 1967).

Diante de situações sociais de violência, o MDHC – Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania, a partir do GT – Grupo de Trabalho Interministerial constituído pela Portaria Nº 130/ 23, elaborou o “Relatório de Recomendações para o Enfrentamento do Discurso de Ódio e o Extremismo no Brasil”, o qual foi composto por representatividade de vários segmentos da sociedade. Definindo e recomendando programas, planos, ações e estratégias de proteção e prevenção ao enfrentamento da violência nas escolas e universidades não sendo através da militarização das mesmas, mas por via de programas de “Território de Paz”, que promovam o respeito, a tolerância e a paz com intuito de que práticas e discursos extremistas de ódio sejam evitados e combatidos (MDHC, 2023, p. 45). Dentre as estratégias mencionadas no documento, cita-se:

(...) g. incluir nos currículos atividades educacionais para fortalecer as habilidades de pensamento crítico, aprendizagem social e emocional, diálogo intercultural e cidadania global para promover a mudança comportamental pró-social necessária para enfrentar o discurso de ódio e promover a inclusão e a diversidade (MDHC, 2023, p.47).

Inclusive, no documento supracitado, foi definido o conceito de discurso de ódio:

O discurso de ódio envolve a progressão, intensificação ou sobreposição de violações que partem de uma estratégia de poder pela agressividade, hostilidade, opressão, intolerância e abjeção de pessoas ou comunidades e evoluem, no conteúdo e na forma, para um polo de extremismo discursivo caracterizado pela desumanização do seu objeto e coletivização de seu destinatário (MDHC, 2023, p. 26).

Desse modo, é necessária a propositura de Saviani (2004) no que tange a ideia de que diante da existência concreta do homem brasileiro, os objetivos da educação são “Educação para a subsistência”; “Educação para a Libertação”; “Educação para a Comunicação” e “Educação para a Transformação” (SAVIANI, 2004, p. 40), ou seja: é necessário que o homem consiga ter meio de subsistência para sobreviver; que participe, escolha e decida sobre os caminhos da cidadania; que consiga ter consciência dos seus limites e possibilidades conseguindo se comunicar; entretanto esses objetivos só serão atingidos se houver uma mudança do cenário nacional.

Contribuição dos PCN’s – Parâmetros Curriculares Nacionais: A ética como tema transversal.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), tem-se de refletir o conceito de ética a partir dos preceitos definidos na Constituição Brasileira (1988), pois no artigo 1º, está definido que há de se respeitar a dignidade humana, havendo respeito às questões de etnia e gênero, como também, o pluralismo político, explicitado enquanto direito à diversidade e à possibilidade de expressão de opiniões divergentes, sendo o ser humano considerado livre e pertencente à uma sociedade democrática. Em vista disso, ética “é um conjunto de princípios que dão rumo ao pensar” e moral ao “conjunto de regras precisas e fechadas” (PCN’s, 1997, p.49).

O conjunto de normas e valores que estão prescritos na Constituição Brasileira (1988) precisam estar legitimados pelos cidadãos e cidadãs, ou seja, precisam fazer parte da conduta, estando expressas nas atitudes de forma autônoma. Caso contrário, a cidadania numa sociedade democrática e de direitos será ameaçada (PCN’s, 1997).

Então, como as regras e leis podem ser legitimadas pelos cidadãos e cidadãs, visto que o caminho não é pela punição? Pois, de acordo com a Psicologia e Ciência há várias explicações para que a pessoa legitime uma regra: para alguns pesquisadores é por meio de

hábitos; outros consideram que por serem boas, são validadas; assim sendo, uma outra explicação são processos inconscientes adquiridos na infância sendo de fundamentação teórica da área de Psicologia (PCN's, 1997).

As diferentes correntes teóricas explanam sobre: a afetividade, a racionalidade e o desenvolvimento moral e socialização. Portanto, a afetividade é importante para se legitimar a regra, porque passa pela ideia de projeto de bem estar psicológico a si mesmo. Nessa perspectiva teórica, a crítica que se faz é que pode se traduzir em ações individuais. Compreende-se que as pessoas se sentem felizes quando possuem uma autoavaliação positiva sobre si. Alguns requisitos são valiosos para se construir o autorrespeito: ter sucesso nos projetos de vida; ter construção de regras de convivência justas para todos; considerar-se o juízo de valor que as pessoas fazem sobre si; obter respeito pelos outros não enganando para se beneficiar. Em síntese, a dimensão afetiva identifica os valores morais como importantes para o projeto de vida e como absorção desses valores como regras legitimadas como valor pessoal (PCN's, 1997).

A corrente teórica que defende o desenvolvimento moral e socialização para a legitimação das regras se baseia na construção psicológica piagetiana, argumentando que para a construção da autonomia as crianças passam pelo estágio da heteronomia, onde os pais impõem as regras nos primeiros estágios da vida para depois elas, por volta dos 8 a 10 anos de idade, vão tomando suas decisões a caminho da autonomia. A criança que tem escassas possibilidades para argumentar e refletir sobre si mesma e sobre o grupo, terá sua capacidade de criação reduzida. (PCN's, 1997).

As teorias que defendem a racionalidade justificam que é necessário se ter um juízo de valor e a reflexão sobre os valores, porque a ética não é algo acabado. Ela muda de acordo com a reflexão. Por conseguinte, a ética exige responsabilidade e liberdade. Ou seja: o pensamento, a reflexão e o julgamento para que haja uma escolha. Na racionalidade, as normas e regras precisam ser discutidas, pois se não parecerem lógicas e justas não são aceitas como legítimas, sendo necessárias para essa finalidade as habilidades cognitivas de abstrair, generalizar, deduzir e a capacidade de dialogar e resolver conflitos por meio do diálogo (PCN's, 1997). Sendo assim, recomenda:

(...) Vale dizer, a democracia dá espaço ao consenso e ao dissenso. Portanto, o conflito entre uma pessoa é dimensão constitutiva da democracia. O diálogo é um dos principais instrumentos desse sistema complexo. (...) Dialogar pede a capacidade de ouvir o outro e de se fazer entender (PCN's, 1997, p. 74).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam algumas possibilidades do ensino da “Ética” não como disciplina, mas como tema transversal que permeiam as disciplinas comuns curriculares como Língua Portuguesa, Matemática, Geografia dentre outras possuindo alguns blocos de conteúdos; sendo: “Respeito Mútuo”; “Justiça”; “Diálogo”; “Solidariedade” (PCN's, 1997, p.70).

Destarte, para que os estudantes legitimem as condutas morais, a escola precisa proporcionar espaço que possibilite situações educativas para a prática de construção de respeito a si mesmos e aos outros; que consigam expressar suas opiniões e escutar as opiniões dos demais colegas, submetendo-as ao juízo de valor dos outros. Ainda mais, que consigam resolver os conflitos por meio do diálogo: “... valorizar a presença da racionalidade na esfera moral: ter a capacidade de dialogar, essencial à convivência democrática” (PCN's, 1997, p.56).

Assim sendo, o desafio que se estabelece é como se desenvolver a ética na educação, que é embasada na teoria do capital humano, dando-se ênfase às habilidades e competências, incentivando-se a meritocracia? (Oliveira, 2020).

A Estética Literária como Possibilidade para a Singularidade.

Neste momento, volta-se a Freire (1967) quanto ao processo histórico de colonização brasileiro caracterizado por vivências antidemocráticas, de “mutismo” e de violência que foram sendo reproduzidos nas mentes humanas de gerações em gerações e inter-relaciona com Gallo, (2009) no que tange à formação do imaginário coletivo que vai sendo formado desde que a criança nasce, ela é inserida no mundo social e se adapta ao mundo construído, formado por um conjunto de ideias organizadas que não abre espaços para inovação e questionamentos (GALLO, 2009,p.233). Dessa maneira, Gallo (2009) assevera que a subjetivação é uma produção de subjetividades em série, de forma massiva, a produção desejante coloca no âmbito da produção e do mercado, portanto, a singularização é uma resistência (GALLO, 2009, p.241). “A singularização apresenta-se como o investimento em

uma linha de fuga que busca escapar a dupla captura da produção e do mercado” (GALLO, 2009, p.241). Portanto:

O que interessa ao capitalismo são as diferentes máquinas de desejo e de produção que ele poderá conectar à máquina de exploração: teus braços, se você é varredor de rua, tuas capacidades intelectuais, se você é engenheiro, tuas capacidades de sedução, se você é garota-propaganda; quanto ao resto, ele não só está pouco ligando como não quer nem ouvir falar (GATTARI, 1981, p.79).

Todavia, compreende-se que o “resto”, pode ser toda pessoa excluída ou marginalizada dessa conexão da subjetivação maquínica. Destarte, criar essa linha de fuga faz-se necessário para criar as possibilidades de desenvolvimento da singularidade (GALLO, 2009).

Sendo assim, Hermann (2014) defende que a ética seja possível de ser ensinada na educação por meio do diálogo e da estética, através da arte: da pintura, da literatura. O homem vai se autoconhecendo e se afirmando a partir de estímulos concretos que mexam com suas emoções, sentimentos e sentidos. Além disso, a partir de apreciações estéticas, pode-se sensibilizando o homem a pensar e agir de maneira diferente. A estética pode ser um mote para relativizar o domínio da racionalidade, proporcionando novas possibilidades e perspectiva de vida (HERMANN, 2014, p.143) Ainda mais:

A defesa da experiência estética é um caminho para essa abertura, pois a vertigem que esse tipo de experiência provoca joga a experiência de si mesmo na capacidade de ser outro. Isso nos permite sermos nós mesmos sendo outros. A sensibilidade a florada na experiência estética não é pobre nem restrita, ao contrário, pode nos abrir para o imprevisível e o inesperado, criando condições para perceber o acontecimento do outro (HERMANN, 2014, p. 159).

Considerações Conclusivas

Compreende-se através das bibliografias consultadas que a reforma educacional, baseada na teoria do capital humano com ênfase em competências e habilidades desarticuladas de projetos pedagógicos elaborados sem a participação de todos os segmentos da escola, não está sendo eficaz nem para o avanço cognitivo, considerando os dados do INEP (2018), nem tão pouco para a formação da ética na educação, conforme recomendação do “Relatório de Recomendações

para o Enfrentamento do Discurso de Ódio e o Extremismo no Brasil”, quanto à necessidade de se trabalhar estratégias educativas que instaurem a convivência democrática nas escolas e nas universidades, dentre outros espaços sociais.

Dessa forma, Hermann (2014) corrobora com os PCN’s (1997) quanto à relevância de se compreender que a ética na educação não se efetiva pela racionalidade apenas, mas também pelo sensível, pelas emoções e pela afetividade.

Para culminar, concorda-se com Bueno (2001), de que a “escola precisa ser um espaço de resistência em que se conseguem pequenos ganhos... contra as políticas educacionais que não priorizam a qualidade de ensino.” Nessa perspectiva, propõe-se, neste artigo, o trabalho educacional com leitura literária para a construção de uma sociedade em que se prevaleçam os pilares humanos de respeito a si mesmo e ao outro, de diálogo e de participação coletiva, sendo inadmissíveis situações de humilhação, de tortura, de maus tratos, havendo sempre a busca pela dignidade humana, pois:

[...] os [bons] textos literários encantam e ensinam (obviamente, se lidos, ou pelo menos ouvidos), porque fazem diferença em nossas vidas, constituem experiências profundamente humanas [...], porque nos ajudam a formular perguntas para nossa vida, estimulam nossa sabedoria, nossa busca de conhecimento de nós mesmos e do mundo. Nesse sentido, encantam e ensinam, porque, lendo-os, aprendemos algo sobre nossa vida, ao mesmo tempo em que aprendemos sobre a importância da literatura na formação do ser humano [...] Esses textos têm, portanto, uma função formativa específica (MORTATTI, 2008b, p. 27)

Referências Bibliográficas

ADORNO, T. W. A educação após Auschwitz. In: COHN, G. (org.). Adorno. **Coleção Grandes Cientistas Sociais**. São Paulo: Ática, s/d.

ARENDT, H. **A crise na Educação**. New York: Viking Press, 1961.

BUENO, J. G. S. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. –n. 17, p. 101–110. **Educar**: Curitiba, 2001

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais /

Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: **MEC/SEF**, 1997. 126p.

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

GALLO, S. **Subjetividade, ideologia e educação**. Campinas: Alínea, 2009

GUATARRI, Félix. **Revolução Molecular: Pulsações Políticas do Desejo**. 1. Ed. –São Paulo: Brasiliense, 1981.

HERMANN, N. **Ética & educação: outra sensibilidade** / Nadja Hermann. – 1. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. – (Coleção Temas & Educação)

INEP– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa– **Relatório Brasil no PISA 2018** (<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa/resultados>)

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI. n. 52, p. 23-43. Curitiba: **Educar**, 2014

MDHC– Relatório de Recomendações para o Enfrentamento do Discurso de Ódio e o Extremismo no Brasil. 1. ed. – Brasília: **Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania**, 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Da Promessa de Futuro à suspensão do presente: a teoria do capital humano e o Pisa na educação brasileira**. Petrópolis: Vozes, 2020

RAVITCH, Diane. Entrevista: “Nota mais alta não é educação melhor”; Simone Iwasso- **O Estado de São Paulo**, 2010 (<https://sites.google.com/site/filosofiadearistoteles/home/menu-educacao/simone-iwasso-entrevista>)

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2004

Capítulo 7

MANUAL DE CONSTRUÇÃO DE UMA MINICIDADE JOGÁVEL COMO INVESTIGAÇÃO DAS FACES DA ENERGIA

*Maicon Maciel Ferreira de Araújo*³

*Ariel Adorno de Sousa*⁴

1 INTRODUÇÃO

A física é uma disciplina complexa e, muitas vezes, desinteressante para os alunos do ensino básico. Isso ocorre porque o ensino da física é frequentemente fragmentado e pouco inovador, o que torna o conteúdo abstrato e pouco relevante para a vida cotidiana dos alunos. Como consequência, os alunos perdem o interesse pelas aulas, o que pode levar a aulas estressantes para todos os envolvidos. A falta de laboratórios funcionais em muitas escolas públicas limita o ensino de física à mera exposição teórica dos fenômenos da natureza, sem a experimentação prática. Isso torna a resolução de problemas uma tarefa mecânica, baseada na aplicação de equações sem qualquer relação com a compreensão dos conceitos físicos. Essa abordagem, conhecida como “matematização” do ensino de física, é ineficaz e desmotivadora para os alunos. [1]

A natureza lúdica dos experimentos de física torna-os uma ferramenta valiosa para o ensino de alunos com menos maturidade científica. Os experimentos permitem que os alunos explorem os fenômenos físicos de forma ativa e significativa, o que ajuda a fortalecer suas bases cognitivas e a dar significado aos seus conhecimentos prévios. Borin destaca que os jogos são uma forma de diversão que também podem ser educativos. Os jogos motivam os alunos, desenvolvem habilidades,

³ Mestre em Ensino de Física pela Universidade Federal de Rondônia -UNIR Instituição: Secretaria de Estado da Educação de Rondônia – Seduc -RO. E-mail: maiconmaciel14071991@educ.ro.gov.br

⁴ PhD at Physics; University of Antwerp, UA, Bélgica Doutor em Física: Universidade Federal do Ceará - UFC Instituição: Universidade Federal de Rondônia - UNIR, E-mail: ariel.adorno@unir.br

estimulam o raciocínio e a capacidade de compreensão de conteúdos matemáticos e de outras áreas do conhecimento. [2]

Macedo e Kishimoto destacam a importância de analisar e escolher bem os jogos para utilizar em sala de aula. Os jogos devem ser testados antes de serem propostos aos alunos, e os objetivos do professor devem ser definidos para que o foco do conteúdo e da aprendizagem não seja perdido. Ao final, professor e alunos devem refletir e discutir sobre o jogo para estabelecer os conteúdos envolvidos. [3, 4]

Porto Velho, capital de Rondônia, é um importante centro de produção de energia hidrelétrica no Brasil. No entanto, muitos alunos da cidade não têm ideia de como funciona esse processo de transformação de energia. Com o objetivo de esclarecer essa questão, propomos uma atividade prática que demonstra como a energia é produzida em diferentes matrizes energéticas.

Este trabalho, fruto de uma dissertação de mestrado, tem como objetivo apresentar um manual de construção de uma maquete funcional de uma minicidade com seis bairros, cada um sustentado por uma fonte energética diferente.

Através desse produto educacional, docentes de física de diversas escolas públicas podem permitir que os alunos interajam com a maquete e identifiquem as diferentes faces da energia, bem como discutam possíveis abordagens didáticas para essa temática. O produto educacional é voltado para o ensino de Física e é adequado para alunos do ensino médio, de 14 a 18 anos. No entanto, é mais recomendado para alunos do ensino médio regular, pois nessa etapa eles estão estudando conceitos como eletricidade, magnetismo e energia mecânica.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A evolução de uma civilização desempenha um papel crucial no impulsionamento das necessidades energéticas. Inicialmente, o homem ancestral adquiria energia química por meio da digestão de alimentos, desconhecendo, à época, a geração e transformação de energia. A descoberta do fogo permitiu a utilização da energia térmica, gerada pela queima de madeira, para preparar alimentos e aquecer-se. Apesar desse avanço, o homem ainda carecia de conhecimento e domínio empírico. [5]

Observando o meio ao redor, o homem percebeu nos animais uma fonte de tração, dando origem ao uso empírico da energia me-

cânica. Desde a Idade Média, o homem utilizou a energia térmica na queima de carvão, bem como a energia eólica em moinhos de vento. [5]

No século XVII, nos tempos de Newton, o conceito de energia não era tratado como atualmente. Apesar da formulação newtoniana da mecânica clássica, no século XIX, surgiram formulações baseadas em energia, como os métodos Lagrangiano e Hamiltoniano. O método Lagrangiano, por exemplo, considera a diferença entre as energias cinética e potencial de uma partícula em movimento. [6]

A perspectiva energética (escalar) tornou-se relevante, apesar da continuidade da importância do princípio de Galileu. Nessa abordagem, os conceitos essenciais incluem vínculos, graus de liberdade e coordenadas generalizadas. [6]

No século XIX, a era industrial testemunhou amplo conhecimento sobre energia, com a intensiva utilização da energia térmica resultante da queima de combustíveis fósseis em máquinas a vapor. A descoberta do petróleo, no final do século XIX, e sua aplicação em motores a explosão levaram ao abandono do carvão no transporte individual. [7]

A conversão direta da luz em eletricidade, com base no efeito fotovoltaico descrito por Edmond Becquerel em 1839, e a obtenção de energia elétrica a partir da energia mecânica, conforme relatado por Michael Faraday na primeira metade do século XIX, deram origem aos grandes geradores utilizados em usinas hidrelétricas e termelétricas. [8]

A produção comercial de energia elétrica em corrente alternada iniciou em 1882, em Appleton, Wisconsin (EUA), enquanto no Brasil, a primeira usina de geração de energia elétrica foi uma termelétrica movida à lenha instalada em Campos de Goytacazes, Rio de Janeiro, em 1883. [9]

A obtenção de energia elétrica a partir da energia química tornou-se possível desde 1799, com as descobertas de Alessandro Volta, o idealizador das pilhas elétricas. Inicialmente utilizadas em laboratórios de física e química, as pilhas posteriormente se disseminaram na sociedade. [10]

No século XIX, ficou claro que o calor era outra forma de energia e não um fluido no espaço. O Conde de Rumford é creditado pela percepção de que o calor gerado durante a perfuração de um canhão resultava do atrito, não do calórico. Cientistas do século 19 realizaram

experimentos sobre conservação de energia, culminando na formulação da lei geral de conservação da energia por Hermann von Helmholtz em 1847, com base nos experimentos calorimétricos de James Prescott Joule iniciados em 1840. [10]

O produto educacional desenvolvido tem como objetivo revisar e reforçar conceitos de energia abordados no ensino médio. Baseado em jogos e atividades interativas, permite aos alunos compreender e aplicar conceitos físicos, sendo especialmente relevante em Porto Velho-RO, um polo energético.

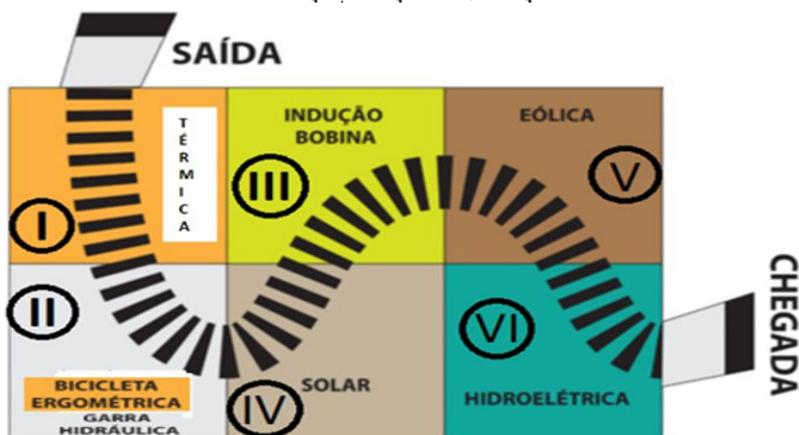
3 METODOLOGIA

A metodologia empregada na pesquisa tem caráter qualitativo-descritivo, uma vez que se explorarão nuances teóricas relacionadas às vantagens do uso mais efetivo da experimentação lúdica para a compreensão aprimorada de fenômenos físicos. A proposta do produto pedagógico busca contribuir em pelo menos dois aspectos no ensino de física: integrar as teorias cognitivistas, tais como a aprendizagem significativa, a teoria da instrução e o construtivismo, com a ludicidade do jogo pedagógico de física. [11]

O escopo do projeto envolve o desenvolvimento de experimentos, os quais serão aplicados sob a forma de um jogo de física. Este tem como objetivo a compreensão e consolidação dos conceitos relacionados aos tipos de energia estudados no ensino médio, correlacionando-os com a demanda de aprendizagem do ENEM.

Ao percorrer toda a cidade, os jogadores seguem um caminho numerado, lançando dados em ordem e avançando pelas casas. Algumas casas específicas podem conter curiosidades contextualizadas em questões do ENEM relacionadas a diferentes formas de energia. O jogo organiza a turma em até 5 grupos de alunos: Alfa (botão branco), Beta (botão amarelo), Gama (botão vermelho), Delta (botão azul) e Ômega (botão verde). A divisão ocorre por escolha dos próprios alunos, sem critérios de gênero ou idade por grupo. O caminho é numerado de 01 até 36, percorrendo diversos bairros, e o grupo que atingir o final após a casa 36 é declarado vencedor do jogo.

Figura 1: Configuração da maquete da minicidade proposta para esse



Fonte: autor.

Na Fig. 1 é ilustrado o modelo da minicidade. Nela podemos distinguir: bairro I (energia térmica), bairro II (energia mecânica), bairro III (indução eletromagnética), bairro IV (energia luminosa), bairro V (eólica) e bairro VI (hidroelétrica).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

No primeiro bairro da maquete, encontra-se o experimento da termoelétrica, no qual o aluno vivenciará, na prática, a geração de energia elétrica a partir da energia térmica. Apesar dos desafios iniciais, o experimento foi bem-sucedido. Antes de produzir os resultados esperados, estimulou um maior empenho por parte do grupo de alunos multiplicadores. Inicialmente, eles enfrentaram dificuldades ao acertar o diâmetro do furo, a quantidade de água na lata e a distância entre a lata e o cooler.

Neste bairro, encontra-se uma das perguntas correlacionadas com o experimento da energia térmica. Ao observar o funcionamento do experimento, aliado à natureza lúdica do jogo, o aluno terá melhores condições para compreender e responder.

O experimento da termoelétrica, apesar de utilizar materiais de baixo custo, requer a manutenção com a substituição da lata de re-

frigerante. Durante o experimento, o estudante compreenderá que o processo de transferência de calor ocorre por meio de condução, convecção e irradiação. Apesar dessa necessidade, trata-se de um experimento atrativo que efetivamente assegura a fixação do aprendizado e contribui para dar significado ao entendimento dessa fase de conversão de energia.

Figura 2: A) mostra o início da montagem, ainda posicionando a lata na plataforma de compensado. Em B) já podemos notar o experimento montado, com o detalhe da lata de sardinha abaixo da lata de refrigerante e o posicionamento do cooler em relação a lata de refrigerante. Em C) o cooler já está em movimento e dá para notar o detalhe da saída dos fios do cooler. Finalmente em D) o aluno multiplicador segura a sequência de LED's acessos graças a corrente produzida pelo cooler.



Fonte: autor.

O experimento em si prepara o aluno visualmente para a conversão de energia cinética em elétrica. Possibilita a interação do aluno, uma vez que o objetivo da minicidade é fazer com que o estudante fixe os conceitos ao interagir com o jogo simultaneamente aos experimentos que o compõem.

Com o intuito de garantir o sucesso do desempenho do estudante nas avaliações externas de ensino, como o ENEM e vestibulares, o bairro II abordará de maneira abrangente a questão da transmissão de energia.

Figura 3: A) destaca uma foto do dínamo que foi acoplado na base da bicicleta ergométrica. Na figura 03.B) temos uma imagem lateral da bicicleta ergométrica, sendo que o dínamo já está fixado na base.

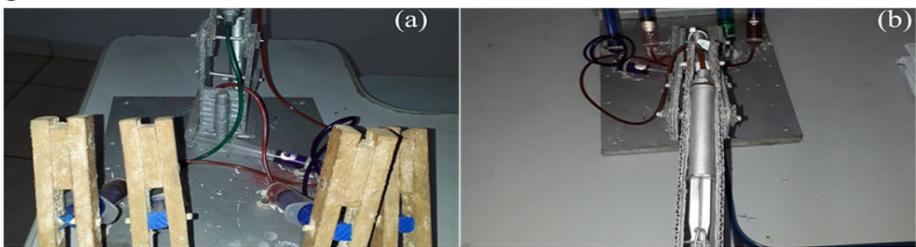


Fonte: autor.

Esse fato de fazer a bicicleta iluminar toda a estrada da minicidade, intencionalmente direcionado ao estudante, destaca que ele deve pedalar para iluminar o caminho. Em outras palavras, é uma metáfora premeditada que reflete a ideia de que na natureza não há almoço gratuito. O estudante precisa gastar energia para transformar energia, introduzindo não apenas o conceito de transmissão e conversão de energia, mas também a compreensão das perdas e do rendimento.

Foi instalado um circuito chave que separava a corrente de saída para a estrada da minicidade ou para um receptor que acende uma lâmpada de filamento de 4 W. Na saída dos raios luminosos do projetor, foi acoplada uma lente para projetar a imagem do símbolo do personagem conhecido da literatura dos HQs no teto do laboratório da escola.

Figura 4: a) ilustração frontal da garra hidráulica e b) ilustração superior da garra hidráulica



Fonte: autor.

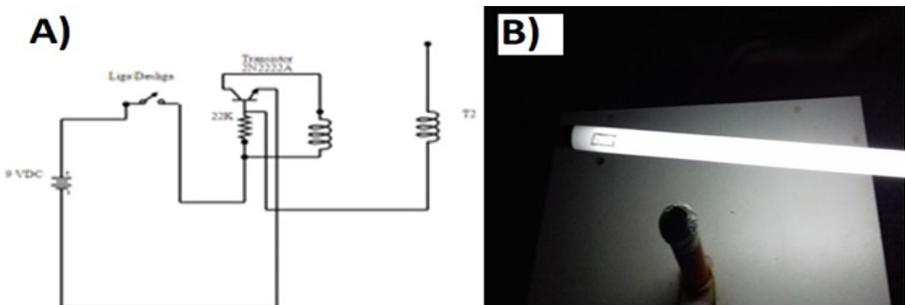
Na Fig. 4 detalha o experimento da garra hidráulica. No bairro da energia mecânica existem dois experimentos, o anteriormente descrito, experimento da bicicleta ergométrica e agora o experimento da garra hidráulica.

Neste experimento, apresentado na figura 04 abaixo, o foco não está necessariamente voltado para a transformação de energia, uma vez que é o único experimento da minicidade que não resulta na geração de energia elétrica. Mesmo que não resulte em energia elétrica, como os demais experimentos, ele proporciona ao estudante uma compreensão de uma faceta da energia. A garra hidráulica permite ao aluno relembrar conceitos como transferência de movimento e energia mecânica.

No bairro III, o estudante interagirá com um experimento único em relação aos outros: a bobina eletrônica. Neste experimento, os alunos percebem que a transmissão de energia não precisa ser feita exclusivamente por fios ou cabos.

Com o experimento da bobina eletrônica, nota-se a disposição dos alunos em participar; a curiosidade pode ser uma aliada ao aprendizado. No ponto de aplicação do experimento, o aluno pode chegar a algumas conclusões por conta própria, como, por exemplo, a relação da distância com a indução e a interferência que o corpo humano pode causar entre a lâmpada e a esfera metálica.

Figura 5: a) temos o diagrama do circuito elétrico da bobina. Em b) a seguir temos uma das fases de teste da bobina.



Fonte: autor.

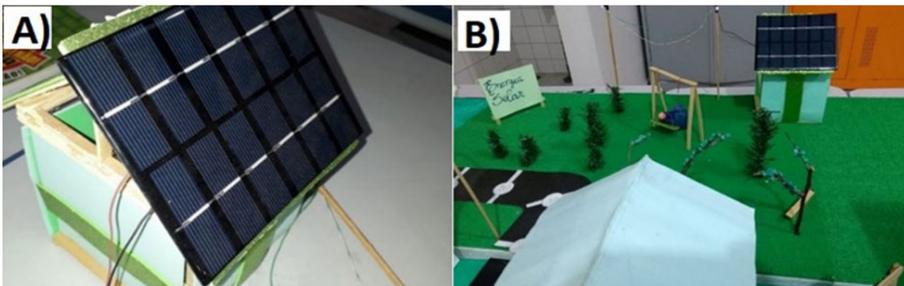
Estima-se que ocorra uma perda de 25% de energia no sistema

atual de transporte e distribuição de energia devido ao efeito Joule. A empresa Witricity assegura que é possível alcançar uma eficiência de até 95% na transmissão de energia elétrica sem fio. Isso é viável porque a transferência por ressonância é altamente seletiva em termos de frequência. [12, 13, 14]

Ao chegar no bairro IV, o estudante se deparará com uma nova forma de aproveitamento, conversão e transmissão de energia solar. Para representar isso, foi utilizada uma placa solar fotovoltaica.

Podemos observar na Figura 1.6 a casa artesanal que possui a placa solar em seu telhado. Quando estimulada com energia luminosa (fótons), ela alimentará o circuito elétrico. O experimento é montado em grupo, com o auxílio dos alunos multiplicadores. No bairro, contendo a casa com placa solar no telhado, o aluno lembrará sobre essa aplicação do efeito fotoelétrico, que consiste na transformação de energia luminosa em elétrica. Após esse procedimento, muitos alunos ficam admirados, uma vez que notam que as duas luzes dos postes acendem quase que imediatamente.

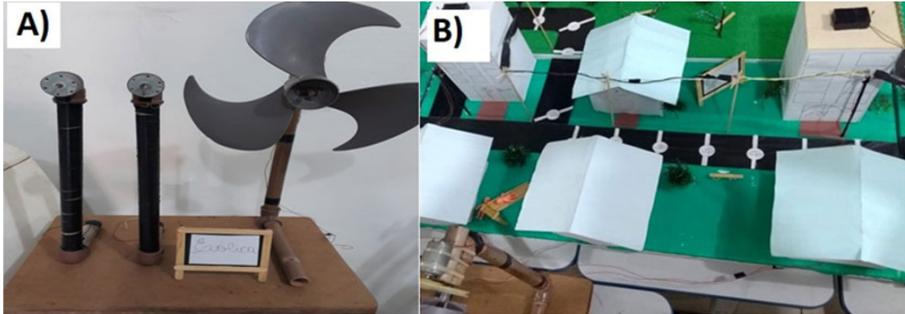
Figura 6: a) temos o momento do procedimento de montagem da placa fotovoltaica antes de ser de fato fixada (colada) na minicidade. Em b) temos uma vista lateral do bairro que possui a placa solar.



Fonte: autor.

No bairro V, o estudante se depara com um experimento que explora os conceitos de conversão de energia eólica em elétrica, que, como sabemos, é um tipo de transformação de energia mecânica em energia elétrica. Na lateral do experimento, junto à hélice do ventilador, deve estar acoplada uma roldana e uma pólvia elástica. Para manter a pólvia devidamente esticada, é necessário o uso de um pedaço de cano abaixo do gerador de impressora.

Figura 7: a) Vista frontal do experimento ainda no processo de montagem e isolada da maquete. Em b) exibe uma vista superior do bairro alimentado pela energia eólica.



Fonte: autor.

É preferível que o experimento fique no canto do bairro pela praticidade de manipulação. A energia gerada por ele seria distribuída em casas e prédios do bairro de energia eólica da minicidade.

Neste bairro, há um indicador de aprendizagem no momento em que o aluno assimila que as ventoinhas e a hélice do ventilador, sendo receptores do vento, realizam a transformação de energia por meio dos geradores de impressora, resultando no acendimento de LEDs em algumas casas e prédios após esse estímulo.

Os coolers podem ser acionados de várias formas: sopro, secador de cabelo e ventilador externo. Embora funcione com esses três casos, foi preferível que a maior parte fosse realizada com o sopro, para que o aluno associasse a energia cinética do vento com a elétrica gerada a partir disso.

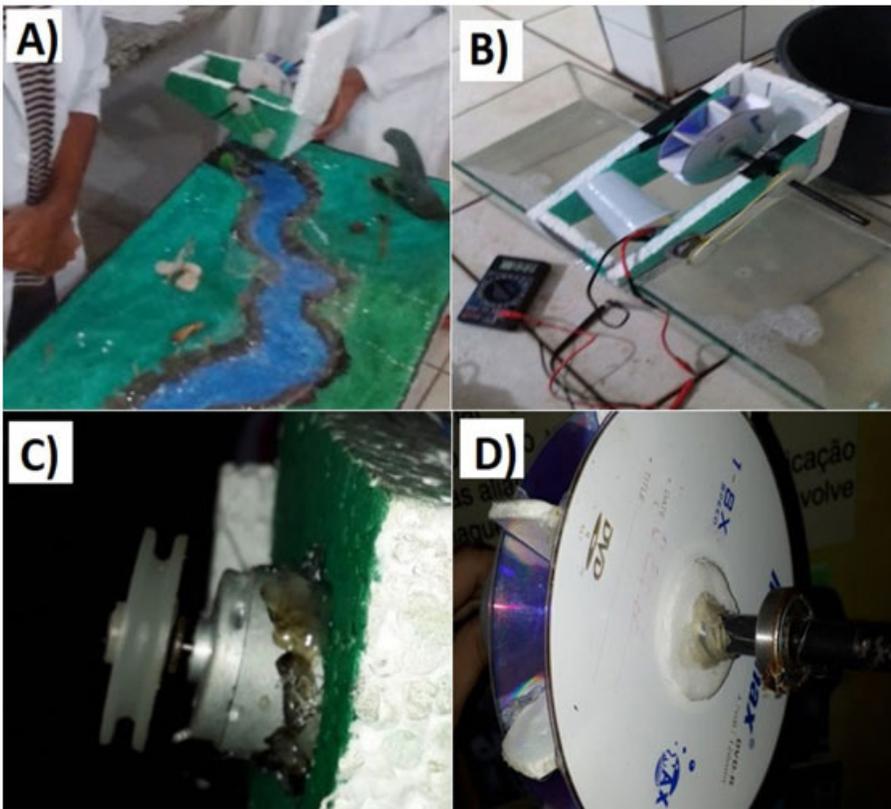
Para finalizar o percurso da minicidade, temos o bairro VI, onde se encontra um curso d'água e alguma vegetação fictícia, e como fonte de água, um aquário a 1,5 m em relação ao rotor que receberá a queda d'água. Um dos problemas na geração de energia neste experimento é encontrar a distância ideal para que o rotor tenha a pressão adequada para girar com a velocidade angular necessária para fazer o gerador de impressora funcionar.

Na Fig. 8, temos a ilustração da montagem da usina hidroelétrica. Algumas observações: em c) Esta base fica praticamente ao nível do solo para receber a água que sai da torneira acoplada no aquário. Nesta peça pode haver alguns imprevistos e frustrações experimentais,

sendo o principal deles o fato de que o isopor pode apresentar solturas nos pontos de colagem devido à força da queda d'água. Em d), essa energia, por sua vez, será transformada em elétrica.

Uma vez que a minicidade tem como um dos seus propósitos reforçar a aprendizagem do estudante para que ele possa obter êxito nas provas do ENEM, a minicidade finaliza seu percurso com o bairro da hidrelétrica.

Figura 8: Etapas de montagem do experimento da hidrelétrica. a) Momentos de teste do bairro que contém a hidrelétrica. Neste caso para agilizar o processo foi utilizado a pressão da água da torneira; em b) o protótipo já está montado e na fase de testes, com os terminais do gerador acoplado a um multímetro digital; Em c) foco no gerador de impressora fixado na base de isopor e d) imagem ainda da montagem das “pás” da hidrelétrica, responsável por captar a força da água em queda e transformá-la em cinética.



Fonte: autor.

Apesar da complexidade do experimento e do árduo trabalho para fazê-lo de maneira funcional, ele é um experimento que depois de pronto possui fácil manipulação: basta o aluno abrir a torneira e tudo estando posicionado irá acender o LED ligado no protótipo de usina hidrelétrica.

Ao fazer a demonstração o aluno estará com melhores condições de associar o experimento com a teoria e assim ter a teoria assimilada em física e não apenas memorizada para avaliações, mas agora entendida enquanto fenômeno físico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devemos acreditar que a principal forma de instigar e promover uma reaproximação dos alunos aos conteúdos ligados à Física pode ser realizada gradualmente por meio da implementação de produtos educacionais, como a minicidade, além de uma atualização didática dos materiais escolares. É crucial acrescentar a esses materiais as novas tecnologias como complemento e suporte auxiliar. Planejar novas práticas e dedicar mais tempo para a preparação das aulas são fundamentais para uma nova perspectiva educacional, que, embora questionada e estigmatizada, ainda é primordial para o desenvolvimento intelectual e humano.

Construir e aplicar a minicidade trouxe um ânimo e expectativa maiores tanto para os alunos quanto para a escola. Projetos educacionais desse tipo não devem ser realizados esporadicamente, mas sim continuados e aperfeiçoados. Dessa forma, o professor estará em sintonia com uma proposta educacional de pedagogia ativa, que envolve, reconhece e valoriza os talentos de seus estudantes. Deixamos como expectativa futura para novos trabalhos neste programa de mestrado a criação de um laboratório móvel, capaz de atender comunidades distantes de centros urbanos, como Porto Velho-RO, bem como outras capitais.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

[1] LOZADA, C. de O. et. al. A modelagem matemática aplicada ao ensino de Física no Ensino Médio. **Logos**, nº 14: pp. 2 - 12, 2006;

- [2] BORIN, Julia. **Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas**. São Paulo: IME - US. 2007;
- [3] MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **Aprender com jogos e situações problema**. Porto Alegre: Artmed, 2000;
- [4] KISHIMOTO, T. M. **Jogo brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 2003;
- [5] SANTOS, E.M.S. A relação do Homem com o processamento de energia e seu consumo. **Inc.Soc.**, Brasília, DF, v.12 n.1, p.103-113, jul./dez. 2018;
- [6] NETO, J. B. **Mecânica Newtoniana, Lagrangiana e Hamiltoniana**, 1 ed. Editora Livraria da Física, São Paulo, 2004;
- [7] AGUIAR, W. M. de. **O Uso de Fontes Alternativas de Energia Como Fator de Desenvolvimento Social para Segmentos Marginalizados da Sociedade**. 96f. 2004;
- [8] SARAIVA, C. A. A. Evolução histórica da abordagem do eletromagnetismo e indução eletromagnética nos livros de texto para o ensino secundário. 2003. **Dissertação (Mestrado)-Universidade de Aveiro**, Aveiro, 2003;
- [9] BIBLIOTECA DO EXERCITO. A energia elétrica no Brasil: da primeira lâmpada à Eletrobrás. **Coleção General Benício**, vol. 154, publ. 474, Rio de Janeiro, 1977;
- [10] CHAGAS, A.P. Os 200 anos da pilha elétrica, **Quím.** Nova vol.23 n.3 São Paulo May/June 2000.
- [11] BORBA, M. C.; **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004;

[12] JORGE, Luis Filipe Romba. Sistema de Transmissão de Energia Eléctrica: sem utilização de cabos nem meios ferromagnéticos. 2012. 106 f. **Dissertação (Mestrado) - Curso de Engenharia Electrotécnica**, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2012.

[13] SADIKU, Matthew; ALEXANDER, Charles. **Fundamentos de Circuitos Eléctricos**. 5. ed. Porto Alegre: Grupo A, 2013.

[14] WITRICITY, Witricity Technology: **The Basics**. Disponível em: <<https://witricity.com/technology/>>. Acesso em: 25 de julho de 2018 produto educacional.

Capítulo 8

O MULTILETRAMENTO COMO BASE FERRAMENTAL PARA A SINGULARIDADE EDUCACIONAL

Carlos Batista¹

1 INTRODUÇÃO

O presente capítulo visa discutir o conceito do multiletramento e sua possível conexão à singularidade na área educacional como uma ferramenta, isto é, a percepção que os múltiplos letramentos podem trazer consonância, melhores entendimentos e respeito à individualidade dos agentes que integram as instituições de ensino e interagem com os processos de ensino e de aprendizagem.

O plano de fundo dessas conexões, possibilidades e desdobramentos é o campo digital, não só por sua contemporaneidade e relevância, como também por suas amplitudes futuras em nossa sociedade, além de todo teor transformador que agora a nomeada cultura digital possibilitou (Lèvy, 2018, p. 159-169). A base ferramental do multiletramento se deve principalmente à sua diversidade, entendendo-se que ela pode se tornar um meio, um caminho.

Por sua vez a singularidade é compreendida não só como o individualismo representado como respeito às aptidões inerentes, desenvolvidas ou em desenvolvimento, mas sim pela ética que o cerca, ética idealizada por um conjunto de valores e condutas que prezam pelo bem-estar de um “todo”, observando que este “todo” é heterogêneo (Gallo, 2010, p. 240).

O ensaio é centrado em 3 (três) questões:

- (a) como esse ferramental, dito mediático, pode ser aplicado?
- (b) de que forma a singularidade e a ética coadunam em um mesmo plano?
- (c) qual é o possível resultado de todas essas aplicações em âm-

¹ Bolsista CAPES/PROSUP, Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UNIP (SP), e-mail: contactcarlos40@gmail.com.

bitos pedagógicos?

Dessarte, a homogeneização educacional representada pela subjetivação de conceitos é apresentada, fato que não pode ser desprezado e faz parte do conjunto, permitindo e enriquecendo as ponderações, uma vez que pode representar o contraditório, o oposto (Gallo, 2010, p. 241).

2 O MULTILETRAMENTO E A CULTURA DIGITAL

O multiletramento termo ainda não totalmente dicionarizado, porém discutido e ambientado no meio acadêmico retrata um cenário cultural voltado à diversidade de contextos plurais e multifacetados, à BNCC (Base Nacional Comum Curricular) traça um paralelo do multiletramento à cultura digital quando cita (BNCC, 2017, p. 487): “[...], é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem.”

Porém o multiletramento evocado perpassa por uma observação na própria BNCC (2017, p. 487) quando é mencionado que: “[...] a necessária assunção dos multiletramentos não deve apagar o compromisso das escolas com os letramentos locais [...]”.

Subtende-se que os letramentos locais inerentes às culturas regionais devem ser respeitados, devem ser preservados e entendidos como base compromissal do multiletramento que por sua vez compõe-se da diversidade destes letramentos, alcança-se, dessa maneira, um ciclo retroalimentado e supõe-se virtuoso.

Intitulada e conferida ao multiletramento o suporte ferramental se deve não só a percepção originária de sua diversidade, mas sim a sua, e principalmente, responsabilidade: visto que indivíduos multiletrados são pessoas versadas em diferentes práticas sociais, ressaltadas em uma sociedade cada vez mais grafocrênica, logo, não mais agráfica, se compararmos a aceleração científica dos últimos 80 (oitenta) anos (Saraiva; Neto, 2009, p. 199).

Aceita-se que a cultura suporta o multiculturalismo, dá “voz ativa” a ele, mas requer que as mesmas práticas sociais sejam envoltas em um processo didático inicial de alfabetização e outro contínuo de letramento.

Para Freire (1967, p. 65-91) a educação pode funcionar como

uma prática para a liberdade, essa liberdade é entendida pelo autor como atos em que são permitidas escolhas, atos considerados democráticos, mas para que essas escolhas sejam bem entendidas e aceitas por quem as praticam o processo de alfabetização deve ser pertinente e clareador ao indivíduo que recebe este conhecimento, já a responsabilidade do instrutor e da instituição que representa é uma metodologia vigilante e parcimoniosa.

A lógica voltada à boa formação, segundo Freire (1967), não deve ter o vício de uma alfabetização seriada, pouco participativa, não customizada, deduz-se, com isso, que as técnicas Freirianas culminam em práticas sociais abrangentes equivalentes a um multiletramento sofisticado constituído não só pelo respeito às diversidades dos costumes, mas por incentivos as suas aplicabilidades em diversos âmbitos, dentre eles o digital, que perfaz o cenário desses estudos, reproduzindo-se em novos costumes.

A cultura digital em seu natural dinamismo e portabilidade (Lèvy, 2018, p. 189) se torna o “alicerce” para essa ferramenta pedagógica a ser considerada que antes abraçava fronteiras do letramento crítico, do letramento gráfico e do letramento literário por exemplo, e na atualidade detém bem como em seu corpo o letramento digital que a estimula.

Evoca-se que o letramento digital carece de ambientes de igual forma digitais, pois sem eles não existe o seu desenvolvimento, a sua evolução plena, à web é um exemplo em conjunto com os dispositivos eletrônicos que a interfaceiam, metaforiza a passagem de uma coletividade analógica, primordialmente síncrona, estática, sólida para a digital com possibilidades síncronas e assíncronas, variável e principalmente moldável.

A base instrumental se forma pois a flexibilidade oferta possibilidades ilimitadas, de (re)construção contínua, não se vislumbra mais fins de grandes ciclos e sim términos de processos perenes com o intuito de se gerar novos procedimentos instantâneos, a cultura midiática demanda esse tipo de comportamento e a parcela educacional não pode se tornar apática a toda esse conjuntura, em verdade acredita-se que não se tornou, por isso é emblemática e até “combativa”, no sentido que procura adotar critérios tendo como histórico o tradicionalismo sólido já mencionado (Saraiva; Neto, 2009).

Em síntese, e com o intuito de responder a primeira questão introdutória, a cultura digital não se resume somente as práticas sociais

digitais mas ao gerenciamento de informações e comunicações crescentes de forma exponencial, a multiplicidade e uso dessas informações podem confirmar a tão almejada singularidade ao seu usuário no campo pedagógico.

3 A SINGULARIDADE E ÉTICA

Antes de se tratar da singularidade em si, está sempre observada pelo prisma pedagógico, se faz instrutivo até para uma melhor contextualização exemplificar que antes da caracterização do ato “singular”, se tem a hegemonia, entendida como a universalização de condutas e ideias do que seria aceito e do que pode ser praticado em uma sociedade.

De acordo com Marx (1986, p. 72 *apud* Gallo, 2010, p. 231) a ideologia se trata como o: “[...] conjunto das ideias dominantes em uma determinada organização social, que nada mais são do que as ideias que atendem aos interesses da classe socialmente dominante.”

O que preocupa e se faz alertar nessa afirmação é o contexto de dominantes e dominados que mesmo não sendo o objetivo de discussão deste artigo impacta diretamente nos atos singulares dos participantes da sociedade ideológica e nesse caso na própria escola.

Gallo (2010, p. 234) ainda avança com duas preposições sobre ideologia, na primeira: “[...] a ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência;” e na segunda: “[...] a ideologia possui uma existência material”. Materialidade, interesses e dominação se apresenta uma tríade novamente temerária no sentido que tem potencial coibidor de atos e práticas libertadoras, já sinalizadas por Freire (1967) quando se relaciona a práxis dessas atitudes ao ensino.

Este modo subjetivado e sem exageros permeado por uma alienação ideológica possui a chamada “linha de fuga” (Gallo, p. 241) que se trata justamente da singularização, entendida nos âmbitos educativos na: personalização e convívio de diferentes ideias em uma mesma instância, em um mesmo tempo por pessoas distintas. Singularizar é, por conseguinte, respeitar os integrantes do ambiente educativo: alunos(as), docente(s) e demais profissionais envolvidos, que devotam-se a questões adversas e ao pensamento comum ideológico instaurado.

No entanto, a ação singular não precisa ser descrita como um ato de afrontamento ao ambiente que os integrantes envolvem-se, tão

pouco um agravo às classes consideradas dominantes ou as regras de condutas moralmente estabelecidas, mas sim a inquisição do porquê da postura hegemônica existente e como ela pode ser dirimida no sentido que permita mais inclusões e menos exclusões.

Com isso se têm a ética, entendida como princípios pessoais que traduzem em ações positivas pois visam o bem-estar comum e não de uma parte e/ou classe, ou seja, ser ético possibilita impedir privilégios, justamente com o intuito da hegemonia não ser alimentada (Hermann, 2017, p. 139-155).

A ética não pode ser confundida, por exemplo, com a moral, entendida em sua essência como regras civilizatórias de melhores condutas, normalmente pré-definidas e forçosamente praticadas e aceitas. O atentar-se é necessário, pois pode se observar uma dicotomia entre um e outro (ética e moral), não se aconselha, com isso, conjecturar as mesmas como complementares, pois indivíduos e sociedades ditas como morais podem não ser éticas aos olhares de outras sociedades.

Logo, perfazem o mesmo plano no entendimento do autor deste capítulo, ética e singularidade, dado que o primeiro resulta no segundo, se a hegemonia e a subjetivação prosperam mesmo de forma invisível (Gallo, 2010) a singularidade ganha relevância e toma notoriedade, neste caso nas instituições de ensino, pois nelas existem a propensão da formação cidadã reflexiva dependendo da metodologia adotada ao menos esse é pressuposto pretendido. Procura-se assim responder a segunda pergunta preconizada com essas afirmações.

Não obstante entende-se que a base educacional é sensível a todas essas questões e sempre será passível de interpelações.

Bueno (2001, p. 4) demonstra certa inquietação em seu artigo quando cita que: “[...] as crianças permanecem na escola, obtêm registros de progresso escolar (como, por exemplo, a passagem de uma série para outra mais avançada), mas praticamente nada aprendem.” Hegemonicamente o progresso é abrigado na progressão de séries e não (necessariamente) na interiorização de conteúdos, se indaga à respeito da passividade sistêmica e dos resultados preocupantes futuros, no sentido do poder de reflexão do adulto, antes uma criança.

Retoma-se a parte voltada “à linha de fuga” e contextualiza-se o quão difícil o “escape” pode ser criado e perpetuado. A criticidade de Bueno ainda sinaliza sobre a avaliação docente (2001, p. 4, adaptado): em que os “[...] profissionais que ali atuam [na escola] para que essa “não repetência” não continue a reproduzir a formação do “pseudo-

-escolarizados”.

O letramento regional abordado no item 2 se vê preservado, em vista das potencialidades do multiletramento? Será que não se vivencia um discurso positivista, envolvido na teoria do capital humano (Oliveira, 2020, p. 23-25) que o mascara para justificar práticas como esta? Reflete-se de quanto maior e melhor o índice escolar melhor será o aprendizado?

Questões que inquietam e novamente podem instaurar preceitos hegemônicos nocivos.

Entende-se que ambientes singulares e por conseguintes éticos, segundo se preconiza nesse ensaio, podem não deter longas e duradoras existências, em vista que sobreviver às regras de condutas pré-estabelecidas se torna um processo tanto quanto desgastante, a exemplificação de Bueno (2001) pode ser válida nesse sentido e infelizmente não a única.

As práticas éticas societárias, recorda-se, são permeadas por diálogos, por interações, esse processo é nativamente singular e benéfico, ele é construtivo, no entanto, a padronização dos mesmos diálogos como se fossem únicos caracterizam discursos verticais, quer dizer, discursos determinados por “dominantes” para “dominados”, traduzidos como determinações postuladas de “cima” para “baixo” e não o inverso.

A singularidade com isso não é mais e somente desafiante ela quando existe tem o caráter de exceção, mais ainda quando se frutifica não encontra meios de se propagar a não ser que calque em qualidades de ruptura, de não concordância com a subjetivação que envolve (Gallo, 2001).

Em síntese utiliza-se de mais um estudo de Gallo em conjunto com Carvalho (2017, p. 639) onde apregoa-se o defender da escola, nele os autores concluem: “No lugar de um dispositivo pedagógico, um fazer pedagógico experimentado na singularidade de cada escola.”

O dispositivo pedagógico é a própria hegemonização do diálogo, o discurso alertado por Hermamn (2017), é a não diversidade, a não multiculturalidade, ou seja, o letramento “impositivo” e é sobre ele que a singularidade em conjunto como o multiletramento utilizando-se da vitalidade digital pode repensar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo desenvolvido reafirma o multiletramento, tendo como base a cultura digital e um ferramental providencial para o incremento de singularidades dos participantes em âmbitos pedagógicos, pois o mesmo é composto por diversidades e não tem um perfil único determinado, se o tiver não pode ser caracterizado como plural.

O campo digital é fértil e benéfico para perenizar essa diversidade, mesmo com todos os possíveis obstáculos a serem encontrados, dentre eles as regulações governamentais e empresariais e as informações de caráter duvidosa e massificadas.

A singularidade ressaltada não se trata exatamente de respeitar o “diferente”, mas entender que posturas dispares podem coexistir sem haver embates. Quando se traz diversos pontos de vistas para esferas educacionais, teóricos e práticos, espera-se mais resultados positivos inclusivos do que negativos.

Com isso, a resposta à terceira e última questão pode ser resumida em uma palavra-chave: liberdade. A liberdade postulada por Freire (1967), alertada por Bueno (2001) e teorizada por Gallo (2010) também como a singularidade. Liberdade pedagógica só pode ser concretizada por meios democráticos e a escola transparece “ideais” reflexivos e libertários dependendo de sua postura metodológica.

Acredita-se que não se pode antever os resultados práticos dessa liberdade ventilada, no sentido metodológico, pois o meio multiletrado que o circunda é igualmente diverso, apesar que atos singulares só são desenvolvidos em vista da respeitabilidade e aceitação do conjunto estudantil que os permitem.

Mesmo assim, se vislumbra uma visão otimista e esperançosa, principalmente por não tratar-se mais de uma perspectiva acadêmica hegemônica e sim transpassada por diálogos. O desafio para obter bons resultados é a persistência e a ampliação do ato singular na esfera educacional e o respeito a multidiversidade enumerada hoje como o multiletramento em universos digitais.

O futuro com isso, pode resguardar bons frutos, sem deixar de lado a sempre presente responsabilidade e criticidade nas ações praticadas.

REFERÊNCIAS

- BUENO, José Geraldo Silveira. Função Social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Dossiê - Cultura e Escola: Saberes, Tempos e Espaços Como Dimensões do Currículo** • Educ. rev. (17) • Jun 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/mxNpBC-nthBt3Wt6GxDf3qPd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 jun. 2023.
- CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Sílvio Donizetti de. Defender a Escola do Dispositivo Pedagógico: O lugar do experimentum schoale na busca de outro equipamento coletivo. **Educação Temática Digital Campinas**, SPv.19n.4p. 622-641out./dez. 2017. Disponível: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8648756/16853>. Acesso em; 11 jun. 2023.
- EDUCAÇÃO é a Base – BNCC. **Mec.gov.br**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. 1º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. p. 65-91
- GALLO, Sílvio. Educação: entre a subjetivação e a singularidade. **Educação, Santa Maria**, v. 35, n. 2, p. 229-244, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/2073>. <https://doi.org/10.5902/198464442073>. Acesso em: 10 jun. 2023.
- HERMANN, Nadja. **Ética & Educação: Outra sensibilidade**. São Paulo: Autêntica, 1º ed. 2017, p. 139-155.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Da promessa de Futuro a Suspensão do Presente**, São Paulo: Vozes, 1º ed. 2020, p. 23-25.
- SARAIVA, Karla; NETO, Alfredo Veiga. Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea. **Educação versus Realidade**. 34(2) 187-201, mai/ago 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8300/5538>. Acesso em: 10 jun. 2023.

Capítulo 9

PERSPECTIVAS SOBRE EDUCAÇÃO LIBERTADORA E LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO SÉCULO XXI¹

Mariana Sousa Dias²

Introdução

A (trans)formação de indivíduos éticos e conscientes assume posição de destaque quando se vislumbra a educação pensada em/ para uma sociedade multicultural na contemporaneidade. Composta por diversas classes sociais, etnias, gêneros, faixas etárias, crenças e costumes, em plena interação, a escola é locus fundamental para a edificação de uma coletividade mais digna, pois “permite ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história” (FREIRE, 1980, p. 39). Sobre ela, depositam-se inúmeras expectativas, destacando-se a de que novas gerações possam desenvolver – não apenas em seus discursos, mas sobretudo em suas práticas – valores norteados pela garantia dos direitos e dos deveres de cidadania a todos.

Conforme esclarecem conjuntamente o sociólogo Jean-Paul Fittoussi e o historiador Pierre Rosanvallon:

A igualdade é um projeto, um princípio de organização que estrutura o devir de uma sociedade. [...] É um movimento através do qual a sociedade procura libertar, ainda que parcialmente, os indivíduos da sua história para lhes permitir enfrentar melhor o seu futuro, abrindo-lhes um leque de escolhas que certas circunstâncias do seu passado

1 Republicação do artigo “Educação libertadora e (re)conhecimento do negro: a vez e a voz das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa nas salas de aula”, com atualização de estatísticas. texto original disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/28283/28283.PDFXXvmi%3D>

2 Doutora em Estudos Literários pela Universidade Federal Fluminense (Niterói - RJ) e Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Colégio Pedro II (Rio de Janeiro - RJ). Email: marianasousadias@yahoo.com.br

restringiram em demasia. A ideia de igualdade instaura um combate contra o determinismo, a explicação linear do futuro pelo passado. (FITOUSSI; ROSANVALLON, 1997, p. 64-65)

As ponderações acerca da procura por novas formas de convivência em prol da igualdade levam-nos a considerar, inevitavelmente, os obstáculos que comprometem o agenciamento de representações e de interações sociais mais justas. No Brasil, é cónnito que a concepção da escola como sistema igualitário esbarra em uma trajetória nacional marcada por complexos níveis de subalternidade: por um lado convivemos com o discurso que nos apresenta como o festivo fruto de várias misturas; por outro, presenciamos cotidianamente a naturalização de inúmeras práticas discriminatórias.

A partir de uma perspectiva predominantemente bancária³, os discursos escolares implícita ou explicitamente procuram igualar e normatizar sujeitos e saberes, perpetuando trocas díspares entre periferia e centro do sistema de saber. A educação bancária desconsidera diferenças individuais e experiências de vida. Todos os alunos recebem o mesmo “pacote” de conhecimentos, que se pretende neutro, isento de ideologias. Conforme indica Freire:

Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em qualquer de seus níveis (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante — o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras. Há a narração de conteúdos que tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito o narrador — e objetos pacientes, ouvintes — os educandos. Há uma quase enfermidade da narração. A tônica da educação é preponderantemente esta — narrar, sempre narrar. (FREIRE, 1987, p. 57)

Como notáveis consequências do afastamento entre tais orientações e as realidades do alunado, fracasso, desinteresse, evasão, indisciplina, rebeldia e violência são algumas das problemáticas frequentemente associadas à educação escolarizada no Brasil, ainda “impregnada pela perspectiva do comum, [...] pelo mito do ”aqui todos são iguais” (CANDAU, 2000, p. 14). Dessa forma, não basta

³ Empregamos o termo “educação bancária” de acordo com o que propõe a obra de Paulo Freire (1980; 1987; 2004).

simplesmente reconhecer a diferença, mas sim pensá-la, discuti-la e integrá-la ao cotidiano escolar do século XXI: uma vez que as identidades individuais e coletivas são estruturadas, essencialmente, por meio da relação com o outro, assumiremos que uma educação voltada à alteridade abre espaço para um profícuo transcurso de (auto)conhecimento, já que

tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros [...]. A alteridade indica-me que tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão à formação original da representação que terei de mim mesmo (...). Assim como o corpo se forma originalmente dentro do seio (do corpo) materno, a consciência do homem desperta envolta na consciência do outro. (BAKHTIN, 2006, p. 378)

A análise das demandas de uma educação permeada pelas tensões do mundo globalizado, principalmente em países tomados por grandes desigualdades, leva-nos a questionar a produção da outridade e dos jogos de poder por ela estabelecidos, já que “a diferença, tal como a identidade, não é um fato [...], é um processo relacional” (SILVA, 2013, p. 101) mediado pela história e pela cultura. As disparidades são múltiplas, denunciadas principalmente por movimentos que reivindicam espaço para aqueles que vêm sofrendo, historicamente, uma série de rasuramentos simbólicos, discursivos ou físicos:

O preconceito é uma atitude cultural dirigida a membros de um grupo ou categoria social. Como uma atitude, combina crenças e juízos de valor com predisposições emocionais positivas ou negativas [...] em áreas como inteligência, motivação, caráter moral e habilidades diversas. Essas diferenças são então julgadas segundo os valores culturais das pessoas de status elevado [...]. Finalmente, elementos emocionais como hostilidade, desprezo e temor completam a atitude, criando predisposição [...] para perceber sua própria categoria como socialmente superior. (JOHNSON, 1997, p. 180)

Um dos quadros mais preocupantes quando pensamos nos processos discriminatórios no Brasil, sem dúvidas, é o do preconceito contra a população negra. Sabemos que, no país, o termo “raça” afasta-se do sentido biológico e comumente se reveste da ligação entre o fenótipo negro e comportamentos, práticas e estéticas

consideradas desqualificadas. Constitui-se, assim, uma perversa construção: segundo dados oficiais do Governo Federal, a maior parte da população do país é formada por negros e pardos autodeclarados. Esses mesmos sujeitos, todavia, são os que apresentam menores salários, índices de escolaridade e qualidade de vida.

De acordo com o Censo de 2022, percentualmente, os pardos representam 45,3% da população brasileira, com o maior peso relativo, os brancos 43,5%, pretos 10,2%, indígenas 0,8% e amarelos 0,4%. Desde o levantamento de 2010, a população branca deixou de ser predominante no Brasil⁴. Ainda que não se trate de minoria numérica, os negros seguem tratados como minoria sociopolítica e cultural. Nota-se, portanto, que o legado eurocêntrico perpetua o racismo, uma vez que:

[...] pelas suas características e duração histórica, a relação colonial protagonizada por Portugal impregnou de modo muito particular e intenso as configurações de poder social, político e cultural em suas colônias. [...] Esta impregnação colonial do poder, longe de ter terminado com o colonialismo, continuou e continua a reproduzir-se. Assim [...], o fim do colonialismo político não determinou o fim do colonialismo social. (SANTOS, 2006, p. 212)

Ao considerarmos tal questão no ambiente escolar, a principal evidência dessa asserção é a invisibilização de África, de suas populações e de suas contribuições para a formação nacional brasileira. Mesmo que o país seja essencialmente híbrido, nossas ligações com o continente foram obliteradas pela coerção das narrativas portuguesas durante séculos, e a associação restrita do negro a estigmas como o exotismo, a miséria e a escravidão deflagra os cenários frequentemente configurados por e para brasileiros:

O modo como a África é vista ou a imagem que dela nos é dada para consumo constitui um exemplo marcante do colonialismo cultural. Apresentada como uma totalidade amorfa, onde a diversidade só é mostrada pela atomização tribal, a África é analisada ainda em termos discriminatórios. [...] No estudo da formação de nossa nacionalidade, a participação dos africanos e de seus descendentes é

4 Dados disponíveis em: <https://exame.com/brasil/censo-2022-crece-numero-de-pessoas-pretas-e-pardas-no-brasil-percentual-de-brancos-diminui/>, <https://exame.com/brasil/censo-2022-crece-numero-de-pessoas-pretas-e-pardas-no-brasil-percentual-de-brancos-diminui/> e <https://g1.globo.com/economia/censo/noticia/2023/12/22/censo-2022-cor-ou-raca.ghtml> Último acesso: 23 fev 2024.

relegada a uma “contribuição ao folclore, à culinária e ao misticismo”. A África permanece para a maioria dos brasileiros reduzida a uma imagem simplificada por quatro ‘T’s: tribo, tambor, terreiro e... Tarzan. (PEREIRA, 1978, p.16)

Fica claro, a partir do panorama esboçado, que muito deve ser pensado e feito dentro e fora das salas de aula para garantirmos a construção da igualdade no século XXI. Ao trazermos autores de países aos quais somos ligados pelo idioma e pela história, desejamos promover, a partir da mediação dialógica, uma ressemantização que viabilize representatividades mais justas para o negro brasileiro.

Para pensarmos a situação do afrodescendente e a incipiência da abordagem de África nas escolas, tomamos como ponto de partida uma crucial reflexão de Walter Benjamin sobre o processo de transmissão da cultura. Segundo o crítico:

Os que num momento dado dominam são os herdeiros de todos os que venceram antes. A empatia com o vencedor beneficia sempre, portanto, esses dominadores. [...] Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento de barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura. (BENJAMIN, 1994, p.225)

Comprometidos com o papel político da educação, sabemos que resgatar a fala do sujeito obliterado é, acima de tudo, um ato de democratização. Em termos legais e acompanhada por medidas como a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), do programa de apoio aos núcleos universitários de estudos afro-brasileiros (UNIAFRO) e da instituição de cotas raciais, foi sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 9 de janeiro de 2003, a Lei 10.639/03, que institucionaliza o ensino de África nos níveis fundamental e médio, após décadas de reivindicações do movimento negro.

A necessidade da criação de uma lei que buscasse garantir o reconhecimento do continente nas salas de aula sinaliza que o Estado brasileiro assume o racismo e as dificuldades que envolvem a construção de identidades afro-brasileiras como problemas estruturais em nosso país. Por instituir uma modificação legislativa, a Lei 10.639/03 torna indispensável o estímulo à pesquisa desses conteúdos dentro e fora da academia: seu advento, além de propiciar a revitalização do diálogo com as matrizes culturais africanas, oficializa

a urgência dessa iniciativa.

Elaborar planos de aula que contemplem as literaturas africanas implica compreender que a Lei 10.639/03 é um desafio. Para que não se torne apenas letra-morta, é preciso não apenas incluir novos conteúdos, mas reestruturar as metodologias de ensino, os objetivos tácitos e explícitos dos planos de aula e as estratégias de aprendizagem. Mostra-se necessário, em particular, levantar um questionamento capital: se há uma lei que determina o ensino de África, sancionada há mais de dez anos pelo Governo Federal brasileiro, por que sua presença nas escolas ainda é tão incipiente? Acreditamos que as dificuldades relativas à implementação da lei fundamentam-se em três aspectos centrais.

O primeiro deles diz respeito aos poucos de investimentos em qualificação adequada por parte dos cursos de ensino normal e superior voltados à formação docente: pautados por uma perspectiva ainda beletrista dos conteúdos e das abordagens didáticas, tais instituições acabam por negligenciar o estudo das literaturas africanas, o que compromete a capacitação dos futuros professores e o desenvolvimento de experiências de subsídio. O segundo fator liga-se à incipiência de livros, reportagens, vídeos e materiais referentes à temática no espaço escolar. Se pouco é conhecido sobre África em seus tempos passados, geralmente reduzidos a um prisma mítico de “ancestralidade”, menos ainda se sabe sobre os contextos pós-coloniais e as atuais demandas de povos que, assim como nós, buscam superar tanto as marcas deixadas pelo modelo colonial quanto as crises propiciadas pelo avanço desenfreado do sistema capitalista. O terceiro ponto está na falta de ações do próprio Ministério da Educação no tocante ao acompanhamento de planos, currículos, materiais e planejamentos alinhados à lei, o que torna sua aplicação, quando há, consideravelmente superficial.

Os efeitos de tais problemas são graves, pois ignoramos o fato de que “a pergunta importante não é ‘quais conhecimentos são válidos?’, mas sim ‘quais conhecimentos são considerados válidos?’” (SILVA, 2013, p. 148) quando se pensa a educação brasileira contemporânea. Para nós, a proposta de democratização dos currículos e das atuações deve adequar-se às demandas de uma sociedade híbrida; neste sentido, Vera Candau apresenta-nos como possibilidade de intervenção a teoria curricular intercultural, por ser aquela que:

se situa em confronto com todas as visões diferencialista que favorecem processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas. Rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Parte da afirmação de que, nas sociedades em que vivemos, os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente. É consciente dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais. Não desvincula as questões da diferença e da desigualdade presentes na nossa realidade e no plano internacional. (CANDAU, 2005, p. 32)

Uma vez que consolida a prática educacional e que serve como ponte entre sociedade e escola, o currículo é um construto de linguagem (logo, de significação), tendo claro sentido político ao institucionalizar a maneira como interpretamos a tradição e construímos sentidos. A problematização dos currículos nos faz pensar, por exemplo, por que o negro chega à sala de aula não como o humano negro, mas como o objeto escravo, no passado, ou o marginalizado das grandes cidades, no presente, destituído de uma trajetória e de interações sociais diferenciadas. De que formas aparecem, ainda, as contribuições do negro nas áreas de tecnologia, saúde e ciência, campos afastados da imagem folclórica a que normalmente associamos a cultura africana?

Fica claro que não é fácil construir uma identidade negra positiva diante de um “imaginário pedagógico que olha, vê e trata os negros e sua cultura de maneira desigual, representados como rebeldes, maloqueiros, preguiçosos e violentos” (GOMES, 2002, p.5). Não basta falar sobre os afrodescendentes em datas específicas, como o 13 de maio ou o 20 de novembro: a visibilidade desses sujeitos deve fazer parte da rotina escolar, integrando o processo educativo. Nesse sentido, mostrar aos alunos que a África produz literatura, especialmente em Língua Portuguesa, é fundamental. Elemento frequentemente considerado prisma de uma coletividade, a literatura é lugar fronteiriço, hibridização onde se mesclam teorizações produzidas em diferentes campos disciplinares. Antonio Candido reforça que a literatura é um direito de todo ser humano, pois o torna consciente acerca do respeito e do reconhecimento indispensáveis tanto para nós quanto para o outro:

Entendo por humanização o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a

aquisição do saber, a boa disposição para com o outro, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, a percepção da complexidade do mundo e dos seres. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a sociedade. (CANDIDO, 2004, p. 80)

A incursão fornecida pelas escritas de Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe permite, dessa forma, que o aluno perceba similaridades, diferenças e marcas identitárias que proporcionam a valorização da afrodescendência. Cabe, portanto, difundirmos a leitura literária de África para mostrar aos estudantes que “quando temos a oportunidade de estudar as literaturas africanas de Língua Portuguesa, estamos buscando as articulações entre ideologias, culturas e práxis artísticas” (ABDALA JÚNIOR, 2007, p.29-30) baseadas numa formação intercultural integrada que transporta-nos para o(s) espaço(s) do(s) outro(s).

É válido ressaltar que as independências tardias desses países contribuíram para o desenvolvimento de uma trajetória literária caracterizada por uma vasta escrita de resistência cultural, protesto e combatividade iniciada a partir da década de 40 do século passado (impulsionada, em particular, pela influência da Negritude de Aimé Césaire sobre os jovens da Casa dos Estudantes do Império, associação de universitários colonos que iam estudar na metrópole).

Mesmo passada a fase de euforia, diante da ruptura com o sistema colonialista, os escritores contemporâneos (referimo-nos, aqui, às produções pós-1980) das nações recém-formadas, escolhidos para a nossa pesquisa, apresentam-nos uma literatura reflexiva, que transita entre o colonial e o pós-colonial para pensar a afirmação da africanidade frente à suposta superioridade europeia ao longo de séculos. Temos, assim, falas que nos mostram simultaneamente o presente e o passado dos países abordados, oferecendo-nos um rico panorama permeado pelo resgate das memórias coletivas. Tais contradiscursos refutam a historiografia oficial advinda do colonizador, a qual traça o africano como mero subjugado.

O ensino de literatura constitui-se como processo essencialmente investigativo e dialógico, e é a partir dele que teceremos considerações acerca de como as interações que envolvem educador, educando e texto podem gerar novos olhares sobre a afrodescendência e o sujeito negro. Estamos tratando aqui não somente do diálogo leitor-texto,

mas também daqueles que o acompanham: leitor-autor, leitor-personagem, leitor-realidade textual, leitor-realidade social, leitor-contexto de enunciação, leitor-sociedades africanas, leitor sociedade brasileira, leitor-professor e leitor-leitor são apenas algumas das muitas relações identificáveis nesse verdadeiro exercício polifônico.

Uma vez que Paulo Freire entende a educação como atividade que depende do ato comunicativo para a construção do conhecimento, sua forma de pensar encontra paralelo em Mikhail Bakhtin, cuja obra pauta-se pelo estudo da dialogicidade. Segundo o filósofo russo, “a palavra é fenômeno ideológico por excelência” (...), modo mais puro e sensível de relação, constituição e evolução social” (BAKHTIN-VOLOCHINOV, 1988, p. 36). Dessa forma, nenhum ser humano é determinado previamente, construindo-se à medida que se comunica e que, a partir desse processo, toma consciência do mundo, pois “não foi a educação que fez homens e mulheres educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade” (FREIRE, 2004, p. 58).

Conclusão

Paulo Freire mostra-nos que a atuação transformadora é aquela que vai na contramão da perspectiva bancária, a qual trata estudantes como “recipientes”, sem trazer à tona discussões ou reflexões sobre as estruturas sociais. Partindo do pressuposto de que a educação não pode ser um enunciado isolado ou monológico, há práxis libertadora – com proposta formativa do ser e de todo seu valor relacional – apenas no ambiente que legitima todos os sujeitos como produtores de sentidos e saberes:

Enquanto na prática “bancária” da educação, antidualógica por essência, por isso não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática libertadora, problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é “depositado”, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos. (FREIRE, 1987, p. 102)

Fica claro que a elaboração e a organização dos conteúdos programáticos, bem como das práticas, deve definir-se por meio da interlocução, elemento fulcral para a desconstrução de discursos

alienados e alienantes. Pensando o docente como um mediador do processo ensino-aprendizagem, que valoriza a vivência e a trajetória dos educandos, levamos em conta a possibilidade de que o alunado, a partir dos temas gerados pelo contato com as literaturas africanas, possa se apropriar dos conhecimentos escolares e extraescolares com visão crítica, convidativa à discussão de temas como igualdade, identidade, cultura e o combate às diversas formas de preconceito:

Nos encontramos imersos nos universos de discursos que nos precederam, internalizamos dos discursos que participamos expressões e compreensões pré-construídas, num processo contínuo de tornar intraindividual o que é interindividual. Mas a cada nova expressão/compreensão pré-construída fazemos corresponder nossas contrapalavras, articulando dialogicamente o que agora se apreende com as mediações próprias do que antes já fora apreendido. (GERALDI, 2010, p. 126)

A perspectiva dialógica engloba, inevitavelmente, a reflexão e a ação. A partir dessa abordagem, torna-se possível confrontar discursos fatalistas e buscar a desautomatização de pensamentos que embasam preconceitos para propiciar mudanças estruturais significativas aos cidadãos brasileiros. Assim como o ser humano é inacabado, alterando-se permanentemente, inacabada é sua realidade, pressuposto que supera a visão determinista que o reduz a objeto da história. Conscientizamo-nos, desta forma, quanto à diretividade de todos os sujeitos envolvidos na prática educativa e do poder de intervenção que assumimos diante do comprometimento com a desconstrução de iniquidades sociais, voltando-nos à formulação de contrapalavras que ressignifiquem o lugar do negro no século XXI.

Referências

ABDALA JÚNIOR, Benjamin. **Literatura, história e política - Literaturas de Língua Portuguesa no século XX**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2007.

AMÂNCIO, Iris Maria da Costa; GOMES, Nilma Lino; JORGE, Miriam Lúcia dos Santos. **Literaturas africanas e afrobrasileiras na prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa do meu pai: a África na filosofia da cultura. Tradução de Vera Ribeiro.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Hucitec, 1988.

BHABHA, Homi. **O local da cultura.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

BENJAMIN, Walter. “Sobre o conceito de história”. In: **Obras Escolhidas: Magia e técnica, arte e política.** Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/2003/L10.639.htm>. - Último acesso: 23 fev 2024.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. **MEC.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. - Último acesso: 23 fev 2024.

CANDAU, Vera Maria. **Reinventar a escola.** Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. (Org.). “Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios”. In: **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura”. In: **Vários Escritos.** Rio de Janeiro: Duas cidades, 2004.

FITOUSSI, Jean-Paul.; ROSANVALLON, Pierre. **A nova era das desigualdades.** Oeiras: Celta Editora, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática** educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

GADOTTI, Moacir. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GOMES, Nilma Lino. “Educação e identidade negra”. In: Aletria – revista de estudos de literatura. Alteridades em questão. Belo Horizonte, **Faculdade de Letras da UFMG**, v.6, n. 9, , p. 38-47, 2002.

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragem - estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

HALL, Stuart. “Identidade cultural e diáspora”. In: **Revista do patrimônio histórico e artístico nacional**, nº 24: 1996, p. 68-75.

HERNANDEZ, Leila Leite. **A África na Sala de Aula**. São Paulo: Selo Negro, 2008.

_____; LIMA, Heloísa Pires. “A lei 10.639 na sala de aula”. In: **Revista Caros Amigos**. Ano VI, nº 71: 2003, p. 32 - 40.

_____. **Literaturas africanas de expressão portuguesa**. Lisboa: Universidade Aberta, 1995.

HOBSBAWN, Eric. **A invenção das tradições**. Tradução de Celina Cardim Cavalcanti. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

JOHNSON, Allan. **Dicionário de sociologia: guia prático de linguagem sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

KI-ZERBO, Joseph. **História da África Negra**. Mira-Sintra: Europa-América, 1999.

LARANJEIRA, Pires. **Ensaio afroliterários**. Coimbra: Novo Imbondeiro, 2001.

LEITE, Ana Mafalda. **Literaturas africanas e formulações pós-coloniais**. Lisboa: Colibri, 2003.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Orgs.). “Pensamento e política curricular”. In: **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2011.

MATA, Inocência. “Literaturas africanas de Língua Portuguesa: redes de cumplicidades, perversas fronteiras”. In: **Silêncios e falas de uma voz inquieta**. Lisboa: Mar além, 2009.

MOSER, Gerald; FERREIRA, Manuel. **Bibliografia das literaturas africanas de expressão portuguesa**. Lisboa: Lello & Editores, 1999.

MUNANGA, Kabengele. (Org.) **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: EDUSP, 1996.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2003.

PADILHA, Laura Cavalcante. **Entre voz e letra: o lugar da ancestralidade na ficção angolana do século XX**. Rio de Janeiro: EDUFF, 1995.

PEREIRA, José Maria Nunes. “Colonialismo, racismo, descolonização”. In: **Estudos Afroasiáticos. Revista Cândido Mendes**, n.2., p. 47-53, 1978.

SAID, Edward. **Cultura e imperialismo**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. Porto: Afrontamento, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

Capítulo 10

NAS TRILHAS DO ENSINO: TEORIA E PRÁTICAS NA COMUNIDADE QUILOMBOLA ATRAVÉS DO EMITec -COMUNIDADE SEMPRE VIVA- CONDE

Luciene Gonçalves Santos¹
Wellington Souza Madureira²

INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda um tema que se mostra urgente no ensino mediado, uma vez que, enquanto professores, precisamos, constantemente, buscar novos conhecimentos, metodologias e formas de viabilizar o acesso de todos os estudantes à educação de qualidade, primando por sua participação ativa e aprendizagem efetiva em todas as atividades e etapas educativas.

Este artigo aborda a relação entre história do tempo presente, mídias e as tecnologias digitais de comunicação e informação, relacionando conceitos e abordagens da história do tempo presente, analisando como as mídias e tecnologias digitais têm influenciado as formas de produção, consumo e circulação de informações, assim como a construção da memória coletiva. Explorando exemplos práticos e reflexões teóricas para compreender os impactos dos avanços tecnológicos na sociedade contemporânea, bem como seus desafios e oportunidades para pesquisas históricas e práticas educativas.

Tendo em vista, que o fenômeno da educação mediada é recente, e ainda existem lacunas a serem preenchidas, considerando que muitos pesquisadores da área têm alertado que somente a universalização da educação com garantia de acesso e permanência não assegura, por si só.

1 Especialista em Educação Digital (UNEB), Pós graduada em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Inglesa (Faculdade Futura), Graduada em Letras Literatura e Espanhol (UNEB), Mediadora do EMITec (ANEXO-CIEC) e professora de Língua Espanhola (CAC-CONDE).

2 Mestre em Crítica Cultural- UNEB, Licenciado em História (UNEB), Especialista em Metodologia do Ensino Superior- (UNEB) email: wmadureira22@gmail.com

Esse trabalho apresenta relato da teoria e sugestões de possibilidades para realização do ensino/aprendizado no Ensino Médio através do EMITec (Ensino Médio com Intermediação Tecnológica) precisamente no Litoral Norte e Agreste da Bahia-Conde.

RELATO DO ENSINO NA COMUNIDADE SEMPRE VIVA

Diante disso, o trabalho como mediadora do ensino-aprendizagem EMITec no processo de formação, estimulando a construção do conhecimento, mediante o trabalho investigativo, cooperativo e de integração de grupos, criando um ambiente propício e incentivador da criatividade, da estética e da sensibilidade, descrevendo a necessidade de se pensar como estas tecnologias podem promover a familiarização em razão do processo Remoto.

O uso contínuo dos diversos recursos tecnológicos ao dispor do Ensino Tecnológico caracterizado pelo distanciamento físico entre professor especialista e estudantes, mas que possibilita a interação em tempo real. Isso ocorre em espaços educativos munidos de computador, ambiente interativo, operação em chats públicos e privados, blogs, fórum, acesso a programas de rede tipo Wiki, Twiki e-mails, além da possibilidade de rever aulas, permitir na interação dos educandos entre si e dos mediadores de base e dos mediadores de base com especialista tanto para esclarecimento de dúvida como organização de projetos e divulgações de atividades decorrentes do processo pedagógico nos espaços educativos tais como: feiras de conhecimento, manifestações artísticas- culturais e entre outras, sendo disponibilizados nos link e plataformas Facebook, Instagram do EMITec no portal: <http://emitec.educacao.ba.gov.br/course/view.php?id=193> e emitec_bahia .

DESCREVENDO A APLICABILIDADE DA TEORIA EM PRÁTICA

Como professora e parte colaborativa como Mediadora do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITec), um projeto da SEC que atua na Bahia e principalmente nas localidades mais distante em busca da inclusão de diversos povos, atuando em comunidades e povoados, nesse caso o que atendo o alunado é descendente quilombola, localizada na comunidade que por sua vez apresenta descendência quilombolas e remanescente da escravatura no Brasil, com elemen-

tos, que podem ser sintetizados da seguinte maneira:

- 1) povoado de escravos fugidos e quilombolas;
- 2) descendentes, onde houve estudo por parte de uma universidade;
- 3) localidade marcada pelo isolamento geográfico (ou dificuldade de acesso, estando próximo ao mundo natural e selvagem em oposição ao mundo dito “civilizado”);
- 4) a ausência de “rancho”, morada, benfeitoria; na cidade de Conde-Bahia, Litoral Norte do Agreste Baiano, diante do processo educativo e com base no Projeto do EMITec voltado para o EJA, neste caso a aula ocorre no turno noturno, proporcionando um saber Tecnológico.

Em 1994 o Ministério Público Federal convocou a Associação Brasileira de Antropologia (ABA) para emitir seu parecer sobre o Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias-ADCT/CF-1988 que trata da titulação das terras ocupadas pelos quilombolas. A partir daí o conceito de quilombo assume novo significado, a fim de garantir direitos e reparar uma cidadania que ficou incompleta, cidadãos invisível aos olhos do Estado. Assim,

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural. (BRASIL, 2012, p. 1)

Nesse sentido, o EMITec faz essa ponte educacional fomentando o momento de aprendizagem para que estudantes oriundos das comunidades quilombolas e indígenas para que possam quebrar o amuleto das injustiças históricas, de intervir e dissolver as marcas colonizadoras imbricadas nos saberes escolares, e, sobretudo, vislumbrar a possibilidade de imprimir uma carga de reparação cultural e ma-

terial à população negra que arrasta uma situação de desvantagem social histórica na Bahia.

Antes do ensino remoto (ER) as aulas já acontecia com o auxílio de materiais digitais, mesmo os alunos desprovidos de celular com acesso internet e sem auxílio de tablet ou qualquer outro método de transmissão digital que não fora a tv e o notebook do professor mediador e das aulas transmitidas pelo IAT. Diante do cenário ERE nos possibilitou levantar demandas já protagonizadas pela ED, visando a caracterização das principais necessidades e assessoramento pedagógico, esse cenário favoreceu para que o EMITec e o IAT fizessem essas transmissões em canal aberto e pelo YOU TUBE, ainda que a metade da turma por pertencer a uma comunidade que nem todos tem acesso a energia elétrica, muito menos dados móveis pudessem ser incluído de alguma forma no plano emergencial.

Ao fomentar as práticas educativas do EMITec acerca das TIDICs e buscando uma melhor adequação em garantir a todos a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão dos estudos a jovens e adultos de municípios do Estado da Bahia sem acesso à etapa final da Educação Básica seu direito à Educação pública e gratuita, com prevista a Constituição Brasileira (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN N° 9394/96)

Este projeto também traz na sua essência muitos dos ensinamentos de Paulo Freire e a sua Pedagogia da Autonomia, que se baseia em ideias progressistas de ensino onde o efetivo aprendizado ocorre com a valorização da experiência do aluno em diálogo com currículo escolar e respeitando sua cultura.

Lima (2020) mostra em seu estudo que, o início do século XXI e o advento da tecnologia é cada vez mais difícil desvincular o dia a dia das ferramentas digitais. Visto isso, com a chegada do Coronavírus muitos profissionais foram impostos a exercerem suas atividades através das novas tecnologias, mesmo o Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITec) acontecendo na Bahia desde 2011, eu assim como os alunos tivemos que utilizar de aulas síncronas ou assíncronas para dar continuidade ao processo educacional, foram empregadas para suprir as novas necessidades educacionais impostas pelo distanciamento social, visto que a educação já ocorria de forma tecnológica regular e presencial para os EJA quilombolas de Sempre Viva - Conde/BA. Como professora e mediadora, precisei tornar o ambiente facilitador de ensino para que fosse norteador a relação me-

diador- aluno, oportunizando bem como configurando o acesso à educação. Com a participação dos alunos no período totalmente Remoto, metade da turma não tinha acesso a internet, não tinham como assistir as aulas pelo canal do Youtube ou mesmo pelo canal aberto, alguns ainda não tem energia elétrica, desta forma tive que fazer atividades impressa, módulos e atividades com datas de entrega e coleta, onde um aluno ficava responsável em recolher o material e apresentar ao Anexo escolar, para correção e avaliação, a fim de diminuir impactos para com o aprendizado do aluno.

Quadro 1- pontos positivos e negativos no ensino remoto do EMITec durante e pós remoto.

| PONTOS POSITIVOS | PONTOS NEGATIVOS |
|--|---|
| Adaptação em curto tempo com possibilidades de melhoria em grupos de estudos, materiais impressos e rede WIFI. | Falta de equipamentos, softwares e internet de qualidade, problemas na internet e a falta da mesma. |
| Redução de baixo rendimento escolar, durante o período o numero de alunos que cumpriam as atividades era maior que nos anos anteriores | Nível de aprendizagem comprometida, difícil tirar dúvidas dos que não possuem equipamentos. |
| Facilidade de adaptação com as aulas remotas com uso de material impresso. | Metodologias que não motivam. |
| Tempo com o deslocamento. | Menos contato com o professor/mediador. |

FONTE: elaborada pelos autores.

O que de fato possibilitou de não interromper o processo de aprendizagem mesmo com o distanciamento físico, essa flexibilidade possibilitou acompanhar as aulas em diversos ambientes, focando

em ofertar recursos digitais e disponibilidade de rede wifi para que os alunos pudessem ter acesso durante as aulas e para que com a ausência do professor mediador seja possível cumprir regras. Mesmo com acesso a equipamentos e internet insuficiente, a realização dos estudos aconteceram em passos significativos.

EXPERIÊNCIA E VIVÊNCIA LOCAL

Já ministro o projeto há cerca de 6 anos e nunca havia ministrado a aula remota. Sempre utilizei processos tecnológicos pois as aulas pelo Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITec) se dava através de fóruns de debate, grupos em sala de aula, plataforma Moodle para eu como professora mediadora norteasse os alunos, e pela primeira vez que tive que utilizar vários recursos por conta da necessidade uso de ferramentas digitais atendendo o perfil da ERE (Ensino Remoto emergencial). Nesse novo contexto, as modificações não alcançaram todos os estudantes.

Nunca trabalhei dessa forma, mas tinha interesse. Na verdade, a surpresa era conseguir atender todos, esse processo de adaptação foi crucial para novos olhares. Como docente e meus alunos sabemos das dificuldades técnicas, inclusive do uso das máquinas para a comunidade por conta da desigualdade existente.

PERCURSO METODOLÓGICO

Uma pesquisa de análise através de relato de experiência desenvolvida durante a pandemia covid-19 pelos autores na unidade anexo CIEC (centro Integrado de Educação do Conde), cujo papel é nortear o aperfeiçoamento dos professores e pesquisadores na área de educação.

O processo investigativo entre a unidade escolar e o projeto EMITec é a firma o seu compromisso com a qualidade educacional e com a formação cidadã dos seus estudantes propondo uma atividade integradora como parte integrante da avaliação processual dos estudantes que pretendem oportunizar momentos de aprendizagem que favoreçam reconhecimento e a valorização das identidades e do papel dos jovens como sujeitos ativos na sociedade em que estão inseridos.

Produzimos uma introdução teórica sobre a história do tempo presente, abordando as principais características e debates no campo

quilombola. Discutindo a relação entre mídias, tecnologias digitais e história, destacando como as transformações tecnológicas impactaram as formas de produção e acesso à informação ao longo do tempo.

Apresentamos e discutimos o estudo de caso que exemplificam a relação entre mídias, tecnologias digitais e história do tempo presente. Serão explorados temas como a construção da memória coletiva, as narrativas históricas na era digital e os desafios éticos e metodológicos do uso de fontes digitais para a pesquisa histórica. Além disso, serão propostas atividades práticas para que os participantes possam aplicar os conceitos discutidos anteriormente.

Realizamos uma discussão mais aprofundada sobre as diferentes abordagens teórico-metodológicas utilizadas na história do tempo presente, com ênfase nas contribuições das tecnologias digitais para a pesquisa histórica. Apresentado o relato de experiência com o uso de ferramentas digitais utilizadas na análise de aplicação do ensino médio, bem como os desafios e limitações dessas tecnologias.

Fazendo uma síntese dos principais temas discutidos ao longo do percurso, destacando a importância da história do tempo presente e das tecnologias digitais para compreendermos e analisarmos os processos históricos contemporâneos. Por fim, discussões sobre as perspectivas futuras da história do tempo presente e o papel das mídias e tecnologias digitais nesse campo.

RESULTADO E DISCUSSÃO

A confecção do documento narrativo não pode ser descrita em apenas um relato cabem modelos tal perspectiva simultaneamente liberta e fragiliza a força do ensino tecnológico necessário para garantir algumas referências metodológicas que admitam a abertura de espaço de circulação de conhecimentos mais amplos e sinaliza caminhos dialógicos com os saberes sobre a comunidade e seus sentidos.

Essa investigação importante para que possamos presidir da dimensão universalizante que prioriza a complexibilidade humana através das perspectivas pós-modernidade é importante para lidar com as dicções e os espaços geográficos. Como possibilidade de investir na consolidação de uma política de valorização de instrumento no conhecimento especialmente no âmbito educacional que tem como objeto complexas dimensões humanas.

Com essa proposição analisou-se:

1. Compreender o ensino tecnológico;

A construção de um relato de experiência;

2. Experiência vivida e apresentada a partir da sua realidade descrevendo possível a partir da experiência dos autores gerando novas noções teóricas com capacidade de provocar a vinculação ao território físico e social sujeito práticas e processos além da dimensão temporal e relacional técnicas utilizadas em conformidade com texto e sua experiência de forma descritiva;

3. O manejo referencial teórico fundamentador da leitura da experiência sendo apontado para a confecção de novos saberes;

4. A narrativa construída de maneira acessível para todas as pessoas interessadas no tema e não só para pesquisadores mas as teorias escolhidas;

As conclusões deste trabalho contudo considera os resultados do projeto e das lições aprendidas antes durante e depois do saber sobre a experiência e desta ter sido discutida como referencial de tantas outras experiências más condições e lacunas precisam ser apresentadas;

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do processo o conjunto dessas análises afiança o Relato de Experiência como uma importante narrativa científica afinada à condição pós-moderna. Trata-se de uma narrativa que, através da linguagem, performatiza a experiência de singularização, atestada em um dinamismo descentrado da razão, e apta a suportar paradoxos

Nesse sentido as ações e, para que tal ocorra respeitando as singularidades de cada contexto foi necessário envolvimento e a apropriação de discussões sobre os temas destacando o papel central desempenhado pelas ações de formação continuada.

A estrutura formativa presente nessa modalidade apresenta uma abordagem teórica prática orientada para socializar saberes e buscar alternativa viável frente às necessidades reais os educadores ou educa-

dores sejam docentes ou mediadores experiências de suas vivências e os novos desafios vencidos essa abordagem serve como suporte para momentos de interações e diálogos e também para a leitura de reflexões o nosso momento histórico pois a educação é um processo privilegiado de humanização.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA Neves Delgado, L., & de Mores Ferreira, M. (2014).

História do tempo presente e ensino de História. Revista História Hoje, 2(4), 19–34. LÉVY, Pierre. Cibercultura. Ed. 34, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_EI_EF_110_518_versao_final_site.pdf. Acesso em: 03 jun. 2022.

CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa.** Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. p.144.

O'DWYER, Eliane Cantarino (Org.). **Remanescentes de quilombos no Brasil.** Boletim da ABA - Terras de Quilombos Rio de Janeiro, ABA/CFCH/UFRJ, jul. 1995.

EIXO II
POR UMA INCLUSÃO
MAIS “INCLUSIVA”

REFLEXÕES

A inclusão no sentido pleno significa que algo se encontra contido, algo é pertencente ao todo que o acolhe, não havendo portanto distinções, nesse caso leia-se possíveis discriminações.

O temática se torna polêmica na medida que parte de um conceito plural para um entendimento singular, pois o que é inclusivo para um pode não ser para outro ainda mais se projetarmos como pode se comportar esse possível acolhimento.

As propostas dos capítulos nesse eixo versam ainda principalmente sobre a área pedagógica e trazem à tona o quanto nós somos inclusivos ou podemos ser.

Se o racismo estruturado de gostos, políticas e gêneros se apresentam escancaradamente no nosso mundo a temática da inclusão também prova o seu valor como um formato, não mais a parte, mas sim “inclusivo” pois nossos sentidos e consciência observam que muitas vezes algo se encontra fora de encaixe, esse senso de alerta nos permite corrigir rotas e adequar posturas.

Essa é a minha aposta para os próximos dez anos, onde a inclusão será assumidamente mais “inclusiva” e menos laica, com dogmas e parcialidades.

Que o futuro se anuncie no presente e mais uma vez boa leitura a todos.

Carlos Batista

Capítulo 11

TECENDOS CAMINHOS POR MEIO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PROFISSIONAIS PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS NO BRASIL

Gláucio Castro Junior¹

Gildete de S. Amorim Mendes Francisco²

Daniela Prometi³

Marcelo Bertoluci⁴

1 Gláucio Castro Júnior - Professor do Magistério Superior do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas - LIP do Instituto de Letras - IL da Universidade de Brasília - UnB. Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas, Licenciado em Letras-Libras, Licenciado em Letras-Português e respectivas literaturas, Licenciando em Pedagogia, Especialista em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, Mestre e Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília - UnB. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Linguística da Libras - GEPLIBRAS (CNPq/UnB) e Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa da Saúde em Libras - GEPSLIBRAS (CNPq/UnB). Coordenador do Laboratório Núcleo de Estudo e Pesquisa em Variação Linguística - Núcleo Varlibras. E-mail: librasunb@gmail.com

2 Gildete da S. Amorim Mendes Francisco - Professora do Magistério Superior do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas - GLC do Instituto de Letras - IL da Universidade Federal Fluminense - UFF. Graduação em Fonoaudiologia, Mestrado em Ciências da Educação e Saúde pela Universidade Federal Fluminense - UFF, Doutora em Ciências e Biotecnologia pela Universidade Federal Fluminense - UFF. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Linguística da Libras - GEPLIBRAS (CNPq/UnB); Vice-líder do Grupo de Estudo e Pesquisa da Saúde em Libras - GEPSLIBRAS (CNPq/UnB). Membro do Laboratório Núcleo de Estudo e Pesquisa em Variação Linguística; Vice - Líder do Núcleo Varlibras e do Núcleo de Pesquisa em Diversidade e Inclusão de Surdos - NUEDIS/UFF. E-mail: gildetesamorim@gmail.com

3 Daniela Prometi - Professora do Magistério Superior do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas - LIP do Instituto de Letras - IL da Universidade de Brasília - UnB. Licenciada em Letras-Libras, Pós-graduação em Libras. Mestre e Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília - UnB. Vice-líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Linguística da Libras - GEPLIBRAS (CNPq/UnB), membro do Grupo de Estudo e Pesquisa da Saúde em Libras - GEPSLIBRAS (CNPq/UnB) e Membro do Laboratório Núcleo de Estudo e Pesquisa em Variação Linguística - Núcleo Varlibras. E-mail: danielaprometi@gmail.com

4 Marcelo Bertoluci - Analista de Comunicação Digital do SENAC -SC. Professor-mediador do Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES. Licenciado em Letras-Libras. Pós-graduação em Marketing Digital e MBA em Compliance e Governança. Pós-graduação em Docência e Gestão da Educação à Distância. MBA em Empreendedorismo e Negócios Digitais. Mestre em Educação, Comunicação e Tecnologia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Doutorando em Linguística pela Universidade de Brasília - UnB. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Linguística da Libras - GEPLIBRAS (CNPq/UnB) e membro do Laboratório Núcleo de Estudo e Pesquisa em Variação Linguística - Núcleo

*Aparecida Rocha Rossi*⁵
*Neemias Gomes Santana*⁶

INTRODUÇÃO

A promoção da educação bilíngue para Surdos⁷ é um processo complexo que envolve não apenas o desenvolvimento de habilidades linguísticas, mas também o reconhecimento e a valorização da identidade e da Cultura Surda. Neste contexto, é essencial considerar as políticas públicas linguísticas que moldam o panorama educacional, bem como o papel crucial do ensino de Língua(gens) na educação bilíngue de Surdos, principalmente com relação aos aspectos da Língua e da Linguagem em uma perspectiva de usar os mecanismos que estas disponibilizam com propriedade, a Língua e a Linguagem como representação da literária e o papel das Artes e da Cultura Surda no desenvolvimento do estudante Surdo.

O papel da Língua e da Linguagem nos processos linguísticos envolvidos na produção, compreensão e processamento das informações linguísticas e as circunstâncias que envolvem a Língua e a Linguagem como fator de interação e de ação cultural na educação de Surdos. O

Varlibras. E-mail: mertoluza@gmail.com

5 Aparecida Rocha Rossi - Professora do Magistério Superior da Faculdade de Educação - FACED da Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Graduada em Odontologia. Licenciada em Letras-Libras. Pós-graduação em Educação Especial. Mestre em Educação. Doutoranda em Linguística pela Universidade de Brasília - UnB. Pesquisadora do Grupo de Pesquisas em Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial e a Distância e Tecnologias - GPELEDT. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Linguística da Libras - GEPLIBRAS (CNPq/UnB) e membro do Laboratório Núcleo de Estudo e Pesquisa em Variação Linguística - Núcleo Varlibras. E-mail: cidarossi@hotmail.com

6 Neemias Gomes Santana - Professor do Magistério Superior do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas - LIP do Instituto de Letras - IL da Universidade de Brasília - UnB. Licenciado em História. Licenciado em Letras-Libras. Mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe - UFS. Doutorando em Linguística pela Universidade de Brasília - UnB. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Linguística da Libras - GEPLIBRAS (CNPq/UnB), membro do Grupo de Estudo e Pesquisa da Saúde em Libras - GEPS-LIBRAS (CNPq/UnB) e Membro do Laboratório Núcleo de Estudo e Pesquisa em Variação Linguística - Núcleo Varlibras. E-mail: miasunb@gmail.com

7 Destacamos o termo Surdo “com S maiúsculo” em pontos estratégicos do texto como uma forma de empoderamento, mostrando minha visão pessoal e enquanto profissional da área, de respeito e de reconhecimento da identidade vivenciada pelos sujeitos Surdos, seus valores linguísticos e sociais, e de todo processo histórico e cultural que os envolve. Vários outros autores também fazem uso dessa mesma estratégia, como por exemplo, Lane (2008. p. 284) e Castro Júnior (2011, p.12).

estudo em torno do léxico e seus significados no registro da Libras⁸ para divulgação e visibilidade da Libras no processo de aprendizagem e no fortalecimento da Comunidade Surda são aspectos fundamentais a serem considerados.

No Brasil, a legislação que reconhece a Língua das Comunidades Surdas – Língua de Sinais Brasileira (Libras) é a Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, conhecida como Lei de Libras (Língua de Sinais Brasileira). Essa lei reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão das Comunidades Surdas do país. Durante muitos anos, os educadores e pesquisadores buscaram reforçar a necessidade de garantir a Educação Bilíngue para Surdos, promovendo o ensino da Libras como primeira língua (L1) e o uso da Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2).

Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, é o principal instrumento legal que rege a educação no Brasil. No entanto, desde a sua promulgação, algumas emendas e regulamentações foram introduzidas para abordar especificamente a educação de Surdos. De acordo com a Lei Federal nº 14.191, de 16 de julho de 2021, a Educação Bilíngue de Surdos foi inserida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, como uma modalidade de ensino independente, anteriormente incluída como parte da educação especial. Conforme estabelecido por esta lei, a educação bilíngue é aquela que tem a Língua de Sinais Brasileira (Libras) como primeira língua (L1) e o português escrito como segunda língua (L2). Essa medida reforça o compromisso do Estado brasileiro em promover uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos Surdos, reconhecendo e valorizando sua diversidade linguística e cultural.

As políticas linguísticas desempenham um papel fundamental na promoção da educação bilíngue para Surdos. É fundamental que os sistemas educacionais reconheçam a língua de sinais como uma língua legítima e promovam sua utilização em sala de aula. Isso requer não apenas o desenvolvimento de programas de ensino de língua

⁸ Recorda-se que a Língua de Sinais Brasileira – Libras é também conhecida pelo acrônimo LSB. A utilização da terminologia LSB visa atender ao padrão de três letras para a abreviação em busca de atender ao alfabeto fonético internacional. Quando se tem a possibilidade de concretização das pesquisas na LSB é possível ampliar os estudos na perspectiva de utilização dessa terminologia. Nesta pesquisa, optamos por ora pelo uso da sigla Libras. É de conhecimento nacional que, no Brasil, a Libras é uma língua oficializada. A Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, Lei de Libras, outorgou-lhe esse status.

de sinais, mas também a formação de professores capacitados para utilizar essa língua de forma eficaz no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, políticas inclusivas e acessíveis são necessárias para garantir que todos os alunos Surdos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas necessidades individuais.

As artes desempenham um papel crucial na promoção da educação bilíngue de Surdos, proporcionando oportunidades para expressão criativa e desenvolvimento pessoal. Através da música, do teatro, da dança e das artes visuais, os alunos Surdos podem explorar e celebrar sua identidade cultural Surda, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades linguísticas e cognitivas. As artes também oferecem uma forma única de comunicação e expressão que pode ser acessível para todos os alunos, independentemente de sua habilidade auditiva.

A Cultura Surda é um componente essencial da identidade Surda e desempenha um papel central na promoção da educação bilíngue. Ao reconhecer e valorizar a cultura Surda, os educadores podem criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e empoderador que respeita e celebra a diversidade linguística e cultural. Isso pode incluir a incorporação de elementos da cultura surda no currículo escolar, a promoção de eventos e atividades culturais Surdas e a colaboração com a Comunidade Surda para garantir que as necessidades e interesses dos alunos sejam atendidos.

Tecer caminhos para a promoção da educação bilíngue de Surdos requer um compromisso com políticas linguísticas inclusivas para as pessoas Surdas, o reconhecimento e a valorização das artes e da Cultura Surda. Ao trabalharmos juntos para construir um ambiente educacional que respeite e celebre a diversidade Surda, podemos criar oportunidades significativas de aprendizagem e empoderamento para todos os alunos Surdos. É fundamental compreender o papel da Língua e das Linguagens como um sistema organizado, dotado de definições didáticas e metodológicas, o que possibilita a compreensão de diversos enfoques que ampliam as possibilidades no ensino de Línguas e Linguagens na educação de Surdos e por esse caminho a Universidade Federal Fluminense (UFF) em parceria com a Universidade de Brasília (UnB) criou a proposta do curso de aperfeiçoamento em formação de professores e profissionais educacionais: ensino de Língua(gens) na educação bilíngue de Surdos em consonância com as atuais políticas da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (Dipebs) da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização

de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi) do Ministério da Educação (MEC), sendo ofertado no ano de 2023/2024 pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

CONSIDERAÇÕES SOBRE O CURSO DE APERFEIÇOAMENTO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFISSIONAIS EDUCACIONAIS: ENSINO DE LÍNGUA(GENS) NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

A realização do Curso de Aperfeiçoamento em formação de professores e intérpretes educacionais: ensino de línguas na educação bilíngue de Surdos - primeira edição, demanda a garantia da presença da língua de sinais no contexto educacional, que historicamente negou a necessidade dessa forma de Língua. O investimento nesse projeto pela Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (Dipebs) da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi) do Ministério da Educação (MEC) representa o surgimento de muitas alternativas para suprir essa necessidade.

Figura 01: Cartaz de divulgação do curso



Fonte: Elaborado pela equipe do curso, 2024.

Na rede municipal do Rio de Janeiro (RJ), composta por 1.547 unidades escolares, das quais 409 atuam em turno único, a falta de investimento em educação pública é evidente, afetando principalmente a escassez de profissionais bilíngues capazes de trabalhar diretamente com os estudantes surdos. Não há registro de escolas bilíngues na rede de ensino do município. Por outro lado, em Niterói (RJ), onde está situada a Universidade Federal Fluminense (UFF), a Fundação Municipal de Educação (FME) dispõe de 94 unidades escolares, atendendo cerca de 29 mil alunos, dos quais 1.852 possuem alguma deficiência, incluindo 34 surdos e 14 com deficiência auditiva. No entanto, há apenas uma sala bilíngue - a Escola Municipal Paulo Freire - que está prestes a fechar, pois os estudantes serão incluídos nas classes de ensino regular.

A realidade do contexto escolar brasileiro revela que uma grande parte da população escolar, incluindo os Surdos, enfrenta dificuldades de aprendizado. Embora os processos pedagógicos não sejam os únicos influenciadores do fracasso escolar, eles exercem uma grande influência nessa questão. Isso tem gerado uma produção científica significativa desde a segunda metade da década de 90, oferecendo análises críticas sobre a educação escolar. Esses estudos incluem a relação escola-sociedade, análise das políticas educacionais, processos pedagógicos, currículo, didática e formação de professores, mas ainda não exercem um impacto significativo na educação dos Surdos.

Para uma inclusão escolar efetiva das pessoas Surdas, visando à participação social efetiva e evitando a submissão às quais as minorias são expostas, as escolas precisam organizar-se considerando três critérios: interação por meio da língua de sinais, valorização de conteúdos escolares e relação conteúdo-cultura Surda.

É crucial que a formação de professores considere o conhecimento de línguas na consolidação dos estudos culturais, abrangendo aspectos típicos do viver pós-moderno, como o uso massivo das tecnologias da comunicação, principalmente da internet, a democratização, a urbanização, a realidade política e cultural do mundo pós-colonial, a ascensão do inglês como língua franca internacional, as mudanças no conceito de pesquisa e o fortalecimento da etnografia, além de teorias desconstrutivistas de autores como Michel Foucault, Jacques Derrida e Gilles Deleuze, entre outros, como elementos propulsores de transformações para a educação de Surdos e oferta da educação bilíngue.

Quadros (2005), em seu texto sobre a formação de profissionais

no campo da surdez, analisa a realidade da formação desses profissionais no Brasil, destacando que, em regiões específicas, há surdos com ensino médio, mestrado e doutorado, porém, falta formação específica em graduação para esses profissionais. A autora aponta que a demanda emergencial nas formações é para profissionais intérpretes, professores de Libras, professores bilíngues e pesquisadores na área. A educação deve agir como um dos muitos elementos cruciais de reflexões para os indivíduos se posicionarem frente ao mundo modificado científico e tecnologicamente.

Nessa vertente, o ensino de línguas desempenha um papel importante. Buscando uma educação de qualidade e excelência, é essencial enfatizar o ensino de língua e linguagem, colaborando para a promoção intelectual dos indivíduos e sua participação na tomada de decisões relacionadas à aplicação dos novos conhecimentos na sociedade, buscando uma inclusão efetiva. A inclusão efetiva ocorre quando são atendidas as especificidades linguísticas, psicológicas, pedagógicas, culturais e didáticas dos sujeitos Surdos, por meio de recursos e serviços multifacetados.

A preocupação com a necessidade de tornar as diferentes instituições que atuam na educação de Surdos acessíveis em Libras e promover uma inclusão efetiva impulsiona a busca por propostas pedagógicas/didáticas que auxiliem os docentes e membros dessas instituições a melhorarem suas concepções e práticas. Isso pode ser uma via de acesso à participação dos indivíduos em tomadas de decisão, uso de produtos, reconhecimento de tecnologias e exercício da cidadania pela comunicação em Libras, contribuindo com o retorno para a educação básica por meio da formação continuada.

As instituições não conseguem promover uma educação acessível a todos sem a participação e iniciativas daqueles que detêm o conhecimento para essas ações. As pessoas Surdas enfrentam dificuldades para participar das decisões e, em grande parte, são excluídas de desenvolverem ou darem continuidade a seus estudos, pois os espaços têm dificuldade em lidar com esse universo de pessoas. Os estudantes não-surdos da graduação têm dificuldade em aprender Libras, pois não praticam a comunicação na língua e não interagem constantemente com o Surdo por meio da Libras. Isso exige docentes, comunidade acadêmica e alunos mais bem preparados em suas áreas específicas de formação e com conhecimento de Libras.

Dessa forma, a escassez de fontes de informação acessíveis ao

público surdo que possui a Libras como primeira língua gera dificuldades para entender e expressar suas dúvidas sobre conhecimentos diversos, aumentando sua vulnerabilidade na aquisição de conteúdos escolares, científicos e outros. Observa-se cada vez mais que uma das maiores dificuldades no ensino são as barreiras linguísticas, pois sem linguagem constituída, o surdo fica à margem do processo de ensino-aprendizagem. Essas barreiras são encaradas como desafios a serem superados por esses indivíduos, que vivem em uma sociedade majoritariamente não-surda. A pessoa Surda, que se comunica por meio da Língua de Sinais Brasileira (Libras), encontra inúmeros obstáculos no dia a dia.

Com base no exposto e considerando que a linguagem oral é social, a comunicação tem uma função comum de interação entre as pessoas. Nesse sentido, a surdez dificulta ou às vezes impede que o indivíduo adquira a linguagem oral, comprometendo seu processo de socialização. Adicionalmente, a preocupação com a necessidade de tornar a Universidade Federal Fluminense (UFF) cada vez mais acessível em Libras, promovendo uma inclusão social e escolar efetiva por meio de estratégias e recursos na língua em questão, incentiva propostas pedagógicas/didáticas que contribuem para o aprimoramento das concepções e práticas acadêmicas de docentes e membros da instituição de ensino.

ENSINO DE LÍNGUA(GENS) NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

O ensino de línguas na educação bilíngue de Surdos é um aspecto fundamental para garantir o acesso à educação de qualidade e o desenvolvimento pleno dos estudantes Surdos. Nesse contexto, é essencial considerar as particularidades linguísticas e culturais dessa comunidade, reconhecendo a Língua de Sinais Brasileira (Libras) como língua natural e legítima dos Surdos, e o português escrito como segunda língua.

A abordagem bilíngue reconhece a importância de ambas as línguas, Libras e português, e busca promover o desenvolvimento bilíngue dos alunos surdos, permitindo-lhes alcançar proficiência tanto na língua de sinais quanto na língua oral escrita. Isso implica não apenas o ensino da gramática e do vocabulário de cada língua, mas também o desenvolvimento de habilidades de compreensão, expressão e intera-

ção em diferentes contextos comunicativos.

No ensino da Libras, é fundamental oferecer oportunidades para os alunos surdos explorarem e praticarem a língua de sinais em situações autênticas, utilizando recursos visuais, gestuais e espaciais característicos dessa língua. Além disso, é importante promover o reconhecimento e a valorização da cultura surda, proporcionando aos alunos um ambiente linguístico e culturalmente enriquecedor.

Por outro lado, o ensino do português escrito deve ser adaptado às necessidades dos alunos surdos, levando em consideração suas experiências linguísticas e cognitivas. Estratégias como o uso de materiais visuais, recursos tecnológicos e práticas de leitura e escrita significativas podem facilitar o processo de aprendizagem e tornar o ensino do português mais acessível e eficaz.

Além disso, é importante destacar que o ensino bilíngue não se restringe apenas ao domínio das línguas, mas também envolve o desenvolvimento de habilidades de reflexão metalinguística, consciência cultural e competência comunicativa em contextos bilíngues e biculturais.

Fernandes e Moreira (2009) salientam que os surdos podem ser considerados bilíngues ao fazer uso e serem constituídos por duas línguas legitimamente brasileiras, posto que ambas expressam valores, crenças e modos de percepção da realidade de pessoas que compartilham elementos culturais comuns.

O ensino de línguas na educação bilíngue de Surdos requer uma abordagem holística e inclusiva, que reconheça e valorize as diversas formas de comunicação e expressão dessa comunidade, promovendo o desenvolvimento linguístico, cognitivo e cultural dos alunos Surdos. A proposta das unidades didáticas do curso de aperfeiçoamento em formação de professores e profissionais educacionais: Ensino de língua(gens) na educação bilíngue de Surdos, ofertado pela Universidade Federal Fluminense (UFF) seguiu a seguinte proposta de ementas das unidades curricular:

Figura 02: Ementas das Unidades Curricular - Proposta

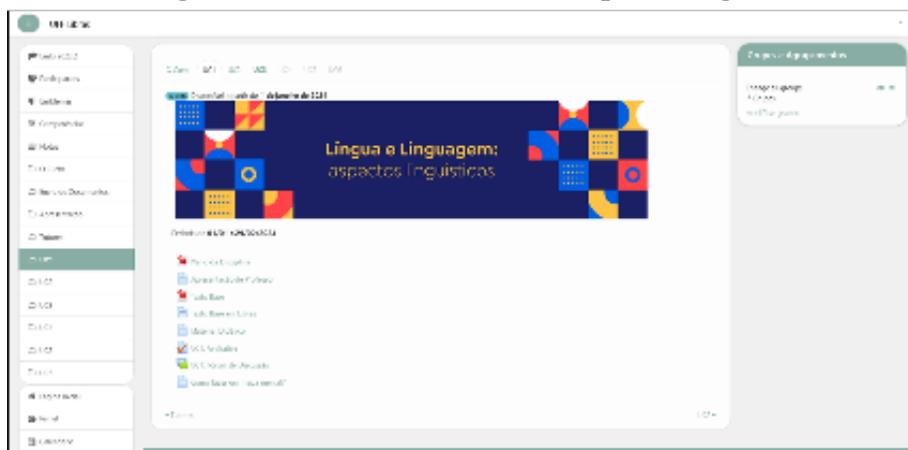
| Unidade Curricular | | Ementa | CH |
|---|--|--|-----|
| 01 | Língua e Linguagem: aspectos linguísticos | Conceito de Língua; Conceito de Linguagem; Esquema Língua(gens) e suas contribuições na educação bilíngue de Surdos; Mecanismos linguísticos para uso da língua com propriedade; Abordagens linguísticas para o ensino de línguas no ambiente bilíngue de Surdos. | 30h |
| 02 | Ensino de Língua Portuguesa escrita para Surdos e o papel da Língua(gens) | Estudo da Língua Portuguesa escrita como segunda língua; Desenvolvimento da leitura e escrita pelo aprendiz Surdo; Formas de escrita das pessoas Surdas; Conhecimentos teóricos e práticos do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa escrita para pessoas Surdas; papel da Língua(gens) na constituição dos estudantes Surdos. | 30h |
| 03 | Língua e Linguagem como representação literária, cultural e artística | Língua e Linguagem como representação literária no aprendizado bilíngue; Papel das artes no desenvolvimento do estudante Surdo; Registros literários e produções culturais; Fatos, narrativas, lendas e mitos na constituição do imaginário popular e cultural. Artes na educação bilíngue de Surdos. | 30h |
| 04 | Laboratório de Língua(gens) | Processos linguísticos envolvidos na produção, compreensão e processamento das informações de Língua(gens); metodologia do ensino de Língua(gens) a partir de uma perspectiva do ensino bilíngue; Uso da língua(gens) como prática socialmente situada. Planejamento e Organização didático-pedagógico de materiais didáticos e aulas de Língua(gens) | 30h |
| 05 | Papel do Léxico na compreensão e visibilidade da Libras na comunicação bilíngue do Surdo | Estudos dos universais linguísticos na Libras; Processos lexicais das Línguas de sinais: neologismo, empréstimo linguísticos, iconicidade e composição. Papel do Léxico na compreensão e visibilidade da Libras no ambiente bilíngue educacional; Importância do vocabulário bilíngue na língua de sinais; propriedades da criação de sinais terminológicos; a compreensão do léxico em diferentes enfoques. | 30h |
| 06 | Fatores de interação linguística e de ações socioculturais na educação de Surdos | Discussão de pesquisas sobre fatores de interação linguística; Ações socioculturais nos processos de ensino e aprendizagem de línguas; Reflexões sobre o papel da interação e da aprendizagem colaborativa no processo ensino-aprendizagem de Língua(gens). | 30h |
| TOTAL DE CARGA HORÁRIA DO CURSO: 180 HORAS | | | |

Fonte: Elaborado pela equipe do curso, 2023.

O curso é totalmente gratuito e on-line, disponibilidade na pla-

taforma do CEAD da UFF, disponível em: < <https://libras.cead.uff.br/>>. Todas as unidades didáticas contam com material bilíngue em Libras e Português.

Figura 03: Ambiente Virtual de Aprendizagem



Fonte: Captura de tela no AVA UFF Libras, 2024.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada de professores e profissionais é um pilar fundamental para o avanço e aprimoramento da educação bilíngue de Surdos. Em um contexto educacional em constante evolução, onde as necessidades e demandas dos estudantes surdos são complexas e variadas, é essencial que os educadores estejam sempre atualizados e capacitados para oferecer um ensino de qualidade que atenda às especificidades linguísticas, culturais e cognitivas dessa comunidade.

A educação bilíngue de Surdos requer não apenas o domínio das línguas envolvidas - a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o português escrito -, mas também uma compreensão profunda das práticas pedagógicas inclusivas, estratégias de ensino diferenciadas e recursos tecnológicos adequados. Essa formação contínua permite aos professores desenvolverem habilidades específicas para trabalhar de forma eficaz com os estudantes Surdos, promovendo sua participação ativa e seu sucesso acadêmico.

A formação continuada proporciona aos profissionais a oportunidade de refletirem sobre suas práticas, identificarem desafios e

compartilharem experiências e conhecimentos com seus pares. Esse processo de aprendizagem colaborativa contribui para a construção de uma comunidade educacional mais forte e comprometida com a inclusão e o desenvolvimento integral dos estudantes surdos.

Outro aspecto crucial da formação continuada é a sensibilização dos professores e profissionais em relação à Cultura Surda e aos direitos e necessidades específicas dessa comunidade. O entendimento da história, identidade e lutas dos Surdos é fundamental para promover um ambiente escolar mais acolhedor e respeitoso, onde todos os estudantes se sintam valorizados e incluídos.

A formação continuada de professores e profissionais é um investimento indispensável para a promoção de uma educação bilíngue de qualidade para os Surdos. Ao oferecer oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento ao longo da carreira, essa formação não apenas capacita os educadores a enfrentarem os desafios do presente, mas também os prepara para liderarem e contribuir para o avanço da educação bilíngue de Surdos no Brasil.

REFERÊNCIAS

ABED. Censo EAD.BR: **Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil**. Curitiba: Editora Intersaberes, 2019.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Tecnologia e educação à distância: abordagens e contribuições dos ambientes digitais e interativos de aprendizagem**. Disponível em: www.twiki.ufba.br/twiki/pub/GEC/TrabalhoAno2003/tecnologia_e_educacao.pdf. Acesso em: 01 ago. 2019.

ALVES, João Roberto Moreira. **A história da EaD no Brasil**. In: LITTO, Frederic M. FORMIGA, Marcos (orgs.). Educação a Distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 9-13.

ARETIO, L. **Educación a la distancia hoy**. España: UNED, 1999.
BELLONI, M. Educação a distância. Campinas: Autores Associados, 2008.

BRASIL. Decreto Presidencial nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Casa Civil, 2005. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 19 abr. 2019.

BRASIL. Decreto Presidencial no 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília: Casa Civil, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm. Acesso em: 06 ago. 2021.

BRASIL. Lei Federal no 10.436, de 24 de abril de 2002, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2002. Disponível em [ww.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm). Acesso em: 19 abr. 2019.

BRASIL. Lei Federal no 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 14 jun. 2020. 89

BRASIL. Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Portaria no 964, de 1o de setembro de 2017. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 04 set. 2017. Disponível em: www.in.gov.br/materia/-asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/19276566/do1-2017-09-04-portaria-n-964-de-1-de-setembro-de-2017-19276527. Acesso em: 23 abr. 2019.

BRITO, L. **Integração social e educação de surdos.** Rio de Janeiro; Babel, 1993.

CERVO, Amado Luiz. e BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica.** 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

FERNANDES, E. **Problemas linguísticos e cognitivo do surdo**. Rio de Janeiro : Agir, 1990.

FERNANDES, E. **Surdez e bilinguismo: leitura de mundo e mundo da leitura**. In: Seminário Repensando a Educação da Pessoa Surda, 1996, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro : Teatral, 1996.

FERNANDES, E. (Org). **Surdez e bilinguismo**. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

FERNANDES, S., MOREIRA, L. C.. **Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos**. Revista “Educação Especial”, 22(34), 225-236. 2009.

GONZALES, M. **Fundamentos da tutoria em educação a distância**. São Paulo: Avercamp, 2005.

MOURA , M. C. ; PEREIRA, M. C. **Língua de sinais e educação do surdo**. São Paulo: Tec Art.,1993.

QUADROS , R . M . **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

Capítulo 12

INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO A PARTIR DA PERCEÇÃO DE PROFESSORES E INTÉRPRETES

Diana dos Reis Costa Pereira¹

Marta Rocha Santos²

Gessica Guiné Borges³

1. INTRODUÇÃO

Entende-se que em todo o mundo, a cada momento, nascem crianças enfrentando diversas limitações, sendo a surdez uma condição que não é escolha da pessoa, podendo ser adquirida ao longo dos anos ou presente desde o nascimento. A superação desses desafios é uma realidade enfrentada por muitos, e a história do atendimento educacional a pessoas com deficiência revela diferentes abordagens ao longo dos séculos. Antes do século XIX, termos como Pedagogia de Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social e Pedagogia Emendativa eram empregados para descrever essas práticas educacionais, influenciando a participação desse grupo na sociedade e na esfera escolar (Mazzotta, 2005). Essas designações, originadas na Europa, desempenharam um papel significativo na história da educação especial no Brasil.

No contexto medieval, durante o século XIX, crianças com deficiência eram frequentemente discriminadas, sendo consideradas como monstros resultado de feitiços, bruxarias ou possuídas por forças demoníacas/malignas. Em uma época marcada pela forte influência religiosa, tais indivíduos eram vistos como necessitando serem banidos (Adams; Bell; Griffin, 2007).

Essa perspectiva histórica contribui para compreender as raízes

1 Licenciada em Letras (Universidade do Estado da Bahia). Especialista em LIBRAS (Centro Universitário Leonardo da Vinci). E-mail: dylacosta2@gmail.com

2 Licenciada em Letras (Universidade do Estado da Bahia). Especialista em Educação em LIBRAS. Professora do Ensino Fundamental I. E-mail: martarocha030@gmail.com

3 Licenciada em Pedagogia (Centro Universitário Leonardo da Vinci). Professora da Educação Infantil. E-mail: gessica.borges@live.com.

do estigma associado às limitações, especialmente no caso da surdez, e como as percepções evoluíram ao longo do tempo. Entretanto, o fato de nascerem surdos não os torna incapazes de adquirir conhecimento e de integrarem-se plenamente à sociedade. Afinal é frequentemente a sociedade que, mais do que a própria deficiência, limita os indivíduos afetados por algum tipo de incapacidade (Buscaglia, 2006). Portanto, é imperativo que, tanto no contexto educacional quanto em diversas áreas da vida, não classifiquemos esses alunos como inábeis, pois possuem a mesma capacidade de aprendizado e assimilação de conhecimento que seus colegas ouvintes.

Assim, observa-se a necessidade de se analisar como está ocorrendo a inclusão dos alunos no ensino regular, especialmente os jovens com surdez e as dificuldades de acesso a uma educação especializada. Busca-se investigar as metodologias de ensino utilizadas pelas professoras para oferecer melhores condições de ensino-aprendizagens a alunos surdos, e se as metodologias inadequadas podem resultar em evasão desses alunos da unidade escolar.

Portanto, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar os desafios enfrentados pelos professores de Língua Portuguesa no que diz respeito a inclusão de alunos surdos na sala de aula e a importância do trabalho do intérprete dentro deste contexto. Além disso, especificamente, pretendeu-se: (i) analisar o que diz respeito a legislação atual quanto aos alunos com surdez, e em relação a lei que legitima a LIBRAS como a língua oficial dos surdos; (ii) entender o trabalho do intérprete dentro da sala de aula e sua importância para auxílio ao professor e a aquisição de inclusão; (iii) investigar de que maneira os professores estão sendo capacitados para vivenciarem este processo de inclusão, em especial para a educação de surdos; e (iv) verificar que estratégias são utilizadas pelos professores para promoção da inclusão do surdo em sala de aula.

Espera-se que um trabalho como este possa causar reflexões a todo conjunto educacional (gestores, docentes, alunos e comunidade escolar), além de ser de interesse do próprio poder público e das instituições que zelam pela qualidade da educação no país, diante da realidade que será apresentada, demonstrando as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com surdez em sala de aula. Para isso existem as Políticas Públicas como fator de garantia dos direitos dessas pessoas, visando acentuar definições acerca do assunto a ser tratado.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Políticas Públicas Sobre a Educação para Surdos no Brasil: Breves Reflexões

As práticas inseridas no processo de ensino-aprendizagem têm dois propósitos interligados: a) buscar superar a artificialidade que muitas vezes permeia o uso da linguagem na sala de aula, apesar das limitações da própria escola; e b) viabilizar, por meio de um uso não artificial da linguagem, o efetivo domínio da língua padrão em suas modalidades oral e escrita (Geraldi, 1984, p. 77).

Assim, é necessário perceber que a impossibilidade de ouvir (ou enxergar ou falar) dificulta, sobremaneira, a inserção de alguns indivíduos no mundo do letramento. Com vistas a viabilizar tal inserção, tendo como objetivo uma língua para meio de comunicação, é que foi criada a Língua de Sinais. Não existem relatos específicos sobre a origem da Língua de Sinais, porém, destaca-se o início de seu uso no ano de 1760, na cidade de Paris na França, onde o abade L'Epée, de aproximadamente sessenta anos, fundou a primeira escola pública para surdos.

Porém, centenas de anos passaram-se até que um documento oficial (Declaração de Salamanca), em 10 de junho de 1994, fosse elaborado para efetivar e nortear a importância da educação inclusiva. Essa declaração trouxe benefícios a todas as crianças que não obtinham o resultado adequado na escola, seja por qualquer motivo, beneficiando não somente aos deficientes auditivos, mas passou a incluir também as crianças com qualquer deficiência, e toda e qualquer dificuldade que causasse dano no aprendizado. “O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (Declaração de Salamanca, 1998, p.5). O que garante permanência, respeito ao aluno e suas diversidades; múltiplos níveis de ensino e identidade social.

Nesse paradigma, as escolas deverão criar os mecanismos necessários para que o aluno com deficiência possa interagir de forma satisfatória e completamente ativa em seus espaços. Adequando-se aos processos de inclusão. Pois, no campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter

acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola (Mitler, 2003, p. 25).

Cabe ainda considerar que as políticas públicas no Brasil passam a favorecer esses estudantes a partir da Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989, que ressalta a relevância de sua integração social, definindo, inclusive, como uma atitude criminosa qualquer recusa à matrícula de um estudante por causa de sua deficiência, descrito no art. 8º.

A criação da Língua Brasileira de Sinais pela Lei nº 10.436/2002 reforçou a Lei anterior e tornou possível viabilizar ao máximo o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com surdez. É acerca dessa língua que passamos a tratar doravante. Esses dispositivos normativos são resultados de esforços, disputas e acordos entre grupos que buscam influenciar as representações políticas nos diversos espaços de produção de textos (Mainardes, 2006). Uma conquista que, não apenas reconhece a língua de uma comunidade linguística minoritária, como garante o direito ao acesso à educação das crianças surdas através dela (Coelho, 2010).

No entanto, Padilha (2009) explicita que a educação inclusiva ainda tem provocado, em muitos professores, sentimentos de incerteza no fazer pedagógico. Entre erros e acertos, o professor sente a necessidade de orientação. Em muitos casos, o sentimento é de frustração frente a objetivos que lhes parecem inatingíveis.

Sendo assim, os professores necessitam de uma prática pedagógica diferenciada, que lhes tragam segurança e certeza em seu aprendizado, que, em sua maioria, está exposta a uma educação que não apresenta métodos apropriados e suficientes para dar conta de promover o aprendizado efetivo da língua aos não ouvintes, o que ocorre, sobretudo, por falta de preparo e insegurança dos profissionais.

2.2 Professor e Intérprete de Libras: a Relevância da Atuação Conjunta

O intérprete educacional é aquele que atua como profissional intérprete de língua de sinais na educação (Quadros; Karnopp, 2004). O intérprete, especialista para atuar na área da educação, deverá intermediar relações entre os professores e os alunos, também colegas ouvintes com os surdos. Exercer tal função, portanto, vai além do ato interpretativo entre línguas: o intérprete desta língua tem o papel fundamental de garantir a comunicação entre o surdo e o ouvinte, ou seja,

a pessoa que não usa/não sabe a LIBRAS. Essa profissão foi regulamentada, no Brasil, pela Lei 12.319/2010.

Há ainda outro profissional que é o tradutor. Este realiza um trabalho com a palavra escrita, efetivando a tradução de documentos, livros, entre outros, ambos têm por objetivo de transpor frases de uma língua para outra.

O intérprete, ao se deparar com dessemelhantes discursos, cria ideias de acordo com o que está sendo utilizado no momento, bem como utiliza referenciais diversos, de modo a favorecer, ao surdo, a construção do sentido acerca dos objetos expostos no texto escrito ou falado. Além disso, ele também precisa buscar a utilização de elementos linguísticos.

Assim, torna-se imperativo que o intérprete possua a habilidade não apenas de traduzir, mas também de engajar-se ativamente com o professor, discutindo o conteúdo, esclarecendo dúvidas e representando as preocupações do aluno surdo. Além disso, o intérprete pode desempenhar um papel crucial na facilitação da interação entre o professor e o aluno, contribuindo significativamente para a construção do conhecimento desejado.

No entanto, é crucial reconhecer trata-se de um trabalho em conjunto, onde as responsabilidades devem ser compartilhadas para sucesso do aluno (Lacerda, 2002). Diante desse contexto desafiador, o professor enfrenta uma dupla exigência: corresponder às novas expectativas projetadas sobre ele e superar obstáculos como a carência de recursos materiais, limitações das renovações pedagógicas e a escassez de material didático, como ressaltado por Amado (2000).

Essa interação ajuda a promover o ideal de melhoria contínua na prática educacional. Sendo essencial para que todos os alunos possam desenvolver ao máximo suas competências, levando em consideração suas habilidades individuais. Isso engloba compreender não apenas como os alunos aprendem, mas também como os educadores podem melhorar sua atuação em sala de aula (Zabala, 2008).

Cada um desses atores (professores e intérpretes) realizam uma função específica; cabe, por exemplo, ao intérprete passar a mensagem sempre de forma precisa e apropriada de uma língua para outra, de modo a possibilitar que aconteça uma comunicação entre pessoas que não utilizam a mesma língua, ou seja, sendo uma ponte entre dois mundos distintos: o mundo visual dos surdos e o mundo oral dos ouvintes (Rosa, 2008). Já ao professor compete ter uma metodologia

diferenciada, mudar ou apropriar sua metodologia, adaptar suas atividades, ser flexível na comunicação oral e gestual; utilizar recursos visuais em suas aulas, pois a presença do intérprete em sala de aula, embora de suma importância, não é suficiente, haja vista, no que diz respeito ao estudo e ensino da língua, este profissional apresenta limitações e lacunas, as quais, por sua vez, só podem ser cobertas, preenchidas pelo professor.

Dessa forma, a literatura pode orientar-se para um modelo de desenvolvimento educacional dos surdos onde o uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) está atrelado a Língua Portuguesa através da atuação de professores bilíngues especializados. Sendo que o professor envolvido nesse processo precisa adquirir habilidades na LIBRAS para desempenhar efetivamente essa função, pois é necessário equiparar as oportunidades psicolinguísticas das crianças surdas às das ouvintes, o que permite o pleno desenvolvimento linguístico-comunicativo e cultural desses alunos (Quadros; Schmiedt, 2006; Skliar, 1997).

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho foi classificado como pesquisa de campo do tipo etnográfica, pois esta utiliza técnicas dentro do campo etnográfico, como entrevista e observações participantes utilizando a abordagem qualitativa. Esse tipo de pesquisa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento (Ludke; André, 1986, p. 11).

A fim de enriquecer a temática abordada e a observação, foi utilizada para coleta de dados a entrevista semiestruturada, por ser uma ferramenta que permite maior flexibilidade para obter informações enriquecedoras. Enquanto procedimento, este trabalho realizar-se-á também por meio da observação participante, através da qual estaremos inseridas na escola, fazendo parte do dia-a-dia dos professores em sala de aula, procurando assim obtermos certo grau de interação com a situação pesquisada.

Em relação ao questionário, segundo Marconi e Lakatos (1996, p.88), “o questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Todos os questionários foram de questões abertas com o intuito de permitir aos entrevistados responderem livremente, para que pudessem também emitir suas opi-

niões e usar uma linguagem própria.

Portanto, foram aplicados questionários com perguntas abertas aos professores e a equipe de intérpretes da Escola Estadual Padre Alfredo Haasler, que fica situada no município de Jacobina- BA, com intenção de perceber o que entendem sobre inclusão, qual a qualificação desse profissional que atua diretamente com o aluno surdo, como estes se sente frente ao novo desafio e quais os recursos pedagógicos e físicos as escolas dispõem. E as respostas dos questionários serão comentadas nas reflexões sobre os resultados obtidos.

A cidade de Jacobina conta com poucos recursos direcionados as pessoas com surdez. Dessa forma, percebe-se a necessidade de avançar reflexões aos envolvidos na educação e demais pessoas da sociedade, mostrando as dificuldades vivenciadas por estas pessoas, é que decidimos ir em busca de uma escola para nossa pesquisa.

Para robustez, inicialmente, tentou-se aplicar o mesmo estudo de caso no Centro Educacional Deocleciano Barbosa de Castro (E¹), além da referida Escola Estadual Padre Alfredo Haasler (E²). No entanto, a primeira escola (E¹), onde haviam alunos com surdez apenas no terceiro ano do ensino médio, na modalidade EJA, se estava sendo ofertada apenas as disciplinas na área das ciências naturais.

Assim, o estudo de caso foi aplicado apenas na Escola Padre Alfredo Haasler (E²), localizada na Rua Cel. Hermenegildo, nº 24, no bairro Missão, na cidade de Jacobina - BA. A escola atende alunos do Fundamental I e II, da zona rural e urbana. Atualmente o espaço físico construído dessa escola é composto por (07) sete salas de aula; (01) uma sala dos professores, climatizada; (01) uma sala de informática com computadores, sem funcionamento; (01) uma sala de direção; (01) uma sala de vídeo; (01) uma secretaria; (04) quatro banheiros, sendo (02) dois para os alunos, adaptados para pessoas com deficiência; (01) um para os professores e (01) um para a secretaria; (01) uma cozinha; rampas de acesso para cadeirante, todavia a escola ainda não possui sala de AEE.

Trata-se de uma instituição educacional que tem se destacado nos últimos anos, sobretudo em termos de qualidade de ensino, evidenciado pelo seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que atingiu a média de 4,0 em 2015. Este indicador reflete um notável progresso, considerando que, em 2007, a média era de apenas 1,7. Essa evolução não apenas evidencia o crescimento quantitativo, mas também ressalta o comprometimento da escola e do município

em promover um ensino de alta qualidade.

A escola funciona em dois turnos e atende 403 alunos, distribuídos da seguinte forma: Matutino – 209 alunos. Vespertino – 194 alunos. Quanto ao quadro administrativo da escola, há 01 (uma) diretora geral, 01 (uma) vice-diretora, 01 (uma) secretária administrativa, 04 (quatro) auxiliares administrativos, 02 (dois) agentes de portaria, 05 (cinco) pessoas no apoio (entre cozinha e limpeza). O quadro docente é composto por 17 (dezesete) professores distribuídos nos dois turnos de seu funcionamento.

A escolha desta instituição de ensino se deu pela presença de alunos surdos envolvidos nas atividades da disciplina de língua portuguesa, além da disponibilidade de intérpretes. No contexto específico, a turma do 6º ano conta com dois alunos surdos, enquanto na 8ª série do turno vespertino há um aluno surdo, e no 7º ano do turno matutino, outro aluno surdo, totalizando 403 alunos na escola, sendo 4 deles surdos. Os participantes da pesquisa foram selecionados para preservar suas identidades, recebendo legendas correspondentes.

Quadro 1. Participantes da pesquisa

| Participantes | Sigla | | | |
|----------------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Alunos com deficiência auditiva | A ¹ | A ² | A ³ | A ⁴ |
| Intérpretes | I ¹ | I ² | I ³ | I ⁴ |
| Professores de língua portuguesa | P ¹ | P ² | P ³ | - |

Fonte: Elaborado pela equipe do curso, 2023.

4. DISCUSSÕES E ANÁLISES DOS RESULTADOS

4.1 Descrição e Caracterização dos Participantes da Pesquisa

A escola, fonte da pesquisa, não possui sala de AEE e dos quatro alunos, apenas o A² está realizando o atendimento especializado em outra unidade, no Colégio Municipal de Jacobina (COMUJA), em contra turno. As pesquisas realizadas demonstraram que, outra unidade da cidade, o Centro Educacional Deocleciano Barbosa de Castro (pertencente a rede estadual), também possui sala de AEE e demais recursos, porém, não há atendimentos por falta de profissional para tal função.

Quanto aos alunos, o participante A¹ foi identificado com idade de 18 anos, natural de Sergipe, e cursando a 8ª série. O mesmo

já nasceu com surdez. O aluno aprendeu LIBRAS somente aos oito anos, em São Paulo, quando teve a oportunidade de estudar em uma escola bilíngue; contudo, começou a ser alfabetizado em língua portuguesa exclusivamente aos nove anos. Ele relata que foi de extrema importância o estudo em uma escola bilíngue em sua infância, pois foi nessa escola que o mesmo adquiriu mais habilidade e competência em LIBRAS e na Língua Portuguesa, tornando esse aluno mais independente tanto na escola quanto na comunidade.

Os alunos A2, A3 e A4 são naturais da própria cidade, alvo do estudo. E tal como A¹, nasceram diagnosticados com surdez. Ambos estão matriculados no Ensino Fundamental II e são legalmente menores. Ambos os alunos não sabem a língua de sinais, embora A³ esteja em processo de aprendizado. Os demais comunicam-se pouco, de forma simples e com pequenos gestos. Não foi possível entrevistá-los, pois não houve autorização dos seus responsáveis para realização dos diálogos, além disso, os próprios pares não desejaram representá-los. Assim, os dados obtidos foram apenas através da direção e docência, e resumem-se a informações cadastrais.

As aulas são desenvolvidas na modalidade oral. Porém um dos professores da rede escolar está se dedicando a aprender LIBRAS. Os outros não possuem nem conhecimento e nem fluência na língua de sinais.

Além disso, os conteúdos aplicados em sala de aula que poderiam ser compreendidos pelos alunos surdos através da leitura labial, não podem ser absorvidos, uma vez que, os três alunos envolvidos na pesquisa não passaram pelo fonoaudiólogo para adquirir tal habilidade e também não foram alfabetizados na língua portuguesa para compreensão das palavras proferidas pelos professores, mostrando com isso a importância do intérprete no processo de ensino-aprendizagem do aluno com surdez.

Sobre os intérpretes, a escola contava com quatro profissionais da língua de sinais, ambos em Regime Especial de Direito Administrativo (REDA). No entanto, $\frac{3}{4}$ ainda estavam em fase de contratação, restando apenas o I¹ para realização dos questionamentos. Positivamente, este era o profissional mais experiente da unidade.

Em relação aos docentes, P¹ trabalha com os alunos surdos A² e A³ da turma do 6º ano e o aluno A¹ da 8ª série, relatando que os trabalhos fluem melhor com o aluno A¹, pois há comunicação, já que, além do aluno ser fluente em LIBRAS, a professora tem conhecimentos bá-

sicos. Esse retrato é diferente com seus demais alunos (A² e A³), já que os mesmos não dominam a língua de sinais e nem o alfabeto, restando uma comunicação simples e com muitos ruídos, feita por gestos.

A professora relatou que realizou curso de capacitação para atender alunos surdos, e essa necessidade foi motivada após ter sofrido perda auditiva significativa. Além disso, das turmas em que a P¹ atua, em apenas uma turma havia esse acompanhamento com intérprete. Além disso, a professora expôs que:

“Esse profissional é muito importante, pois o mesmo traça um elo comunicativo entre o professor e o aluno surdo, ele ajuda muito no processo” (P¹)

A segunda profissional entrevistada (P²) tem em suas turmas alunos (A² e A³) que não possuem nenhum conhecimento de língua de sinais e pouco conhecimento de língua portuguesa. Um agravante é que não há intérpretes nestas turmas.

Na entrevista, a P³ informou que a forma utilizada para atender seus alunos com deficiência auditiva (A¹ e A⁴) em suas turmas do 8^o e 7^o ano, em que ela ensina, é realizada com a intervenção dos intérpretes.

4.2 A Importância dos Intérpretes e a Dificuldade do Trabalho do Professor

A partir das informações obtidas na coleta de dados na Estadual Padre Alfredo Haasler procuramos associar os resultados das reflexões realizadas pelos quatro docentes e quatro intérpretes. Os questionamentos sobre a importância dos intérpretes e as dificuldades para atender os alunos com surdez foram, portanto, feitos aos professores e também aos intérpretes. Catalogamos as respostas dos intérpretes em tabelas, pois a eles também se questionou suas experiências, relacionamentos junto aos professores e acerca do trabalho desempenhado, já que são os profissionais especialistas. Buscou-se, posteriormente, fazer as devidas correlações entre as entrevistas com os dois profissionais para entender como os mesmos definem a importância do aprendizado sobre a língua de sinais. Assim, obteve-se as seguintes respostas:

I¹: “A LIBRAS é o segundo idioma oficial do nosso país, precisamos dar-lhes a chance de nos compreender e ser compreendidos”.

I². “... é tornar-se acessível a outras culturas e a outras identidades. É ampliar os conhecimentos linguísticos. É saber lidar, interagir, conviver com as especificidades do outro. É garantir a inserção do surdo nos espaços, é saber viver em sociedade”.

I³. “... é indispensável dentro da rede regular de ensino, bem como nos demais espaços públicos frequentados por sujeitos surdos, pois estes profissionais são responsáveis por mediar a comunicação entre os surdos e os ouvintes que não sabem libras”.

I⁴: “... permite nos comunicar e interagir com as pessoas surdas, permitindo a interação desses com a sociedade”.

Os intérpretes também responderam sobre o papel do intérprete de LIBRAS na inclusão dos deficientes auditivos. Na opinião dos profissionais:

I¹: “O intérprete serve de ponte entre surdos e ouvintes. Sem o intérprete as pessoas surdas teriam menos oportunidades e teriam menos voz ativa na sociedade”.

I². “Intermediar a comunicação entre o ouvinte e o surdo. Garantir que o surdo tenha seus anseios percebidos. É uma ponte que liga e permite conduzir o sujeito ou os sujeitos de um lugar para outro”.

I³. “...é responsável por mediar a comunicação entre os surdos e os demais colegas, professores e funcionários da escola. Este profissional deve estar presente dentro do contexto da “suposta” inclusão do surdo”.

I⁴: “Tem um papel muito importante como intermediário, trazendo ou ajudando os surdos a terem acesso ao conhecimento, informação e comunicação”.

Diante do apontado pelos intérpretes podemos fazer um comparativo com as entrevistas realizadas junto as professoras, onde a P¹ narra a necessidade que todos aprendam LIBRAS, uma vez que todos tem direito à educação. Já a P² relata as dificuldades na comunicação com seus alunos, uma vez que, nem ela, nem seus alunos conhecem a língua de sinais, restando usar métodos básicos como mímica e uso de recursos de imagens, na tentativa de alguma comunicação, que, por sua vez, não costuma funcionar, além de gerar frustração mútua. Diferentemente, da P³ que tem apoio de intérpretes e consegue desenvolver suas atividades com suporte dos profissionais.

Assim, P³ reforça sobre a importância da presença do intérprete de LIBRAS em sala de aula para auxiliá-la, ela relata que é imprescindível e ainda coloca que: “Seria um caos sem a presença desse profissional tão importante, uma frustração de desumanidade”. Ela infor-

mou que apenas um dos alunos sabe LIBRAS e que eles (intérpretes) tentam ajudá-los de forma sobre-humana e que nem todos os alunos tem esses profissionais para acompanhamento.

Diante do exposto percebe-se a necessidade de capacitação desses profissionais para atender os alunos surdos, não só dos professores, mas também de toda a equipe escolar. Porém, o importante não é só capacitar o professor, mas também toda equipe de funcionários desta escola, já que o indivíduo não estará apenas dentro de sala de aula. [...] Alguém tem por obrigação treinar estes profissionais. Não adianta cobrar sem dar subsídios suficientes para uma boa adaptação deste indivíduo na escola. Esta preparação, com todos os profissionais serve para promover o progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas. (Alves, 2009, p.45-46).

Quando falamos no processo de inclusão, devemos pensar que a capacitação no ambiente escolar, não deve ser apenas do professor, mas de todo o corpo docente. Devemos analisar essas questões passadas pelos educadores de forma reflexiva, pois, nós como futuros mestres não podemos fechar os olhos diante dessa realidade, que é a educação inclusiva. E se faz necessário iniciar um processo de capacitação pessoal, para que, diante desse aluno em sala de aula, não vivenciemos as mesmas angústias que convivem as nossas entrevistadas. O intérprete em sala de aula, serve de elo entre o aluno surdo e os demais personagens da unidade escolar, não esquecendo de que o intérprete não deve exercer o papel de ensinar, que é de responsabilidade do professor, mesmo porque o intérprete não foi preparado para tal finalidade.

4.3 A Inclusão dos Alunos com Surdez no Ensino Regular

Um questionamento importante foi feito aos intérpretes e aos professores, que é justamente acerca das necessidades de ferramentas e medidas para uma inclusão de alunos com surdez nas escolas regulares e qual importância do ensino de LIBRAS a todo alunado da escola. Foram lançadas as seguintes respostas:

| |
|--|
| I ¹ : “Apenas a presença do intérprete não é o suficiente. Todos os alunos deveriam ter a LIBRAS como disciplina regular, os professores e os outros funcionários deveriam ter acesso ao aprendizado da LIBRAS...”. |
|--|

I². “... Incluir-lo na escola regular já caracteriza uma exclusão, pois na escola regular o método de ensino não se dá por meio de sua língua materna, a LIBRAS. Eu, particularmente, não sou a favor da inclusão de surdos nas escolas regulares, sou a favor de escolas bilíngues. Mas já que ainda estamos distantes dessa realidade, o que se pode fazer por essa “inclusão” na escola regular é investir na preparação/formação do professor e em salas e atendimento especializado (AEE). Também é imprescindível: 1- Aprender LIBRAS, 2- Adaptar a metodologia escolar atendendo ao aspecto gesto-visual do aluno surdo, 3- Promover discussões de inclusão dentro da escola (envolvendo alunos, funcionários e comunidade)”.

I³. “Que todos os profissionais e sujeitos que entrarão ou que já estão em contato com os surdos aprendam LIBRAS. A língua é indispensável para tentar incluir o surdo na rede regular de ensino”.

I⁴. “Para se conseguir essa inclusão é necessário todo um preparo e acolhimento desde as séries iniciais para que o aluno surdo tenha todo o suporte necessário ao seu desenvolvimento escolar”.

Enquanto três desses intérpretes entendem que é necessário um aprendizado de LIBRAS nas escolas regulares, sendo esta como disciplina regular e com preparo antecipado, a intérprete I² não é a favor da inclusão dos alunos surdos em unidades escolares comuns, sendo favorável à criação de escolas para o ensino bilíngue. Sobre essa colocação sabemos que mesmo que o professor fosse bilíngue em uma escola regular, há a necessidade de intérprete em sala de aula, uma vez que, o professor não tem como aplicar os conteúdos e realizar a interpretação ao mesmo tempo, em uma turma onde a maioria dos alunos são ouvintes, portanto essa necessidade da criação de uma escola bilíngue.

Precisamos pensar na educação bilíngue como algo a ser defendido e pelo qual possamos lutar para que seja uma realidade em nossa cidade, pois podemos perceber que A¹ não tem tantas limitações quanto os demais. De acordo com Nascimento (2007, p.103): “O conceito mais importante da filosofia bilíngue é que a surdez não é vista como uma incapacidade, mas como uma especificidade; não como uma deficiência, mas como uma diferença”.

Devemos entender que o aluno surdo é tão capaz quanto o aluno ouvinte, desde que este tenha oportunidade de adquirir aprendizado e que isso ocorra de forma satisfatória e de qualidade. Por isso a importância da preparação do professor, para que este possa entender pelo menos o básico da linguagem desse aluno. É muito importante essa intermediação do professor com o aluno-aluno com surdez, mostrando aos ouvintes que o surdo é tão capaz quanto o dito “normal”, ou

seja, os ouvintes.

Em complemento, também questionou-se, tanto aos intérpretes quanto aos professores “quais seriam as dificuldades em integrar alunos ouvintes e surdos em uma mesma sala de aula e se os alunos ouvintes se sentem motivados a aprender a língua de sinais convivendo com alunos surdos”. Assim, na visão dos intérpretes:

I¹: “Muitos não entendem que os surdos são pessoas com uma língua, cultura e modo de pensar diferentes, são como eternos imigrantes. Onde quer que nasçam, são estrangeiros no seu próprio país, tentando aprender uma língua sem poder ouvir. O desafio é ajudar os ouvintes a entender, que é mais fácil para nós (ouvintes) “entrarmos no mundo” dos surdos do que eles no nosso, que nós é que precisamos ser mais compreensivos. Também é preciso ajudar os surdos a não se fecharem diante do preconceito e da discriminação com que eles tanto se deparam”.

I². “Saber lidar com a diferença. 2.Falta de conhecimento e compreensão da LIBRAS para se comunicarem”.

I³. “Incluir, a integração pressupõe que um grupo no caso específico (o surdo), mude para ser aceito. A língua é a principal barreira, no entanto, também é possível identificar o preconceito contra esses sujeitos, como uma das muitas barreiras encontradas por esses sujeitos no processo de inclusão”.

I⁴: “A maior dificuldade é a comunicação, outra é a falta de informação por parte dos alunos ouvintes”.

Sobre tal questionamento, destacou-se as opiniões de P¹ que não acredita nesse despertar como resultado da integração com o aluno com surdez, e do pensamento de P² que, diferentemente da colega, acredita que o convívio com o aluno surdo desperta o ouvinte para o aprendizado da LIBRAS. No entanto, positivamente, todas as professoras acreditam que alunos, comunidade escolar e família devem aprender a língua de sinais.

Essa falta de conhecimento também conduz a um processo de exclusão por parte dos ouvintes, pois, por não conseguirem se comunicar acabam por não saberem lidar com essa diferença e se afastam das pessoas com surdez.

Além disso, é percebido que as professoras realizam ou pelo menos tentam improvisar as atividades adaptando-as para auxiliar tais alunos e estas usam os recursos visuais para facilitar a compreensão. Portanto, como o desenvolvimento do aprendizado do aluno surdo é realizado através da visão, é necessário que durante o processo de ensino ocorra o desenvolvimento de novas metodologias. Sendo as-

sim, como mediador da aprendizagem é de extrema importância a presença de recurso visual. Quanto as vantagens de se trabalhar com esse recurso em sala de aula.

Por isso, Pereira (1992) ressalta que estratégias pedagógicas variadas são fundamentais para motivar os estudantes, desenvolver a capacidade de observação, conectar o conteúdo à realidade, facilitar a fixação do aprendizado e promover a experimentação concreta. Isso reflete a importância de abordagens diversificadas no ensino para otimizar o engajamento e a compreensão dos alunos.

Ao trabalhar os recursos visuais em sala de aula, os alunos surdos terão mais possibilidades de fixação dos conteúdos e novos conceitos, aprender novas simbologias até então desconhecidas. Esse aluno poderá ampliar seu conhecimento de mundo. Isso só nos mostra o quanto os recursos visuais podem colaborar no desenvolvimento intelectual desses alunos, a metodologia pautada nessa nova técnica pode despertar um maior interesse desses alunos, melhorando assim a interação entre professor-aluno surdo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central deste estudo foi analisar as dificuldades enfrentadas pelos professores de Língua Portuguesa na inclusão de alunos surdos em escolas da rede pública de ensino e analisar a contribuição do intérprete neste contexto. Neste contexto, metodologicamente, foi realizado entrevistas com os profissionais da educação de uma escola na cidade de Jacobina-BA para compreender se havia suporte teórico e metodológico adequado para os profissionais envolvidos nesse processo educacional, a fim de avaliar a eficácia do papel da escola na prática pedagógica e no processo de aprendizagem dos alunos surdos.

A pesquisa revelou uma realidade distante da idealização inicial. Ao verificar a aplicação das leis destinadas aos alunos surdos, foram identificadas uma série de dificuldades, muitas vezes relacionadas à falta de recursos financeiros, técnicos e profissionais e à limitação de independência da escola para promover mudanças significativas. Pois a escola não detém de sala de atendimento especializado; conta com poucos intérpretes, considerando a quantidade de alunos com surdez; e não possui suporte municipal ou estadual para oferecer treinamento aos professores.

As narrativas dos professores, alunos e intérpretes convergiram

para a identificação do principal problema: a comunicação. Tornou-se evidente a necessidade urgente de mudança de paradigmas e atitudes, bem como de maior capacitação na área. Mais do que a criação de leis inclusivas, é crucial oferecer condições aos profissionais de educação para uma prática docente verdadeiramente eficaz e inclusiva.

A evolução da pesquisa ressaltou a necessidade de repensar as práticas educacionais, enfatizando a importância da implementação efetiva de novas metodologias. Embora haja um longo caminho a percorrer na educação de surdos, é fundamental reconhecer e valorizar as ações já em andamento em prol dessa comunidade.

Além disso, enfatizamos a importância de estabelecer escolas bilíngues, que poderiam revolucionar a inclusão dos surdos na educação formal. Contudo, a implementação dessas instituições demandaria não apenas a contratação de profissionais especializados, mas também um esforço significativo para capacitar a equipe existente.

Finalmente, é essencial destacar o papel fundamental deste estudo como uma ponte para identificar lacunas de aprimoramento, desempenhando o papel científico de fornecer subsídios para a tomada de decisões. Este estudo mantém uma perspectiva imparcial e crítica em relação ao trabalho da gestão municipal e à atuação dos professores em sala de aula, assim como suas práticas, visando assegurar uma abordagem objetiva. Além disso, propõe-se como um instrumento significativo para reflexões profundas sobre a realidade enfrentada pelos surdos, oferecendo insights valiosos que podem informar políticas e práticas mais inclusivas.

Os resultados obtidos sugerem a urgência de um olhar mais atento e sensível para os alunos surdos em nossa comunidade, visando oferecer educação de qualidade e garantir sua plena cidadania. Este trabalho pretende fornecer subsídios para futuras pesquisas e despertar o interesse pela realidade dos alunos surdos nas escolas públicas, destacando a importância do aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua escrita.

REFERÊNCIAS

ADAMS, M. BELL, L. A. GRIFFIN, P. **Teaching for diversity and social justice: a Sourcebook**. New York: Routledge. 2007.

ALVES, F. **Inclusão**: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio. Rio de Janeiro, WAK EDITORA, 2009.

AMADO, E. **O trabalho dos professores do ensino fundamental**: uma abordagem ergonômica. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 3ed. Campinas: Papirus, 1995.

BRASIL. **Decreto Federal nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec5626.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2017.

BRASIL. **Decreto Federal nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 21 nov. 2017.

BRASIL. Lei Federal nº 10.436 de 24 de abril de 2002. **Lei de Libras**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 28/10/2017.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. **Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS**. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm> Acesso em 21/11/2017.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. **Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm> Acesso em: 27/10/ 2017.

BUSCAGLIA, L. **Os Deficientes e seus pais - um desafio ao aconselhamento**. São Paulo: Editora Record, 2006.

COELHO, O. Da lógica da justificação à lógica da descoberta. Ser surdo num mundo ouvinte: um testemunho autobiográfico. **CADERNOS DE EDUCAÇÃO**, Pelotas, n. 36, p. 197-221, 2010.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca-Espanha, 1994.

GERALDI, J. W. **Unidades básicas do ensino de português**. O texto na sala de aula: leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984.

LACERDA, C. B. F. **O intérprete educacional de língua de sinais no ensino fundamental**: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, Ana Claudia. et al. Letramento e minorias. Porto Alegre: Mediação, 2002.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr., 2006.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**, elaboração, análise e interpretação de dados. 3ed. São Paulo: Atlas, 1996

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5ª ed., São Paulo, SP: Cortez, 2005.

MITLER, P. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NASCIMENTO, L. M. **Educação especial**. Associação Educacional Leonardo da Vinci-(ASSELVI). Indaial: Ed. Asselvi, 2007.

PADILHA, A. M. L. Desafio para a formação de professores: alunos surdos e ouvintes na mesma sala de aula? In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (orgs.). **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

PEREIRA, M. **Didáctica das Ciências da natureza**. Lisboa: Universidade Aberta, 1992.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROSA, A. S; **A presença do intérprete de língua de sinais na mediação social entre surdos e ouvintes**. In: SILVA, I. R; KAUCHAKJE, S; GESUELI, Z. M (org.) Cidadania, surdez e linguagem, Desafios e realidades; 4ª edição, São Paulo: Plexus, 2003.

SKLIAR, C. (Org.). Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial. **Cadernos de Autoria**. Porto Alegre: Mediação. Programa de Pós Graduação UFRGS, 1997.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre, Artmed, 2008.

Capítulo 13

A RELAÇÃO ENTRE O BULLYING ESCOLAR E O COMPROMETIMENTO DA SAÚDE FÍSICA E MENTAL DE CRIANÇAS E DE ADOLESCENTES EM IDADE ESCOLAR

Maria Gabriela do Carmo Sobrosa¹

1 INTRODUÇÃO

A adolescência é caracterizada como uma fase de transição entre a infância e a idade adulta, onde é absorvido mudanças biopsicossociais. Uma escola pode ser considerada um lugar onde o bullying escolar é considerado um conjunto de pensamentos, um fenômeno caracterizado pela ação. O presente estudo aponta que o bullying pode ter uma infinidade de efeitos na saúde física, mental e na vida diária dos jovens afetados e pode atingir a vida dos jovens. O bullying é um dos principais problemas para a saúde e o desenvolvimento de crianças e adolescentes em idade escolar.

Por retratar tipos de violência física e psicológica, o bullying costuma ter efeitos de curto e longo prazo sobre todos os envolvidos. A violência é um problema de saúde pública com graves consequências, especialmente para crianças e adolescentes, pois as agressões físicas e verbais podem ter graves efeitos na saúde mental das crianças. As crises de ansiedade, baixa autoestima, depressão e até suicídio são algumas das graves consequências do bullying. Em alguns casos, pode ser necessário encaminhar os alunos para acompanhamento psiquiátrico para tratar desses transtornos e assim, ajudá-los a se tornarem adultos saudáveis.

A violência nas escolas afeta todos que estão a sua volta. Acreditamos que esse tema seja muito relevante porque se trata da saúde emocional e mental da sociedade e de nossas crianças que estão inseridas no espaço escolar. Contudo, todo o corpo docente tem o dever

¹ Mestranda em Ciência e Educação pela FICS. Professora. E-mail: mariagabrielasobrosa@gmail.com

de incentivar a solidariedade, a generosidade e o respeito às diferenças por meio de conversas e campanhas de incentivo à tolerância. Dessa forma, o presente trabalho visa conscientizar a reflexão por parte de todos os envolvidos, em relação aos atos intencionais de violências física e/ou psicológica ocorridos no ambiente escolar e acometidos em indivíduos incapazes de se defender. Com isso, é possível propor no dia-a-dia do ambiente escolar analisar a relação entre as percepções do bullying nas escolas e as interações entre os alunos, incentivar os professores a desenvolverem uma visão diferenciada para identificar o bullying dentro e fora do ambiente escolar e, por fim, criar alternativas para minimizar os problemas gerados a saúde mental e físicas dos alunos.

É importante estimular a pesquisa, o diálogo e a troca de ideias para desenvolver a capacidade de reflexão das pessoas, especialmente sua orientação e atenção aos problemas. Então, qual é o papel do professor e da escola na reação e prevenção do bullying no ambiente escolar? Quando falamos em agressões que os indivíduos sofrem, quais são os possíveis danos que o bullying pode acarretar na saúde mental dos adolescentes no âmbito escolar? Com essas respostas, é possível visualizar a real problemática vivenciada por todos os envolvidos e assim, conseguir buscar soluções para o problema.

O presente trabalho é de cunho qualitativo e bibliográfico. Segundo Ludke e André (1986, p. 13), “a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.” Para Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Sendo assim, a pesquisa bibliográfica é colocada principalmente em um ambiente acadêmico e visa melhorar e atualizar o conhecimento por meio de pesquisas acadêmicas em trabalhos já publicados.

2 DESENVOLVIMENTO

No processo educacional, o bullying pode resultar em queda nos resultados acadêmicos, desinteresse pelos estudos e déficits de concentração e aprendizagem, ausência, reprovação e abandono escolar. No processo de socialização, a vítima, ao comprometer a sua autoestima,

fecha-se a novas relações, o que dificulta a integração social. Muitas vítimas não superam essa dificuldade no decorrer do seu desenvolvimento acadêmico e se tornam adultos com probabilidades de comportamentos depressivos ou compulsivos. (FANTE, 2005, p. 33).

A Lei 13.185/2015, de 6 de novembro de 2015, institui o programa de combate à intimidação sistemática, conhecido como bullying. Foram acrescentadas na lei dois incisos que estipulam que todos os estabelecimentos de ensino são obrigados a promover a sensibilização, a prevenção e o combate a todos os tipos de violência, bem como a promover a cultura e a paz nas escolas. É preciso, portanto, combater o bullying nas escolas para amenizar e extinguir os seus efeitos na sociedade. Para tanto, o Ministério da Educação deve ir em busca da “Educação Libertadora”, de Freire, isso pode ser atingido com palestras mensais que reúnam alunos e psicólogos para discutirem sobre a inclusão, a cidadania e o respeito ao próximo, além de proporcionar encontros individuais com o profissional da saúde mental. (MARCQUES, 2019).

A incidência do fenômeno Bullying tem sido um problema cada vez mais presente dentro das escolas, sejam públicas ou privadas podendo trazer consequências negativas para o aluno, demonstrando, com isso, que intervenções no sentido de coibi-lo devem ser efetivas. (COLOVINI; COSTA, 2006). Para que todo o corpo docente possa reconhecer e combater o bullying, eles precisam entender o que é e quais são suas características. Além disso, é importante entender que esse tipo de violência pode ter um impacto negativo na saúde mental de crianças e jovens. Acreditamos que compreendendo o bullying e seus efeitos na saúde mental dos alunos, podemos melhorar o relacionamento entre os alunos e torná-los mais harmoniosos e respeitosos no ambiente escolar.

De acordo com a UNESCO (2019), a violência escolar envolve elementos como a violência física que pode incluir os castigos físicos, a violência psicológica que inclui o abuso verbal, a violência sexual que em seu escopo pode incluir, o estupro e o assédio, e mais recentemente o bullying por meio digital, que pode ser denominado de cyberbullying. Em alguns contextos, os adultos vêem os castigos físicos, as brigas e o bullying como uma parte normal da disciplina ou do crescimento, ignorando seu impacto negativo deste fenômeno na educação, saúde e bem-estar das crianças e adolescentes.

Dan Olweus (1994), define o bullying como: “Um aluno está

sendo intimidado ou vitimado quando ele é exposto, repetidamente e ao longo do tempo, a ações negativas por parte de um ou mais alunos.” Para esse autor o fenômeno do bullying possui três elementos característicos: a intencionalidade, a repetitividade e o desequilíbrio de poder. Segundo Pearce e Thompson (p. 530), o simples testemunho de atos de bullying já é suficiente para causar descontentamento com a escola e causar comprometimento do desenvolvimento acadêmico e social.

Atualmente, o bullying é considerado uma questão de saúde pública. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, publicou, em 2019, que a conduta agressiva em ambientes escolares é de 10% em comparação com a média internacional de 3%, evidenciando uma grande incidência no país (INEP, 2019). Além disso, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE indica que um em cada dez estudantes afirma ter sofrido algum tipo de violência caracterizada como bullying (PeNSE, 2015).

O estudo de Cavalcanti et al. (2018) objetivou relacionar a percepção dos estudantes acerca do bullying e a sintomatologia depressiva. Os resultados demonstram os impactos negativos do bullying na vida dos alvos, incluindo a depressão como consequência. Quinlan et al. (2018) realizou um estudo levando em consideração o desenvolvimento cerebral e como ele é afetado pela intimidação crônica sofrida na infância e adolescência. O trabalho corrobora com a literatura no que diz respeito a relação entre bullying e saúde mental, ademais, acrescenta o fato de que o desenvolvimento estrutural do cérebro é afetado por essa prática e que essas alterações estão relacionadas com psicopatologias, que podem ser manifestadas no final da adolescência/início da fase adulta.

Segundo Lopes (2005), a participação de todas as partes interessadas é essencial para estabelecer regras, diretrizes e medidas uniformes e consistentes. Tais ações devem focar na conscientização sobre essa forma de violência e ajudar as vítimas de bullying a se sentirem compreendidas e protegidas. Além disso, deve ser prioridade aumentar a conscientização sobre a natureza do comportamento do invasor, é educar e garantir um ambiente seguro. Já Constantini (2004, p. 62, apud Pereira, 2009, p. 31), por sua vez, relata que esse fenômeno não se trata de conflitos normais da idade, mas de atos de intimidação, ameaças que intencionalmente são impostas aos indivíduos mais vulneráveis, causando sofrimento psicológico, isolamento social e margi-

nalização.

As instituições de saúde e educação, assim como seus profissionais, devem reconhecer a extensão e o impacto gerado pela prática de bullying entre estudantes e desenvolver medidas para reduzi-la rapidamente (FREITAS, 2003, p. 1094). Dessa forma, as redes de apoio e elementos promotores de saúde mental são, portanto, essenciais para a formação integral (cognitiva, social e emocional) dos adolescentes, estando a escola pronta para acolhê-los e dar-lhes apoio, um dos lugares mais importantes para se estar.

É preciso pensar o bullying escolar como um fenômeno social, portanto as formas de enfrentamento e prevenção devem estar em plena comunhão com o contexto onde ocorre, envolvendo medidas psicopedagógicas e preventivas que levem em consideração aspectos sociais, psicológicos e econômicos muito mais do que medidas caracterizadas por punições, ameaças e intimidações ou formas prontas de enfrentamento (FANTE, 2008, p. 36). Na prevenção e no combate ao bullying ou qualquer outro tipo de violência que ocorra no contexto escolar, não se deve confiar em receitas prontas e fechadas, pois cada escola possui uma realidade específica onde são construídas diferentes relações entre seus membros. O bullying, portanto, também será apresentado em diferentes em cada contexto e, portanto, não devem ser avaliados de forma descontextualizada.

A escola é o espaço de violência e indisciplina ambigualmente: deve cumprir as leis e as determinações dos sistemas superiores, mas também tem o dever de articular e dinamizar ações no sentido de estabelecer interações entre os indivíduos, igualdades, provocar rupturas, permitir a troca de palavras e sentimentos, sem isso, a violência exclui o diálogo (CALHAU, 2009, p. 32). É neste contexto que a escola deve cumprir o seu papel na prevenção do bullying, criar um plano onde o objectivo da prevenção seja onde as crianças pode se comunicar para aprender a respeitar os outros.

O bullying não é apenas um problema de coabitação, mas também pode ter efeitos profundos na saúde mental das vítimas. As consequências psicológicas do bullying são reais e podem durar muito tempo. É essencial reconhecer os sintomas de sofrimento emocional nas vítimas e oferecer-lhes apoio adequado. Dado que o bullying pode levar a problemas psicológicos, emocionais e físicos duradouros, é essencial que professores, coordenadores e outros funcionários das instituições reconheçam os sinais de bullying e saibam como lidar com

eles.

Segundo Medeiros (2015 p.64), as violências desencadeadas pelo bullying são devastadoras, e podem trazer danos irrecuperáveis a longo prazo tanto para vítima quanto para o agressor. Diante da violência provocada pelo bullying, principalmente no ambiente escolar, se percebe a necessidade de uma equipe pedagógica capacitada que possa oferecer suporte psicológico às vítimas e agressores, porém é possível observar o despreparo das escolas frente ao combate nas situações de violência, isso se deve a escassez de capacitação dos professores e da equipe educacional, bem como a limitação de recursos materiais, ou humanos para elaboração de intervenções que deem suporte na erradicação do bullying (SILVA, 2013).

Os traumas causados pelo bullying nos alunos vitimados, podem ter consequências terríveis em toda sua vida, dependendo da frequência e intensidade do assédio, bem como das características da vítima, variando em relação ao impacto sobre diversas esferas da vida dos indivíduos (ALBUQUERQUE, WILLIAMS e D’AFFONSECA, 2013). Assim, pessoas que sofrem bullying na infância têm maior probabilidade de sofrer de depressão e baixa autoestima quando adultos.

A ausência de amparo às vítimas e agressores, a pouca eficiência de programas de intervenção e prevenção em relação a violência na escola, e a ausência de políticas públicas efetivas que garantam a diminuição dos atos agressivos, contribuem para o crescimento de episódios de bullying, onde crianças e adolescentes estão mais propensos a sofrerem consequências crônicas de saúde na vida adulta (VIEIRA, 2020).

A violência na escola atinge a todos porque ocorre de diferentes formas, afeta a qualidade de vida pessoal e social e, além disso, prejudica a saúde física e mental. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases (nº 9.394/96), no seu Art.12, “IX - promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito escolar” (Brasil, 1996). Eles são institucionalizados por lei para determinar os princípios da educação e as obrigações do Estado no processo educacional, mas esses direitos são violados para os alunos, não são colocados em prática, porque ainda existe um alto nível de violência no Brasil.

Souza (2008) relata que muitos alunos apresentam desinteresse nas aulas e possuem dificuldades em relacionar-se com a turma, adquirindo comportamentos antissociais, inclusive faltas constantes nas

aulas, repetência, fracasso escolar, a evasão caracterizada como abandono escolar. Os alunos vítimas de violência passam a demonstrar desinteresse pelas atividades docentes, não alcançam seus objetivos na educação integral, prejudicando seu processo de ensino e, conseqüentemente, têm dificuldade em encontrar emprego no mercado de trabalho.

Charlot (2002) caracteriza a violência escolar como: violência na escola, violência à escola e violência da escola. O autor argumenta que esta distinção é importante no sentido de que se a escola é, em grande medida, impotente com respeito à violência na escola, isto é, a violência que é reflexo do mundo externo, ela não o é com respeito a sua ação face à violência da escola e à escola. Já Fante (2005) afirma que a violência psicológica afeta a estrutura psíquica da criança, que se sente desprotegida, desvalorizada e não amada.

Lopes Neto (2005) pressupõe que os esforços de prevenção devem ser direcionados para a diminuição da exposição à violência no ambiente escolar, familiar, comunitário e até mesmo da mídia. Portanto, ações como o diálogo e campanhas de informação sobre este tema e os perigos associados a esta epidemia silenciosa podem trazer muitos benefícios, tanto para alunos quanto para professores que têm que buscar novos conhecimentos, principalmente quando eles são exigidos diariamente em sua prática docente.

A promoção da saúde nas escolas tem sido considerada uma estratégia relevante para que sejam abordadas temáticas transversais que afetam o desenvolvimento e a qualidade de vida dos estudantes (O'Reilly, Svirydzenka, Adams & Dogra, 2018). Para tanto, é fundamental que profissionais e estudantes da área compreendam as características do fenômeno, e este estudo pode ajudar a esclarecer sua ocorrência. Por fim, as graves conseqüências que o bullying pode trazer para a saúde dos envolvidos mostram que é necessário desenvolver estratégias para prevenir e combater esse tipo de violência escolar. Uma rede de apoio que reúna equipes de saúde da atenção básica pode ajudar as escolas a desenvolver formas de intervir em casos de bullying.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O bullying é um fenômeno complexo que ocorre em diferentes ambientes, inclusive nas escolas. Considerando os perigos do bullying

e os seus efeitos a curto e longo prazo na saúde pública, a educação e a formação em saúde sugerem que este é um grave problema de saúde pública que requer mais atenção, investigação e trabalho para ser resolvido. Cuidar da saúde desse grupo de jovens é celebrar diferentes estilos de vida e ter um plano que pense na saúde nesse período, principalmente na educação. O bullying é um problema grave para as populações escolares porque alguns comportamentos não resolvem os problemas destas situações, enquanto algumas atitudes podem mascarar os pequenos atos de violência que ocorrem no contexto da violência. E, outra forma de combater o bullying é conversar e tentar criar cultura de paz nas escolas.

O bullying pode causar danos imediatos e a longo prazo, não só às suas vítimas, mas a todos os envolvidos e à sociedade em que vivem. As desvantagens que levam ao bullying na escola incluem mau desempenho, falta de interesse, abandono escolar, comportamento agressivo, isolamento, alterações físicas, distúrbios, dentre outros. Dessa forma, um aluno intimidado terá medo de ir à escola e abandonará a mesma porque os problemas que encontrará neste ambiente o impedirá de está no ambiente escolar.

4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, P.P.W; D’AFFONSECA, L.C.A; MAZO, S. **Efeitos Tardios do Bullying e Transtorno de Estresse Pós-Traumático: Uma Revisão Crítica.** Psicologia: Teoria e Pesquisa Jan-Mar, 2013.

BRASIL. Lei n.º 13.185, de 06 de novembro de 2015. **Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying).** Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 23/12/2023.

CALHAU, Lélío Braga. **Bullying: o que você precisa saber: identificação, prevenção e repressão.** Niterói: Impetus, 2009.

CAVALCANTI, J. G.; COUTINHO, M. P. L.; PINTO, A. V. L.; SIL-

VA, K. C.; BÚ, E. A. **Vitimização e Percepção do Bullying: Relação com a Sintomatologia Depressiva de Adolescentes.** Revista de Psicologia da IMED, Passo Fundo, v. 10, n. 1, p. 140-159, ago. 2018.

CHARLOT, B. **A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão.** Revista Sociologias, Porto Alegre, n.8, ano 4, p.432-443, jul./dez. 2002.

COLOVINI, C. E; COSTA, M. R. N. **O fenômeno bullying na percepção dos professores.** Guaíba: Ulbra, 2006.

FANTE, C. **Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz.** 2. Ed. Campinas: Veros, 2005.

_____, C., & Pedra, J. A. **Bullying escolar: perguntas e respostas** Porto Alegre: Artmed, 2008.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Certificação docente e formação do educador: regulação e de profissionalização.** Educação & Sociedade. Campinas, 2003.

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

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** (2019). Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem revela impacto do bullying nas escolas. 2019.

LOPES NETO A.A. **Bullying – comportamento agressivo entre estudantes.** Jornal de Pediatria (Rio J). 81 Suppl 5:S164-72, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, E. R. R et al. **O Bullying E Os Danos À Saúde Mental.** Temas em Saúde - Volume 19, Número 4, 2019.

OLWEUS, D. **Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program.** Journal of child psychology and psychiatry, v. 35, n. 7, p. 1171-1190, 1994.

O'REILLY, M., Svirydzenka, N., Adams, S., & Dogra, N. (2018). **Review of mental health promotion interventions in schools.** Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 53(7), 647-662.

PEARCE, J.B.; THOMPSON, A.E. **Practical approaches to reduce the impact of bullying.** Archives of Disease in Childhood, v. 79, n. 6, p. 528-531, 1998.

PeNSE. **Pesquisa nacional de saúde do escolar: 2015 / IBGE,** Coordenação de População e Indicadores Sociais. – Rio de Janeiro: IBGE. 132 p., 2016. Disponível em < <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv97870.pdf>. Acesso em: 20/12/2023.

PEREIRA, S. M. de S. **Bullying e suas implicações no ambiente escolar.** São Paulo: Paulus, 2009.

SILVA, D. O; STELKO-PEREIRA, A.C; PAROSCHI, E.E.S. **Aconselhamento educacional e familiar à vítima e ao agressor do bullying.** Acta Científica. Ciências Humanas, v. 22, n. 1, p. 9-24, 2013.

SOUZA, Mirian Rodrigues de. **Violência nas escolas: causas e consequências.** Caderno Discente do Instituto Superior de Educação, Aparecida de Goiânia, p. 119-135, 2008.

QUINLAN, E. B.; BARKER, E. D.; LUO, Q.; BANASCHEWSKI, T.; BOKDE, A. L. W.; BROMBERG, U.; BÜCHEL, C.; DESRI-VIÈRES, S.; FLOR, H.; FROUIN, V.; et al. **Peer victimization and its impact on adolescent brain development and psychopathology.** Mol. Psychiatry, 2018.

VIEIRA, F. H. M.; ALEXANDRE, H. P.; CAMPOS, V. A.; LEITE, M. T. de S. **Impactos do bullying na saúde mental do adolescente.** Ciência ET Práxis, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 91–104, 2020.

EIXO III
ARTE FUTURA, RELIGIÃO
E PERSPECTIVAS TÉCNICAS

REFLEXÕES

Arte Futura é a História Futura e conjugada a ela temos a religião e um cenário perspectivo atrelado.

Faz parte ainda deste caldeirão (por assim autodenominado), aspectos étnicos, culturais, socios-demográficos e tantas outras vertentes que podem ajudar a compreender paradoxos e complementariedades de emoções e comportamentos. O ano de 2034 apesar de estar no futuro não é tão longe se entendermos que sua cronologia se inicia agora, no presente, por isso as problemáticas e reflexões abordadas nos capítulos deste eixo anunciam incômodos atemporais.

Como plano de fundo existe a tecnologia antes analógica, agora digital com os seus contextos técnicos e sociais preconizando exercícios de futurologia, afinal o que é desconhecido também pode se tornar uma aposta.

O eixo finaliza com uma pesquisa contemporânea sobre divindades que de forma paragnática podem possuir um tipo de simbolismo em determinados grupos, a alocação deste estudo foi proposital em vista da heterogeneidade que cercam arte, cultura e religião e serve como reflexão projetiva pois se hoje temos demônios a serem temidos no amanhã podemos ter anjos a serem cultuados.

Vale observar essa reflexão, assim como igualmente vale à leitura dos ensaios nas próximas páginas.

Carlos Batista

Capítulo 14

O MAL-ESTAR NA CULTURA E A NECESSIDADE DE ADAPTABILIDADE ÀS REDES

Hellica Miranda Araujo Caldas¹

Introdução

“Cultura” se define, de acordo com o antropólogo britânico Edward Burnett Tylor (1871), como “aquele todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, direito, costume e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade”, conceito que se aplica amplamente às noções contemporâneas que englobam as mídias sociais como parte dos costumes do indivíduo.

Já a adaptabilidade é a capacidade de se ajustar e responder eficazmente às mudanças e desafios do ambiente. Isso implica não apenas a habilidade de se adaptar a novas circunstâncias, mas também de com elas aprender e desenvolver novas estratégias para enfrentar os desafios vindouros.

“O mal-estar na cultura”, por vezes referido como “O mal-estar na civilização”, é a décima terceira obra publicada pelo médico e psicanalista Sigmund Freud. No livro, publicado em 1930, em suma, Freud explora as origens do descontentamento humano na sociedade civilizada e os conflitos entre demandas individuais – como o instinto – e as restrições impostas pela cultura.

Utilizando-se desta obra, o presente artigo tem como objetivo situar, utilizando-se da psicanálise e dos estudos de mídia, como o homem deve, constantemente, se adaptar às novidades instaladas no cotidiano pelo dinamismo das redes sociais para se adequar ao que passam a ser as normas vigentes da contemporaneidade, que é extremamente dinâmica e aparentemente ilimitada, o que, por vezes, pode

¹ Hellica Miranda é formada em Jornalismo, pós-graduada em Jornalismo Digital e Psicanálise e Mestranda em Comunicação. Autora de quatro coletâneas e quatro livros solo, recebeu menção honrosa em Indaiatuba (SP), cidade em que vive, por dois textos escritos. E-mail: hellicamiranda@gmail.com

lhe ser exibido como um mal-estar, tal qual referido por Freud (1930).

O mal-estar na cultura

Freud argumenta, em sua obra, que a civilização, embora benéfica como proteção contra perigos naturais e satisfação das necessidades básicas, também impõe uma série de restrições ao indivíduo, gerando um conflito intrínseco entre o princípio do prazer e o princípio da realidade, manifestados respectivamente pela teoria do Id e do superego.

Para o autor, em *O mal-estar na cultura*, a cultura seria uma fonte de insatisfação, dado que demanda a renúncia de impulsos instintivos em prol da cooperação social e da boa convivência com seus pares.

Há também a menção à noção de sublimação, na qual os impulsos instintivos podem ser canalizados para atividades socialmente aceitas, como a arte e a criatividade.

Esse “mal-estar” referido por Freud, adviria, portanto, da incapacidade do indivíduo se adequar às normas e padrões impostos pela cultura vigente e, por conseguinte, aos produtos culturais modeladores da sociedade, destacando a complexidade das interações entre tecnologia, cultura e subjetividade na contemporaneidade, de acordo com Bruno (2013).

Para Stuart Hall (1997), na sociedade contemporânea, a cultura “tornou-se não apenas um espelho da realidade, mas também uma arena de luta pelo poder e representação”, o que é corroborado pela ideia de Zygmunt Bauman (2000) que diz que a cultura contemporânea é como um “caleidoscópio em constante mudança, refletindo as complexidades e contradições de nossa era digital”.

Viver conforme as “regras” da cultura contemporânea vigente exige do sujeito, portanto, a capacidade de transformação e a flexibilidade necessárias para compreender e agir de acordo com o novo, que se instala constantemente entre os hábitos sociais.

E, de acordo com perspectivas psicanalíticas, por Freud compreendemos que somos seres “bio-psico-sociais”, isto é, somos influenciados por fatores biológicos, psicológicos e sociais.

Cultura e adaptabilidade humana

A cultura é um organismo complexo e dinâmico, intrinsecamente ligado à identidade e à evolução de uma sociedade. Conforme

Carl Jung proclamou, “a cultura é a expressão coletiva da alma de um povo, revelando suas convicções, valores e aspirações mais profundas”. Assim como a vida se ajusta às mudanças do ambiente, a cultura também se transforma, absorvendo novas influências, concepções e tecnologias. Essa capacidade de renovação e recriação não só mantém a cultura vibrante e relevante, mas também a torna uma força vital na edificação do tecido social e na compreensão da condição humana. Portanto, a cultura não é apenas um reflexo, mas sim uma força ativa que molda e é moldada pelo curso da história.

Para a escritora e ativista estadunidense Maya Angelou, em fala, “cada vez que aprendemos algo novo, adaptamo-nos e crescemos”, e é exatamente da adaptabilidade que provém a relação humana com a cultura.

Dar-se-á o exemplo das telenovelas brasileiras e, a fim de afilar o assunto, toma-se como partida a telenovela *Renascer*, exibida pela primeira vez em 1993, a personagem Buba, vivida então pela atriz Maria Luisa Mendonça, era “hermafrodita”, termo que caiu em desuso e foi substituído por “intersexo”. A personagem foi bem recebida pelo público, mas também lhe recaiu certa estranheza, como decorre de tudo aquilo que foge o normativo. Na nova versão da novela, exibida em 2024, Buba é uma personagem transgênero, interpretada por uma atriz – Gabriela Medeiros – que também o é. Sua presença na história como uma mulher jovem, apaixonada e com sonhos como qualquer outra, causou sensibilização e representatividade entre a comunidade LGBTQIA+ (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transgênero, queer, intersexo e assexuais e agênero). A cultura, pode, portanto, transformar a realidade à medida em que expõe os indivíduos a outros cenários e, muitas vezes, ao desconhecido, o que pode, por sua vez, ser desconfortável, como postulado por Freud. À mesma medida, o indivíduo, em seu coletivo, pode moldar e modificar a cultura como produto comunicativo.

Desde os primórdios da humanidade até os dias atuais, observamos a notável capacidade de adaptação do ser humano diante de uma miríade de desafios. Como postulado por Charles Darwin no século XIX, “não é a espécie mais forte que sobrevive, nem a mais inteligente, mas sim a que melhor se adapta às mudanças”. Essa máxima ressoa profundamente ao longo da história, evidenciando que a sobrevivência e o progresso não estão vinculados apenas à força física ou ao intelecto, mas sim à capacidade de adaptar-se às transformações do

ambiente e da sociedade.

Essa habilidade de adaptação é intrínseca à natureza humana e transcende os limites do ambiente físico, estendendo-se às mudanças sociais, culturais e tecnológicas. Diante de novas circunstâncias, o ser humano é impelido a desenvolver novas habilidades, a adotar comportamentos inovadores e a estabelecer instituições dinâmicas para prosperar e evoluir em sintonia com o mundo em constante mutação. A flexibilidade – ou adaptabilidade – é, portanto, uma característica essencial para a sobrevivência e o progresso contínuos da humanidade, permitindo-nos não apenas adaptar-nos, mas também moldar ativamente nosso destino em um cenário de incessantes mudanças.

Cultura e psique humana

De acordo com Turkle (2011), “o uso massivo das redes sociais pode estar moldando não apenas a cultura contemporânea, mas também o tecido da psique humana”. Tal afirmação ecoa não apenas como um alerta, mas também como um convite à reflexão profunda sobre os impactos das tecnologias digitais em nossa sociedade e em nós mesmos.

À medida que nos desenvolvemos cada vez mais nas redes sociais e nos espaços digitais, estamos constantemente moldando e sendo moldados por esses ambientes virtuais. Tais cenários tornaram-se locais onde construímos e expressamos nossa identidade, interagimos com os outros e navegamos por uma infinidade de informações e experiências. No entanto, essa imersão digital não ocorre em um vácuo; ela está intrinsecamente entrelaçada com nossas percepções, emoções e comportamentos.

A proliferação das redes sociais trouxe consigo mudanças significativas na forma como nos relacionamos, comunicamos e nos vemos. A constante exposição às vidas aparentemente perfeitas do outro pode levar a comparações e à busca incessante por validação externa.

Além disso, as redes sociais têm o poder de moldar nossas percepções de tempo, espaço e relacionamentos. A instantaneidade das interações online pode distorcer nossa noção de tempo, enquanto a falta de contato físico pode afetar a profundidade das conexões humanas. Em um mundo cada vez mais digitalizado, é essencial questionar e compreender os efeitos profundos que as mídias digitais exercem sobre nossa psique e nossa experiência de vida.

A interação entre cultura e psique humana tem sido um campo de estudo de grande interesse para os pesquisadores das ciências sociais e da psicologia. Neste contexto, as redes sociais emergem como uma força significativa que molda tanto a cultura quanto a psique humana na contemporaneidade.

As redes sociais, como plataformas digitais que permitem a conexão e interação entre indivíduos em escala global, têm desempenhado um papel fundamental na disseminação de valores culturais, normas sociais e ideologias. Através dessas plataformas, as pessoas são expostas a uma variedade de perspectivas culturais, influenciando suas crenças, comportamentos e identidades.

No entanto, os efeitos das redes sociais na psique humana não são unicamente positivos, uma vez que têm o potencial de criar bolhas de filtragem e polarização ideológica, onde os usuários são expostos principalmente a informações que confirmam suas próprias crenças, exacerbando divisões culturais e sociais.

Tais redes tornaram-se uma parte integral da contemporaneidade, moldando não apenas a maneira como nos comunicamos, mas como nos relacionamos, consumimos informações e construímos identidades digitais. Este artigo examina a adaptação humana às redes sociais, explorando como o homem tem evoluído para se integrar e interagir nesse novo ambiente digital. As redes sociais revolucionaram a forma como nos comunicamos, proporcionando uma plataforma para interações sociais sem precedentes. No entanto, essa transformação não se limita apenas à tecnologia; ela está moldando a própria natureza da experiência humana.

Os indivíduos desenvolvem padrões de uso específicos, passando cada vez mais tempo on-line e interagindo com uma ampla variedade de conteúdos e pessoas. Essa adaptação comportamental está alterando nossa percepção do tempo, da atenção e até mesmo da realidade, com implicações significativas para a saúde mental e emocional.

Do ponto de vista psicológico, as redes sociais desempenham um papel complexo em nossa vida. Por um lado, elas oferecem uma plataforma para a expressão pessoal, conexão social e apoio emocional. Por outro, podem contribuir para sentimentos de inadequação, ansiedade e solidão, especialmente quando comparados com os retratos idealizados de vidas que são frequentemente apontados virtualmente ou quando “fadados” à invisibilidade midiática. No entanto, tais características apontam para um sentido evolutivo da comunica-

ção, que está, entre outras coisas, em constante modificação e alteridade. Essa adaptação psicológica levanta debates importantes sobre autoimagem, autoestima e bem-estar emocional.

Todavia, como escrito por Bruno (2013), não há nada de patológico quanto a isso.

Freud (1930) sugere os supracitados conceitos de princípio do prazer e princípio da realidade, em que versa sobre a tendência natural do homem a buscar o prazer e evitar o desconforto, mas, ao longo do desenvolvimento, aprende a equilibrar essas necessidades com as demandas da realidade externa. Para Freud, a adaptação não se trata apenas de se ajustar às expectativas sociais ou ambientais, mas também de lidar com os conflitos internos e tensões psicológicas. O psicanalista explorou a maneira como os mecanismos de defesa, como a negação, a repressão e a sublimação podem influenciar a forma como os indivíduos lidam com as demandas do mundo ao seu redor.

Ademais, o pai da psicanálise também discutiu a importância da infância e das experiências precoces na formação da personalidade e na capacidade de adaptação ao longo da vida, o que tange o que se refere ao uso das tecnologias e plataformas digitais por crianças.

Em suma, para Sigmund Freud (1930), a adaptação envolve um equilíbrio complexo entre impulsos internos e demandas externas, influenciado pelas experiências passadas e pelos mecanismos de defesa psicológica.

Considerações Finais

À medida que as redes sociais continuam a moldar a experiência humana, é fundamental compreendermos e refletirmos sobre nossa adaptação a esse novo e dinâmico ambiente digital. A evolução humana na era das redes sociais é um processo complexo e multifacetado, com implicações profundas para nossa vida individual e coletiva. Ao reconhecermos os desafios e oportunidades que essa adaptação apresenta, pode-se trabalhar para promover uma relação mais saudável e consciente com as tecnologias digitais, capacitando-nos a colher os benefícios enquanto mitigamos os riscos. Em outras palavras, à medida que nos entregamos às maravilhas da tecnologia, também devemos estar atentos a seus efeitos sobre nossa evolução, tanto individualmente quanto como sociedade. Somente ao reconhecer e compreender esses impactos podemos navegar de forma mais consciente e equilibrada em

um mundo cada vez mais digitalizado e interconectado.

Referências

BRUNO, Fernanda. **Máquinas de ver, modos de ser: vigilância, tecnologia, subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2013.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na cultura**. Porto Alegre: L&PM, 2010.

HALL, Stuart. **Representation: Cultural Representations and Signifying Practices**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2012.

TURKLE, Sherry. **Alone Together**. Nova Iorque: Basic Books, 2011.

TYLOR, E. Burnett. **Primitive Culture**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

Capítulo 15

ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE MOTORES AUTOMOTIVOS DIANTE DO PARADIGMA ECOLÓGICO: UM OLHAR SOBRE A COMBUSTÃO INTERNA DIANTE DA GERAÇÃO ELÉTRICA

Thomas Vinicius Soares Sousa¹
Maicon Maciel Ferreira de Araújo²
Ingrid Raíssa Lopes Vieira³

01-INTRODUÇÃO

A alta quantidade de poluentes na atmosfera e os danos na camada de ozônio são temas relevantes na discussão sobre motores que combinam eficiência com menor impacto ambiental. A primeira tentativa de pressionar os países para a diminuição da emissão de gases poluentes foi em 1997 com o Protocolo de Kyoto, porém, com o não cumprimento das metas por alguns países, uma nova tentativa surgiu com o Acordo de Paris. Este último tem como principal proposta: Manter o aumento da temperatura média global bem abaixo dos 2°C acima dos níveis pré-industriais e buscar esforços para limitar o aumento da temperatura a 1,5°C acima dos níveis pré-industriais.

Segundo Potenza et al. (2021), no ano de 2020 o setor de transporte produziu 185.4 milhões de toneladas de CO₂ no Brasil, e tendo em vista a dependência que o país possui com a malha rodoviária, nota-se o porquê dos números alarmantes, já que os veículos popularmente utilizados possuem motores a combustão interna.

De acordo com isso, observa-se a necessidade de novas práticas

1 Bacharel em Engenharia Elétrica pela Faculdade Metropolitana de Rondônia Instituição: Faculdade Metropolitana de Rondônia. E-mail: thomas24202001@gmail.com

2 Mestre em Ensino de Física pela Universidade Federal de Rondônia -UNIR Instituição: Centro Universitário Aparício Carvalho - FIMCA Porto Velho. E-mail: prof.maicon.maciell@fimca.com.br

3 Graduanda de bacharelado em Medicina pelo Centro Universitário São Lucas Instituição: Centro Universitário São Lucas E-mail: iingridvieira13@gmail.com

que promovem a ecossustentabilidade, ou seja, um sistema composto por políticas e estratégias de desenvolvimento que não prejudicam o meio ambiente e se sustentam a longo prazo. Um dos desafios é a não utilização de combustíveis fósseis, considerando que é uma das fontes de energia que mais elimina poluentes, com ênfase na eliminação de CO₂, e é uma fonte de recursos limitada. Além disso, pode-se observar que a principal fonte de poluição ocorre através dos automóveis e por isso há a necessidade de realizar mudanças nos motores automotivos. (DELGADO, 2017; POTENZA, 2021)

Outro aspecto crucial diz respeito à eficiência desses motores para que o mercado considere manter ou renovar sua frota de transporte. É imperativo que apresentem maior eficiência em comparação com os concorrentes, uma vez que simplesmente ser mais ecologicamente sustentáveis não é viável se necessitarem de uma quantidade significativa de combustível para produzir um rendimento mínimo. (BARAN; LEGEY, 2011)

Atualmente, os motores mais utilizados são a combustão interna que geram energia térmica através da combustão de ar e combustível que posteriormente transforma essa energia de térmica para energia mecânica. Contudo, existem dois problemas principais em manter esse modelo de motor no mercado de veículos: o primeiro é a sua baixa eficiência e a grande quantidade de CO₂ emitido. (AFONSO, 2022; YOUNG, 2008)

Contudo, o motor elétrico automotivo, por sua vez, é considerado emissão zero de poluentes por converter a energia elétrica em energia mecânica através da rotação causada pela diferença dos campos magnéticos do rotor e estator. O torque gerado por esse motor é instantâneo, o que o difere do motor a combustão. (ONOHARA, 2022)

Além disso, a Universidade Federal de Rondônia (UNIR) realizou um estudo na capital, Porto Velho, que analisou a qualidade do ar no período de 06/07/2021 a 13/08/2021. Nesse estudo foi registrado valores de 106,05 µg/m³ a 185,425 µg/m³ de material particulado, níveis que de estão acima do ideal determinado pela OMS, que é de 25 µg/m³ a 50 µg/m³. (BRASIL, 2021)

Portanto, a poluição atmosférica torna-se mais relevante para a discussão tanto regional quanto global apesar de ainda existirem questões a serem discutidas sobre os dois modelos. Dado que motor elétrico também possui problemas ambientais importantes, como o descarte das baterias. Contudo, o interesse nos carros elétricos tem

aumentado principalmente por dois fatores, o custo do combustível e o fácil carregamento. Ele ainda inclui a tríade da sustentabilidade e é socialmente correto. (PEZERICO, 2020)

Dados os fatores apresentados, se faz necessário discutir comparativamente esses motores, a fim de avaliar o desempenho deles sobre os requisitos da ecossustentabilidade e eficiência. Além disso, apresentar o cenário atual e discutir a transição gradual dos motores no estado de Rondônia, no período compreendido entre 2016 a 2023.

02-FUNDAMENTAÇÃO TEORICA

Os motores a combustão interna têm seu funcionamento explicado através das leis da termodinâmica. A primeira lei da termodinâmica tem por princípio a conservação de energia, no caso o calor Q , transferindo ou transformando-a em trabalho a partir de um sistema termodinâmico. Quando esse sistema possui uma variação de volume a equação que se aplica é: $\Delta U = Q - W$. Sendo ΔU a variação de energia interna, Q a quantidade de calor e W o trabalho convertido pelo sistema. (YOUNG; FREEDMAN, 2008)

Já a segunda lei da termodinâmica trata da relação de uma máquina térmica que trabalha em ciclos. Conclui-se que é impossível uma transformação de 100% do calor em trabalho, pois há o atrito mínimo da máquina e a transferência do calor para as fontes frias. Essa razão determina a eficiência de uma máquina, por delimitar a energia fornecida. (YOUNG; FREEDMAN, 2008)

Assim podemos observar que os motores precisam de uma fonte de energia Q para transformar em trabalho W , criando assim uma possibilidade para um veículo se deslocar através da força de trabalho obtida. Modo que para o sistema termodinâmico de um motor deve necessariamente apresentar um meio de extrair energia (ar-combustível) para gerar um trabalho (deslocamento).

Existem dois modelos principais de motor a combustão, motor ciclo de Otto e motor ciclo de Diesel. O funcionamento do motor ciclo de Otto é a 4 tempos de centelha: 1. admissão do ar e do combustível no cilindro; 2. compressão da mistura do ar com o combustível ocorre com o recuo do pistão; 3. combustão acontece quando uma faísca produzida pela vela encontra a mistura de combustível e ar, ocasionando expansão dos gases empurrando o pistão para baixo, criando força útil; 4. com a volta do pistão surge a liberação dos produtos da com-

bustão. No motor de ciclo de diesel a combustão acontece quando o pistão se desloca para comprimir o ar quente, em seguida, é injetado o combustível que reage com o oxigênio, pois a temperatura será suficiente para atingir a autoignição do diesel. (BRUNETTI, 2012)

No processo da combustão são liberados diversos componentes como: óxidos de carbono, hidrocarbonetos, óxido de nitrogênio, óxido de enxofre, álcoois, aldeídos, ácidos orgânicos e material particulado. Além da emissão desses poluentes já ser um processo nocivo, a interação delas e a fotólise produz outros como ozônio e nitrato de peroxiacetila, este último afeta principalmente a saúde humana causando intensa irritação ocular. (GUARIEIRO, 2011)

Contudo existem opções para a substituição de combustíveis de origem fóssil, que são os biocombustíveis de origem vegetal e animal. Os principais disponíveis no mercado são o etanol que é formado por álcoois produzidos através da cana de açúcar e de grãos, como o milho. Eles emitem menos CO e material particulado, porém aumenta a emissão de aldeídos como o acetaldeído. (LEMOS, 2012; PINTO, 2008)

Como já citado, na segunda lei da termodinâmica a eficiência do motor a combustão interna é consideravelmente prejudicada pelos atritos ocorridos e pelas perdas de calor para uma fonte fria. De acordo com isso, pode-se identificar a eficiência energética obtida pelo motor com variação de até 40%. Contudo, a eficiência efetiva para movimentar o carro é entre 12% a 18%, pois na movimentação do veículo há perdas na marcha lenta, no trem de força e na operação de acessórios. (DELGADO, 2017; ROTTER, 2022)

Os parâmetros importantes que definem eficiência de um motor a combustão são o rendimento de combustão que se referir ao atraso da centelha na composição da mistura (ar e combustível) e taxa de compressão; rendimento de ar ou combustível depende do fluxo de ar e combustível liberado; eficiência de bombeamento se define através da pressão na admissão. O rendimento total é definido pela variação de todas as eficiências que compõem o motor. (TRISTÃO, 2020)

A lei de Ampère é uma lei da física que descreve a relação entre corrente elétrica e campo magnético. Ela afirma que o fluxo magnético através de uma superfície fechada é proporcional à corrente elétrica que passa pela superfície, ou seja, um campo magnético induzido é produzido por uma corrente elétrica. (HALLIDAY; RESNICK, 2009)

No motor elétrico, a lei de Faraday é utilizada para explicar a

criação de um campo magnético que gira o rotor do motor. O rotor é uma bobina de fio que é colocada em um campo magnético criado por um ímã permanente. Quando uma corrente elétrica é aplicada à bobina, ela cria um campo magnético oposto ao campo do ímã permanente. A interação entre esses dois campos magnéticos faz com que o rotor gire.

A Lei de Lenz afirma que a corrente induzida em um circuito é sempre oposta à variação do fluxo magnético que a produz. Isso significa que a corrente induzida sempre tenta criar um campo magnético que se opõe à variação do campo magnético original. Assim, a Lei de Lenz determina a direção da corrente induzida. (HALLIDAY; RESNICK, 2009)

Os modelos dos ME possuem vantagens e desvantagens como mostrado no quadro 02, assim cada motor possui como objetivo executar diferentes atividades. Dependendo do modelo, podem apresentar melhor potência, desempenho a longas distâncias, arranque ou maior eficiência.

Quadro 01 - Modelos, Vantagens e Desvantagens dos motores elétricos.

| Tipo de Motor | Vantagens | Desvantagens |
|----------------------------------|--|--|
| Corrente Contínua Com Escovas | Binário e velocidade ideais para tração | Menor rendimento, custo elevado, manutenção frequente. |
| Assíncrono ou de Indução | Construção simplificada, custo menor e frequência de manutenção reduzida | Quanto maior a carga, menor o rendimento |
| Síncrono ou de Ímã Permanente | Elevado binário, bom rendimento, tamanho reduzido. | Preço elevado. |
| Relutância ou Passo | Pode operar em velocidade alta. | Baixa densidade de potência, tamanho e peso. |

Entretanto, o principal motor utilizado como base de estudo para esse capítulo é o assíncrono, que possui o funcionamento baseado na Lei de Faraday. Esse motor apresenta duas partes principais: o estator, que é a parte fixa onde será energizada; e o rotor, sendo a parte móvel, que sofrerá a indução eletromagnética e por consequência criando seu próprio campo opondo-se e gerando torque. (JUNIOR, 2021)

Um detalhe importante sobre o motor assíncrono é que esse motor possui duas variações principais, a com rotor bobinado e o rotor em forma de gaiola de esquilo, a bobina não é muito utilizada em veículos elétricos por precisar fazer manutenção com frequência e por ser muito caro. Já o motor com gaiola de esquilo possui algumas vantagens como ser mais robusto em comparação com os outros motores por não precisar de tanta manutenção, ser mais fácil a fabricação e seu custo ser menor. Ele se destaca por seu rotor se invólucro por barras de alumínio dispostas paralelamente e tem a função de diminuir a perda do motor para correntes parasitas. (FREITAS, 2012)

A bateria é uma das partes mais essenciais dos automotivos completamente elétricos. As baterias são compostas por células eletroquímicas que possuem eletrodos negativos, positivos e uma camada de condução de íons para separá-las.

Cada bateria possui elementos químicos que as caracterizam através da potência, vida útil, capacidade, corrente máxima e auto-descarga. Nesse sentido, observa-se uma vasta diversidade de baterias com propriedades únicas, adaptadas para aplicações específicas, como as utilizadas em eletrodomésticos portáteis, as baterias estacionárias aplicadas para estabilizar a rede elétrica e as empregues em veículos automotivos. (SOUSA, 2023)

Quadro 02 - Levantamento Crítico de Baterias de Veículos Elétricos

| TIPOS DE BATERIAS | POTÊNCIA ESPECÍFICA (W/kg) | CICLO DE VIDA | TAXA DE AUTODESCARGA (%/MÊS) | PRÓS | CONTRAS |
|--------------------------|----------------------------|---------------|------------------------------|---|---|
| Chumbo Ácido (Lead-Acid) | 150 – 200 | 400 - 800 | 3-20 | Baixo custo, Bom desempenho em baixas e altas temperaturas e elevada durabilidade | Baixa densidade energética e potência específica, são pesadas e volumosas |

| | | | | | |
|---------------------------|-----------|------------|-------|--|---|
| Hidretos Metálicos Níquel | 150 – 450 | 800 - 2000 | 30-35 | Maior segurança | Menor energia específica e maiores custos |
| Ião-Lítio | 200 – 450 | 600 - 3000 | 5-10 | Energia específica, densidade energética elevada e redução de peso e volume. | Maiores custos |

Fonte: Adaptado de Liu et al. (2022, p. 4064)

No quadro 01 foi utilizado três parâmetros principais para a comparação sendo: Potência específica (W) que se refere à máxima capacidade de fornecimento de energia em um ambiente de operação controlado; Ciclo de vida representa o número de ciclos completos de carga e descarga que a bateria pode sustentar antes de sua capacidade reduzir para 80% da capacidade inicial; e por último a Taxa de auto-descarga indica a porcentagem de descarga automática enquanto a bateria está inativa. (SOUSA, 2023)

Idealmente o descarte das baterias utilizadas nos modelos mais recentes é a última alternativa. Inicia-se com a tentativa de reutilizar e reaproveitar todos os componentes e reinserir no mercado. Quando não há mais o que se aproveitar, a bateria segue o destino dos resíduos sólidos, o aterro sanitário. (SILVA, 2019)

Contudo, principalmente na realidade brasileira, que segundo Sena (2020) 60% das cidades brasileiras não possuem aterros sanitários, consideramos o descarte inapropriado e os perigos causados pela toxicidade dos componentes das baterias. Além disso, as baterias mais utilizadas são as variantes das baterias de lítio, que apresenta principalmente o alerta à saúde humana por causar alterações severas ao sistema endócrino. Ademais, a resolução 401/2008 do CONAMA não regulamenta o descarte de baterias de lítio, perdendo assim a obrigatoriedade de fiscalização por não ser considerada substância tóxica potencialmente perigosa. (SILVA, 2019)

Os motores automotivos elétricos não possuem muitos meios que ocasionam a redução da eficiência final em comparação com os MCI. Contudo, no motor elétrico mesmo em condições diferentes ainda ocorrem perdas através de diferentes meios: atrito, correntes parasitas e efeito joule. (PASSARELLI, 2023)

O atrito entre as partes móveis é causado pela fricção durante a ventilação e o movimento do ar através do motor para resfriá-lo. As

correntes parasitas são causadas pela indução de correntes elétricas em materiais condutores próximos ao campo magnético. Por último o efeito joule que ocorre através da resistência à passagem de corrente nos enrolamentos de cobre e nas escovas. (PASSARELLI, 2023)

Através do estudo de Ries et al. (2023) com motores assíncronos trifásicos, utilizando o modelo de motor HPM3000 de 48 V, podemos identificar o valor médio da eficiência de um motor elétrico em condições habituais de 80,2%. Ademais, em condições ideais a eficiência pode alcançar por volta de 92% e em condições completamente desfavoráveis o menor valor alcançado foi de 51.9%. Por último, o estudo traz o resultado do melhor desempenho energético de diferentes modelos do motor assíncrono trifásico, sendo os valores máximos entre 88% e 90%.

03-METODOLOGIA

O trabalho apresenta uma abordagem que se enquadra em método comparativo, que de acordo com Prodanov e Freitas (2013), tem como objetivo realizar comparações com o objetivo de verificar semelhanças e explicar divergências. Ademais apresenta o modo de pesquisa exploratória, já que segundo Gonzaga e Toledo (2011) se estabelece uma pesquisa exploratória aquela que possui o intuito de aprofundar no problema base da pesquisa.

A análise de dados foi utilizada para a obtenção de informações relevantes a serem repassadas de modo a esclarecer qual motor é mais adequado segundo os critérios utilizados, para então estabelecer conceitos, revisões e análises sobre a eficiência e à ecologia relacionada aos MCI e ME.

No primeiro momento foi realizado um levantamento de cunho bibliográfico, considerando fontes digitais e materiais físicos. Posteriormente foi solicitado ao Departamento Estadual de Trânsito de Rondônia (DETRAN-RO) dados referentes à frota de veículos do Estado no período de 2016 a 2023. Em sequência, foi elaborada a análise de pesquisas com os marcadores de busca, selecionou-se os artigos de acordo com a proposta de descrever os componentes dos motores, o seu funcionamento, as fontes de energia utilizadas e como esses motores podem poluir o meio ambiente.

Combinando-se a análise do passo anterior, referente ao levantamento bibliográfico, com os dados registrados pelo DETRAN-RO no

tocante a motorização veicular. Diante disso, foi averiguado o comportamento do quantitativo da frota ao longo do período analisado e verificou-se o impacto ambiental que essa mudança trouxe para o estado.

04-RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em comparação, a eficiência dos motores possui grande disparidade ao considerar o desempenho energético, em condições favoráveis, do MCI e o ME, 40% e 92% respectivamente, assim é possível observar uma diferença significativa de 52%. Esse fato se deve ao motor elétrico ter menor perda de energia durante o funcionamento, pois diferente do motor a combustão interna ele não possui tantas partes móveis para dispersar a força de trabalho.

Ainda existem outros fatores que interferem na eficiência como no caso do MCI em que a qualidade do combustível conta como fator determinante. Também é possível citar os ajustes internos no motor, como a mistura ar-combustível e taxa de compressão.

Assim como o ME, a cada modelo é necessário identificar o limite de aquecimento e checar o quanto as correntes parasitas estão afetando o desempenho energético do motor. Deste modo, mesmo a eficiência máxima dos modelos de ME não totalizando 100% a variação é significativamente menor, entre 88% a 90%. Além disso, podemos observar que uma variedade de motores e que cada um possui como objetivo executar diferentes atividades. Dependendo do modelo, podem apresentar melhor potência, desempenho a longas distâncias, arranque ou maior eficiência.

Sobre a ótica ambiental, os dois motores mostram-se poluentes, porém de diferentes maneiras, os MCI poluem diretamente a atmosfera. Em contrapartida, os ME indiretamente, através das baterias descartadas de maneira irregular, poluem o solo.

E se tratando da capital do Estado de Rondônia, a poluição atmosférica reduziu drasticamente a qualidade do ar. Pode-se notar isso através, por exemplo, do registro de $106,05 \mu\text{g}/\text{m}^3$ a $185,425 \mu\text{g}/\text{m}^3$ de material particulado, níveis que de acordo com a publicação da Universidade Federal de Rondônia estão acima do ideal determinado pela OMS, $25 \mu\text{g}/\text{m}^3$ a $50 \mu\text{g}/\text{m}^3$. Além disso, em 2023, de acordo com a plataforma World Air Quality Index, que monitora os níveis de poluição no ar em todo o mundo, classificou o ar da capital como

prejudicial à saúde pela intensa presença de fumaça.

Entretanto, as baterias dos carros elétricos são potenciais poluidores do solo no Estado de Rondônia. Considerando que entre os anos de 2016 e 2023 a frota de veículos tem mudado com o aumento dos veículos elétricos e híbridos, como demonstrado no quadro 03, o que nos leva a considerar se os municípios no estado de Rondônia estão preparados para lidar com o descarte das baterias desses veículos. Pois de acordo com a matéria do g1 notícias, publicada no fim de agosto de 2023, a maior parte dos municípios de Rondônia não possuem aterro e a capital ainda está no processo de desativação do lixão.

Quadro 03 - Quantitativo anual de novos veículos na frota de Rondônia por tipo de combustível.

| Referência Ano | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 |
|----------------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| ÁLCOOL | - | - | - | 1 | - | - | - | - |
| ÁLCOOL/ GASOLINA | 21.554 | 22.698 | 26.923 | 29.855 | 22.408 | 25.342 | 25.290 | 12.449 |
| DIESEL | 3.214 | 3.402 | 4.732 | 4.894 | 4.584 | 5.762 | 5.401 | 1.220 |
| ELÉTRICO/FONTE EXTERNA | - | - | 1 | 2 | 4 | 6 | 23 | 3 |
| ELÉTRICO/FONTE INTERNA | - | - | - | 1 | - | 4 | - | - |
| GASOLINA/ÁLCO- OL/GÁS NAT. | 2 | 1 | 1 | - | - | - | - | - |
| GASOLINA | 8.103 | 7.876 | 9.151 | 7.969 | 5.788 | 6.205 | 7.455 | 3.810 |
| GASOLINA/ELÉ- TRICO | 5 | 11 | 14 | 39 | 16 | 28 | 39 | 15 |
| GASOLINA/ ÁLCOOL/ ELÉTRICO | - | - | - | 28 | 61 | 160 | 158 | 66 |
| HÍBRIDO | - | - | - | - | - | - | - | 7 |
| HÍBRIDO PLUG-IN | - | - | - | - | - | - | - | 13 |
| TOTAL VEÍCULOS | 32.878 | 33.988 | 40.822 | 42.789 | 32.861 | 37.507 | 38.366 | 17.583 |

Fonte: DETRAN-RO, 24/08/2023.

Conforme podemos notar no quadro 03, é possível afirmar que os carros elétricos possuem uma taxa de aumento anual maior que os carros a combustão interna sendo, 133,33% e 3,48% respectivamente, no período de tempo de 2016 a 2022. Confirmando assim que há um

crescente aumento no consumo de veículos elétricos, porém esses números não expressam os valores absolutos, tendo em vista que mesmo com esse aumento a média de carros elétricos emplacados por ano ainda é menor que os carros a combustão interna, 5,14 e 36944,42.

Outro ponto a ser observado entre as médias anuais dos veículos é a disparidade na taxa percentual de desvio padrão entre as amostras, existindo uma variação significativa entre as 3 classificações de motorização. Sendo que a sequência de desvio padrão encontrado foi de 158,93%, 102,75% e 10,63%, representando ME, Híbrido e MCI nesta ordem. Assim pode-se verificar que os motores híbridos também estão se destacando no mercado, tornando um passo importante na transição dos MCI para o ME.

Os valores dos ME e híbridos destacam e evidenciam a gradativa transição de consumo e interesse, pois em contraponto os valores dos veículos movidos a combustão têm menor taxa por apresentar pouca variação em relação à média de emplacamentos. Apesar de ter menor variação, os MCI ainda possuem o maior número de veículos que compõem a frota do estado, isso representa uma possível dificuldade para o consumidor em adquirir veículos mais ecossustentáveis.

O número de emplacamentos de 2023 reflete melhor essa transição, principalmente dos carros híbridos, com 101 veículos emplacados. Apresentando assim, um número expressivo considerando que os dados fornecidos estão incompletos pela não conclusão de emplacamentos do ano. Já os veículos totalmente elétricos ainda são minoria, com apenas 3 emplacamentos, entretanto com a boa aceitação dos híbridos a tendência a longo prazo é também de aumentar o consumo dos automóveis totalmente elétricos. De acordo com isso há a possibilidade de em alguns anos começar uma disputa no mercado com os veículos movidos a combustão interna.

Contudo, é importante alertar que a legislação brasileira não é clara sobre o descarte de baterias de lítio, que são as mais utilizadas em veículos totalmente elétricos. Idealmente, quando não houver mais uso para os componentes da bateria o descarte deve ser realizado em aterro sanitário como a legislação brasileira determina sobre os resíduos sólidos. Porém a resolução 401/2008 do CONAMA dita apenas o destino de outras baterias como zinco-manganês, alcalino-manganês, níquel-cádmio, óxido de mercúrio e chumbo-ácido.

5-CONCLUSÃO

De acordo com o trabalho, pode-se concluir que o ME mesmo sendo um potencial poluidor do solo ainda é menos prejudicial que os MCI que diretamente poluem a atmosfera.

O motor elétrico em relação a eficiência é superior ao motor a combustão interna, com uma diferença de aproximadamente 52%. Isso se dá pelo fato do ME possuir duas principais perdas, efeito joule e as correntes parasitas, porém as principais fabricantes buscam a cada modelo desenvolver mecanismos para diminuir essas perdas. Enquanto o motor a combustão interna, mesmo sendo o mais utilizado nas últimas décadas, ainda não foi possível diminuir significativamente suas perdas, chegando no máximo a 40% de eficiência.

Por fim, pode-se destacar que aos poucos o cenário automobilístico tem demonstrado mudanças, como por exemplo Rondônia, em que a população tem lentamente incorporado veículos elétricos e híbridos na frota do Estado. Isso acontece porque o consumidor tem se interessado mais pelas vantagens de um motor com baixo ruído e melhor eficiência energética, características que podem ser encontradas no ME.

6-REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acordo de Paris. (2015). [Documento eletrônico]. Paris, França: Nações Unidas. Disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br/88191-acordo-de-paris-sobre-o-clima>>. Acesso: 18 mar. 2023.

AFONSO, Vanderlei Moraes; FERRAZ, Rodrigo de Sousa Campista. BASE GERAL DOS CARROS ELÉTRICOS EM RELAÇÃO AO CONSUMO, IMPACTO AMBIENTAL E CUSTO-BENEFÍCIO. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 8, n. 11, p. 545-558, 2022.

BARAN, Renato; LEGEY, Luiz Fernando Loureiro. **Veículos elétricos: história e perspectivas no Brasil**. BNDES Setorial, Rio de Janeiro, n.33, p. 207-224, mar. 2011.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. Núcleo do Inpa em Rondônia participa de Rede de Monitoramento que aponta inadequação na qualidade do ar da capital do Estado. [Brasília]: Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações, 09 de set. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inpa/pt-br/assuntos/noticias/nucleo-do-inpa-em-rondonia-participa-de-rede-de-monitoramento-que-aponta-inadequacao-na-qualidade-do-ar-da-capital-do-estado>. Acesso em: 15 set. 2023.

BRUNETTI, Franco. **Motores de Combustão Interna** - Vol. 1 e 2. 2 ed. São Paulo: Blucher, 2018.

CAVALCANTE JÚNIOR, Luiz Claudio Paulino. **ANÁLISE COMPARATIVA DA SUBSTITUIÇÃO DE MOTORES A COMBUSTÃO POR MOTORES ELÉTRICOS NO SETOR DE TRANSPORTES**. 2021. 14 f. TCC (Graduação) - Curso de Curso de Bacharelado em Ciência e Tecnologia, Universidade Federal Rural do Semiárido - Ufersa, Mossoró, 2021.

CONAMA. Conselho Nacional do Meio Ambiente. **Resolução nº 401**, de 4 de novembro de 2008. Publicado em DOU nº 215, de 5 de novembro de 2008, Seção 1, página 108-109.

DELGADO, Fernanda et al. **Carros elétricos**. Rio de Janeiro: FGV. 2017. 13-48 p.

FREITAS, Joaquim Carlos Novais de. **Projeto e análise ao funcionamento de carros elétricos**. 2012. Dissertação (Mestrado em Eng. Mecânica) - Universidade do Minho, Guimarães, 2012.

GUARIEIRO, L.L.N.; VASCONCELLOS, P.C.; SOLCI, M. C. Poluentes atmosféricos provenientes da queima de combustíveis fósseis e biocombustíveis: uma breve revisão. **Revista Virtual de Química**, Niterói, v. 3, n.5, p. 434-445, nov. 2011.

HALLIDAY, David; RESNICK, Jearl Walker. **Fundamentos de física: gravitação, ondas e termodinâmica**. 8. ed. Rio de Janeiro: Ltc, 2009. 314 p. 2.v

LEMOS, Eliana G. M. **Bioenergia: desenvolvimento, pesquisa e inovação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. 409-520 p.

LIU, Wei; PLACKE, Tobias; CHAU, K.T.. Overview of batteries and battery management for electric vehicles. **Energy Reports**, [S.L.], v. 8, p. 4058-4084, nov. 2022. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.egyr.2022.03.016>.

ONOHARA, Edson Y., ONOHARA, Meiry M. Comparações entre a eficiência energética de carro elétrico e de carro à combustão: uma análise dos impactos socioambientais e financeiros. **Revista de Empreendedorismo e Gestão de Micro e Pequenas Empresas**, v. 7, n. 01, p. 79, 2022.

PASSARELLI, Alan da Silva Duarte. **LEVANTAMENTO DE CURVAS CARACTERÍSTICAS DO MOTOR DE CORRENTE CONTÍNUA DE ÍMÃ PERMANENTE E ESCOVAS**. 2023. 61 f. TCC (Graduação) - Curso de Engenharia Elétrica, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (Utfpr), Curitiba, 2023.

PEZERICO, Vinícius Nascimento de Oliveira. **Estudo comparativo para carregamento de carros elétricos através de geração distribuída e análise econômica**. 2020. 81 f. TCC (Graduação) - Curso de Engenharia Elétrica, Engenharia Elétrica, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020.

PINTO, Thaís Alves. **GASOLINA, GÁS NATURAL E ETANOL: COMPARAÇÃO DOS PRINCIPAIS IMPACTOS AMBIENTAIS DA PRODUÇÃO AO CONSUMO FINAL**. 2008. 175 f. TCC (Graduação) - Curso de Ecologia, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2008.

POTENZA, Renata Fragozo et al. **Análise das emissões brasileiras de gases de efeito estufa e suas implicações para as metas de clima do Brasil**. Observatório do Clima. Brasil. 2021. Disponível em: <https://seeg-br.s3.amazonaws.com/Documentos%20Analiticos/SEEG_9/OC_03_relatorio_2021_FINAL.pdf>. Acesso: 18 mar. 2023.

PROVANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de; **METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. 32 p.

RIES, Lisandra Kittel et al. Aplicações da Matemática na Engenharia: obtenção da equação de eficiência de motores elétricos utilizando o método dos mínimos quadrados. **Intermaths**, [S.L.], v. 4, n. 1, p. 67-77, 30 jun. 2023. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/Edições UESB. <http://dx.doi.org/10.22481/intermaths.v4i1.12102>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/intermaths/article/view/12102>. Acesso em: 08 out. 2023.

ROCHA, Alessandra Santos; BERNARDO, Débora Giselli. PESQUISA BIBLIOGRÁFICA: ENTRE CONCEITOS E FAZERES. In: TOLEDO, C. A. A.; GONZAGA, M. T. C. (Org.) **Metodologia e Pesquisa nas Áreas de Ciências Humanas**. Maringá: Eduem, 2011. cap. 3. p. 81-99.

ROTTER, Daniel do Valle. **SIMULAÇÃO NUMÉRICA PARA A OTIMIZAÇÃO DE UMMOTORDEBAIXA CILINDRADA PARA COMPETIÇÃO DE EFICIÊNCIA ENERGÉTICA**. 2022. 88 f. TCC (Graduação) - Curso de Engenharia Automotiva, Centro Tecnológico de Joinville, Universidade Federal de Santa Catarina, Joinville, 2022.

SENA, Jailson R. **Cerca 60% das cidades brasileiras ainda utilizam lixões**. Correio Braziliense, 08 de out. 2020. Disponível em: <<https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2020/10/4880887-cerca-60--das-cidades-brasileiras-ainda-utilizam-lixoes.html>>. Acesso em: 02 out. 2023.

SILVA, Moisés Rogério Rezende da. **A POLÍTICA NACIONAL DE RESÍDUOS SÓLIDOS E O DESCARTE DE BATERIAS DOS VEÍCULOS ELÉTRICOS E HÍBRIDOS**. 2019. 68 f. TCC (Graduação) - Curso de Direito, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/handle/10899/30235>. Acesso em: 24 set. 2023.

SOUSA, João Carlos dos Santos. **Desenvolvimento de uma estação de carregamento de baterias de carros elétricos**. 2023. 117 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Engenharia Electrotécnica e de Computadores Major Energia, Engenharia Electrotécnica, Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, Portugal, 2023.

TRISTÃO, Guilherme de Almeida; SUMIOSHI, Sílvio Sizuo. **EFICIÊNCIA ENERGÉTICA EM MOTORES DE COMBUSTÃO INTERNA**. In: X SIMPÓSIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, DIDÁTICA E DE AÇÕES SOCIAIS DA FEI, 10., 2020, São Bernardo do Campo. São Bernardo do Campo: Fei, 2020. p. 1-2

VARELLA, Carlos Alberto Alves. **Histórico e desenvolvimento dos motores de combustão interna**. Rio de Janeiro. 2006.

YOUNG, Hugh D.; FREEDMAN, Roger A. Física II: **Termodinâmica e Ondas**. São Paulo: Addison Wesley, 2008. 251-303 p.

Capítulo 16

APRENDENDO COM O CINEMA: IMAGINÁRIOS SOBRE TRANSTORNO DE ANSIEDADE GENERALIZADA POR MEIO DE “DEPOIS A LOUCA SOU EU”

Larissa Rosso Dutra¹

Eu não posso deixar quem eu sou sabotar quem eu devo ser.
– fala da personagem Dani, em “Depois a Louca sou Eu” (2021).

PRIMEIRO DIÁLOGO

Segundo a visão de Edgar Morin em sua obra “O cinema ou o homem imaginário: ensaio de antropologia sociológica” (2014), o cinema não é apenas uma forma de entretenimento, mas sim um potente gerador de emoções e sonhos. Morin destaca que a experiência cinematográfica vai além de uma mera fuga da realidade ou ilusão, sendo, na verdade, uma imersão consciente em um jogo onde a ilusão de realidade coexiste com a consciência de sua natureza fictícia. Para Morin, o cinema desempenha um papel crucial na disseminação de imaginários, transformando-se em uma espécie de “pilha radioativa” de projeções-identificações dentro da obra de ficção. Essa expressão sugere que o cinema, ao criar narrativas visualmente cativantes e emocionalmente envolventes, atua como uma fonte de energia simbólica e imaginativa.

Nesse contexto, essa energia na qual Morin (2014, p. 123) se refere como “pilha radioativa”, é irradiada pela natureza poderosa do cinema, que tem o potencial de impactar profundamente as percepções, emoções e identificações do público, destacando-o como um

¹ Psicóloga pela Faculdade Integrada de Santa Maria (FISMA), com graduação parcial pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Mestranda em Educação na linha de pesquisa Docência, Saberes e Desenvolvimento Profissional, com ênfase nas interfaces entre Imaginários, cinemas e formação docente pela Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS/UFSM). Membro do projeto de pesquisa Audiovisual e Formação Docente: construindo relações entre endereçamento e reendereçamento da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NUTES/UFRJ).

meio de comunicação e expressão cultural excepcional. Afinal, por sua vez, o cinema objetiva situações, acontecimentos, personagens e atores, reificando os devaneios e a subjetividade dos autores em uma forma de arte. A dimensão antropológica do cinema, segundo Morin (2014), não pode ser negligenciada em seus fundamentos educativos, uma vez que o faz-de-conta no cinema é um motor propiciador de experiências sensoriais, intelectuais, psicológicas e estéticas.

Ao analisar o imaginário estético, destacado por Morin (2014), como um campo que espelha as necessidades e aspirações humanas, observa-se que o cinema estabelece conexões afetivas intensas. Assim, a produção cinematográfica vai além da mera diversão, transformando-se em uma forma de aprendizado que se nutre das fontes mais profundas da participação afetiva. Essa experiência cinematográfica emerge como solo fértil para a compreensão das nuances da condição humana, representando uma jornada educativa que ultrapassa as fronteiras da tela. O imaginário estético, como qualquer construção imaginativa, é o domínio onde as carências e aspirações humanas são exploradas em narrativas ficcionais, conforme indicado por Morin (2014), alimentando-se das fontes mais profundas e intensas da participação efetiva para expressar de forma vívida as necessidades e desejos humanos.

Sob essa perspectiva, o objetivo central desta pesquisa é discutir os imaginários associados ao transtorno de ansiedade generalizada (TAG), por meio da análise da narrativa do filme “Depois a Louca Sou Eu” (2021) e explicar como a sétima arte pode servir como um dispositivo formativo para a compreensão das nuances desse transtorno mental. Na justificativa de que ao adentrar na obra cinematográfica, almeja-se uma apreensão da utilização de elementos narrativos, visuais e sonoros na representação e transmissão da experiência vinculada ao TAG. Assim, a abordagem interdisciplinar, ao trazer imaginários sociais, propicia uma amplitude na compreensão desse fenômeno, estabelecendo relações com questões contemporâneas, especialmente no contexto da educação superior.

PERCURSO METODOLÓGICO

A escolha metodológica para esta pesquisa se baseia em uma abordagem documental, utilizando como fonte principal a obra cinematográfica intitulada “Depois a Louca Sou Eu”, disponível no catá-

logo da plataforma de streaming Prime Video. O filme foi lançado em 2021 e foi dirigido por Júlia Rezende, com roteiro de Gustavo Lipsztein e escrita por Tati Bernardi. O pôster do filme está ilustrado na figura 1. A trama da obra gira em torno da personagem Dani Teixeira, interpretada por Débora Falabella, uma jovem intensa e autêntica que aspira a uma vida normal, mas que desde a infância vive em descompasso com o mundo ao seu redor. A narrativa destaca o talento de Dani como escritora brilhante, ao mesmo tempo em que ela enfrenta diversos desafios relacionados a seus medos e crises constantes de ansiedade. Desde a infância, Dani lida com crises de ansiedade, e ao longo da vida adulta, ela busca diversas formas de lidar com esses desafios, incluindo terapias e medicações.

Figura 1. Pôster do filme “Depois a Louca Sou Eu”.



Fonte: Prime Video, 2023.

O filme aborda não apenas a relação de Dani com sua superprotetora mãe, Sílvia, interpretada por Yara de Novaes, mas também

com todas as pessoas ao seu redor. A escolha desta abordagem metodológica permite uma análise aprofundada da obra cinematográfica, explorando os elementos narrativos, visuais e sonoros para compreender como o filme retrata as experiências de uma pessoa lidando com ansiedade. Ao utilizar o filme como fonte primária, a pesquisa busca extrair insights sobre a representação artística dessas questões, contribuindo para uma compreensão mais ampla das nuances da ansiedade na sociedade contemporânea.

Ainda sobre a escolha metodológica, Loizos (2015) destaca a relevância dos dados originais em pesquisas documentais, que se utilizam de filmes e séries como fontes, ressaltando que elas constituem um poderoso registro de ideias e eventos que podem enriquecer significativamente pesquisas no campo social. Vivendo em uma era profundamente influenciada pelos meios de comunicação, as produções cinematográficas e televisivas oferecem uma perspectiva única sobre questões sociais, comportamentais e psicológicas. Conforme Loizos (2015) argumenta, o cinema, como um dispositivo cultural, possibilita aprofundamentos em diversas áreas, como as ciências humanas e sociais. O campo da psicologia, em particular, é beneficiado pela análise, e não somente por ela, pois os filmes oferecem uma ampla gama de interpretações sobre a condição humana que podem ser pensadas no campo da educação também.

Bauer e Aarts (2015) complementam essa visão, destacando que o cinema proporciona uma plataforma para explorar e compreender múltiplos aspectos da sociedade, oferecendo insights valiosos que podem enriquecer discussões e pesquisas no campo. Portanto, a abordagem metodológica adotada, centrada na análise de uma obra cinematográfica, não apenas se alinha à natureza de dados primários, mas também reconhece o potencial do meio cinematográfico como uma ferramenta rica e expressiva para aprofundar a compreensão das complexidades humanas. Consequentemente o campo da educação é beneficiado também. O cinema, desempenha um papel importante na formação de atitudes, valores e na transmissão de conhecimento. E, ao explorar obras cinematográficas, especialmente aquelas que abordam temas relacionados à ansiedade e saúde mental, é possível extrair valiosos recursos educacionais.

Afinal, a obra cinematográfica pode ser usada como um dispositivo de formação. De acordo com Souto (2007), o cinema pode ser entendido como um dispositivo, um espaço estratégico e tático que

revela significados, analisa situações, provoca aprendizagens e novas formas de relação, além de organizar transformações. Assim, o cinema como um dispositivo de formação explora a investigação dos saberes e significados que são (re)construídos no espaço cinematográfico. Para Oliveira (2011), o conceito de dispositivo se estende a qualquer lugar ou espaço no qual a experiência de si é constituída ou transformada. No contexto do cinema, isso implica um movimento no qual o espectador está envolvido, implicando consigo mesmo, com os personagens e a partir da narrativa cinematográfica. O diferencial ao adicionar a questão do dispositivo cinematográfico está na inscrição do espectador na experiência formativa.

Nessa perspectiva, Oliveira (2011) ressalta que o espectador não participa passivamente, apenas absorvendo informações sobre experiências representadas por outros, mas ativamente se coloca, se experimenta e (re)visita seus próprios repertórios de conhecimento, questionando-os à luz da narrativa cinematográfica. Essa abordagem destaca o aspecto dinâmico e participativo da formação de professores e discentes por meio do cinema, onde eles, como espectadores, não são apenas receptores passivos de conhecimento, mas são agentes ativos na construção e reconstrução de seus próprios saberes. O cinema, assim, torna-se um dispositivo poderoso para o desenvolvimento profissional e pessoal dos envolvidos, proporcionando um espaço estimulante para a reflexão, a discussão e a ampliação das perspectivas educacionais.

O QUE SE PODE APRENDER COM O CINEMA E IMAGINÁRIOS

O transtorno de ansiedade generalizada (TAG), conforme definido pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) em 2014, caracteriza-se pela manifestação excessiva de apreensão ou preocupação relacionada a diversas questões do cotidiano. Sujeitos afetados pelo TAG também podem apresentar sintomas físicos, como tensão muscular, hiperatividade autonômica, nervosismo, dificuldade de concentração, irritabilidade, distúrbios do sono, sudorese, náuseas, diarreia, cefaleia e respostas exageradas de sobressalto a estímulos geralmente inofensivos, como ruídos. Conforme representado na Figura 2. E é isso que o filme “Depois a Louca Sou Eu” (2021) aborda, evidenciando a complexidade e a variedade de sintomas asso-

ciados a esse transtorno, destacando a diversidade de sintomas associados e proporcionando uma visão mais abrangente sobre o impacto do TAG na vida das pessoas.

Figura 2. Captura de tela do filme que mostra alguns sintomas do TAG.



Fonte: Prime Video, 2023.

Nos primeiros instantes do filme, o espectador é introduzido ao mundo de Dani através de suas palavras. Ela compartilha uma metáfora impactante sobre suas crises de pânico: “Sempre que eu tenho uma crise de pânico é como se eu fosse um saco de bolinhas de gude que alguém roubou e, na fuga, deixou cair. Pra que eu funcione, as bolinhas têm que se juntar. Mas juntar essas bolinhas não é tarefa fácil”. Essa analogia sugere a complexidade de reunir os fragmentos de sua experiência, ilustrando o desafio que enfrenta para restaurar o equilíbrio em sua vida. Assim, Dani, enfrenta o desafio da ansiedade desde a infância, onde desenvolve um medo constante por baratas e experimenta desconforto ao contemplar a interação com outras pessoas. A situação é agravada pelo temor constante de sua mãe, Sílvia, que persiste em impedir que ela saia sozinha, uma dinâmica que se mantém até a idade adulta.

Tendo essa questão em vista, Sílvia, enfrentou dificuldades ao lidar com o divórcio quando Dani ainda era uma criança, resultando na herança das sensações desse período solitário e confuso para a protagonista. Diante da separação, mãe e filha desenvolveram uma relação estreita. No entanto, Sílvia não percebia que Dani, ainda uma criança, reprimia emoções e necessitava de acompanhamento psicológico. Em

busca de soluções, Sílvia levou Dani a diversos lugares, recorrendo a guias espirituais, benzedeadas e rituais religiosos, mas a filha permanecia angustiada. Já na fase adulta, apesar da carreira na publicidade e de envolvimento em um relacionamento, Dani continua enfrentando os mesmos desafios emocionais, destacando a persistência e complexidade de seus problemas. Como ela mesma expressa, “Eu tenho medo da pia, do ralo, dos azulejos, da calçada. Das criaturas que se levantam de manhã e seguem vivendo”. Essa narrativa revela as camadas profundas das experiências emocionais de Dani.

No cerne desse contexto, a trajetória de Sílvia evidencia as complexas relações entre experiências familiares e o desenvolvimento emocional de Dani. O enfrentamento das adversidades após o divórcio, marcado por uma relação estreita entre mãe e filha, destaca a importância da compreensão das dinâmicas familiares na formação da personalidade. Essa abordagem ressoa nas reflexões sobre a ansiedade, indo além da área exclusiva da psicanálise. A ansiedade, ou “angústia”, como traduzido, emerge como um conceito crucial que estende suas raízes para além dos limites da psicanálise. Em sua obra “Inibição, Sintoma e Angústia” (2016), Freud sublinha a ansiedade como o fenômeno primordial no problema neurótico. Essa concepção, contudo, ultrapassa os domínios psicanalíticos, integrando-se em diversas abordagens que exploram a patologia mental.

Assim, essa perspectiva permite conceber a preocupação como um mecanismo de defesa, atuando para evitar o acesso à consciência de conteúdos ameaçadores, prevenindo assim experiências excessivamente traumáticas para o aparelho psíquico. Essas reflexões, alinhadas com os preceitos freudianos revelam, segundo Freud (2016), a continuidade e a relevância contemporânea das contribuições do fundador da psicanálise. Portanto, ao entrelaçar a narrativa de Sílvia e Dani com as discussões sobre a ansiedade, a compreensão dessas camadas profundas das experiências emocionais de Dani adquire uma dimensão mais abrangente. Essa integração de perspectivas, que vai além do âmbito psicanalítico, enriquece a compreensão dos desafios emocionais persistentes que permeiam a vida da protagonista.

Portanto, no âmbito dos imaginários sociais propostos por Cornelius Castoriadis, a compreensão do TAG se estende para além da esfera clínica, envolvendo a análise dos elementos culturais e sociais que permeiam a percepção e a vivência desse transtorno, por exemplo (CASTORIADIS, 1987). Assim, o mundo humano se caracteriza des-

de seu início, segundo Castoriadis (2007), pela emergência de algo que estabelece um abismo em relação à naturalidade e animalidade: a manifestação do imaginário, tanto no âmbito do indivíduo singular (imaginação) quanto no contexto social (imaginário social ou imaginário instituinte). À vista disso, Castoriadis (1987) sublinha a importância dos imaginários sociais na construção das subjetividades e na formação das representações coletivas. Dentro desse contexto, a abordagem cinematográfica presente no filme “Depois a Louca Sou Eu” (2021) pode ser vista como um meio para investigar e desvelar tais imaginários, contribuindo para uma compreensão mais abrangente do TAG na interseção entre a experiência individual e as influências sociais.

Seguindo a narrativa fílmica, Dani projeta crises que se desenrolam nos cenários triviais do cotidiano, ecoando os ecos de uma sociedade impregnada pela autocobrança, pelo esgotamento mental e pelo temor implacável do erro e do fracasso. Os desafios profissionais se convertem em fios tensos no tecido de seu estresse mental na idade adulta, alimentados pelo sonho de se tornar uma escritora de impacto. Todavia, esse anseio, que pulsa vibrante dentro dela, é sufocado pela falta de encorajamento de Sílvia, sua mãe, que teme que o estado ansioso da filha obscureça sua habilidade de enfrentar as demandas do olhar público. Os contornos do destino de Dani começam a se desenhar quando ela rompe com seu primeiro namorado, em uma fuga precipitada com os amigos dele, uma companhia estranha à sua essência.

Contudo, ao retornar ao aconchego do lar ao lado de sua mãe, Dani parece validar as apreensões de Sílvia, como se buscasse nos refúgios seguros uma confirmação indireta das preocupações maternas expressas anteriormente. Essa dinâmica revela a complexidade da relação entre mãe e filha, marcada por aspirações individuais, as pressões externas da sociedade e o desejo por refúgio. Essa complicada dança entre esses elementos delinea a jornada única da protagonista, que, ao confrontar os desafios emocionais, busca não apenas compreender sua própria ansiedade, mas também encontrar um equilíbrio delicado entre suas aspirações pessoais e as expectativas sociais que a cercam. Essa interconexão entre os diferentes aspectos da vida de Dani reflete a complexidade inerente à experiência humana, onde as aspirações individuais muitas vezes colidem com as expectativas externas, mudando assim a jornada singular da protagonista.

Nessa passagem, as ideias de Castoriadis (1987), presentes em

sua obra “A Instituição Imaginária da Sociedade”, oferecem insights valiosos sobre o imaginário social. Onde delinea o imaginário como uma complexa rede que vai além da mera criação de personagens individuais, assemelhando-se a uma avenida de mão dupla. Essa visão simboliza a circulação de elementos nos dois sentidos, ultrapassando o espaço bidimensional e tornando-se um ambiente onde práticas e personagens são moldados pela influência das lideranças uma vez instituídas. Dessa forma, as lideranças (mãe sobre a filha) não são apenas produtos passivos do imaginário, mas desempenham um papel ativo na criação e influência do imaginário coletivo, especialmente nos âmbitos de padrões de personalidade, no caso o TAG que permeia a narrativa. Essa abordagem castoriadiana enriquece a compreensão das dinâmicas do imaginário social, oferecendo uma visão que vai além da simples análise dos elementos individuais, destacando a interação complexa entre a criação imaginária e as estruturas sociais.

Diante do filme “Depois a Louca Sou Eu” (2021), a perspectiva de Castoriadis sobre o tempo e o imaginário social lança uma luz reveladora sobre a narrativa de Dani. Castoriadis (1987) argumenta que a sociedade atua como uma instituição que não apenas delinea o mundo à sua imagem, mas também se integra como parte essencial desse cosmos coletivo. Dentro desse contexto, a instituição do tempo é crucial, desafiando a separação convencional entre tempo e espaço, sendo concebida como uma criação autêntica e ontológica. No contexto brasileiro representado pelo filme, a compreensão castoriadiana ganha relevância ao explorar as raízes históricas e sociais que influenciaram as práticas contemporâneas de Dani. A sociedade brasileira, forjada no tecido do social-histórico, revela-se como um ponto de partida essencial para desvendar as complexidades das experiências da protagonista.

A análise do imaginário social, entrelaçada com o tempo, oferece uma perspectiva rica para compreender como as práticas do presente emergiram, se formaram e evoluíram ao longo do tempo. Assim, ao considerar a jornada de Dani à luz das ideias de Castoriadis (1987), percebe-se que as interconexões entre imaginário, tempo e sociedade desempenham um papel significativo nas experiências individuais e coletivas. A narrativa do filme torna-se um reflexo dessas dinâmicas, proporcionando uma compreensão mais profunda das raízes e desdobramentos das ansiedades persistentes enfrentadas pela protagonista.

Há, portanto a exploração de um novo relacionamento amoroso

na vida de Dani, que marca um ponto de viragem significativo na narrativa. Embora aparentemente mais estável, o novo namorado compartilha com Dani um tormento interno semelhante, proporcionando a ela um senso reconfortante de pertencimento e compreensão mútua. O medo compartilhado da sociedade e a experiência comum de lutar contra suas próprias inseguranças contribuem para elevar os níveis de confiança e felicidade da protagonista. Visto que, a conexão com alguém que enfrenta desafios semelhantes é retratada como uma fonte valiosa de apoio emocional. Entretanto, a reviravolta na trama ocorre quando esse novo namorado, de maneira inoportuna, decide discutir a possibilidade de uma pausa no relacionamento no momento íntimo do sexo.

Dessa forma, essa revelação abrupta mergulha Dani em um abismo emocional, levando-a a considerar a sugestão de sua mãe de recorrer à medicação para lidar com seus desafios. A história se desdobra com Dani experimentando diferentes tipos de pílulas na busca por fortalecimento, mas esse caminho culmina em uma overdose, gerando uma narrativa confusa sobre os efeitos e a eficácia da medicação, no qual esse trabalho não pretende se aprofundar. E, a reviravolta final da trama levanta questões sobre o papel da medicação no tratamento das questões emocionais de Dani. Ao sugerir que ela não precisa dos comprimidos, mas deve aprender a conviver com suas fraquezas neuróticas para aproveitar a vida. Consequentemente, a narrativa parece enviar uma mensagem ambígua sobre a utilidade dos medicamentos psiquiátricos, onde essa conclusão pode ser percebida como um ponto de vista que não aprofunda a complexidade do uso de medicamentos, oferecendo uma visão específica que pode não refletir a experiência de todos que recorrem a essas intervenções.

Nesse viés, considerando a perspectiva de Castoriadis (2002) sobre a criação imaginária e sua influência na sociedade humana, pode-se iluminar a complexidade da narrativa fílmica de “Depois a Louca Sou Eu” (2021). Onde, Castoriadis (2002) argumenta que a história e as diversas formas de sociedade são essencialmente definidas pela criação imaginária, um processo que não é motivado de maneira causal ou funcional, mas que é, ao mesmo tempo, indeterminado e determinante. A trama do filme, ao explorar as experiências de Dani e sua interação com a sociedade, pode ser vista como uma manifestação dessa criação imaginária. O processo social complexo, como as relações interpessoais e as pressões externas que Dani enfrenta, é molda-

do por esse Magma de Significações Imaginárias, o lugar de origem do imaginário social instituído (CASTORIADIS, 1982).

A gestão dos desafios emocionais de Dani e sua busca por significado estão ligadas à criação imaginária que permeia a sociedade em que ela está inserida. Além disso, sobre o ser e o tempo adiciona outra camada de compreensão à narrativa. Para Castoriadis (1999, p. 282) o “caos é o fundo do ser, é mesmo o sem-fundo do ser, é o abismo que está por trás de tudo o que existe”. Portanto, está ligada ao tempo, à sociedade e à história. A trama do filme, ao mergulhar nas experiências individuais de Dani, revela a interconexão entre o ser, o tempo e a sociedade, destacando a natureza fragmentada e ambulante dos indivíduos como produtos da instituição da sociedade. No contexto da história de Dani, pode-se compreender, conforme Castoriadis (1982), que suas lutas emocionais e sua jornada de autodescoberta são transformadas pelas normas, valores, linguagem e outros elementos que compõem as instituições da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise castoriadiana fornece uma lente conceitual rica para entender as interconexões entre imaginário, tempo, sociedade e as experiências individuais retratadas na narrativa cinematográfica de “Depois a Louca sou Eu” (2021), ampliando a compreensão sobre as complexas dinâmicas que moldam a jornada única de cada personagem. Outro ponto importante é que ao refletir sobre o papel do cinema na educação, a obra cinematográfica supracitada converge com a perspectiva de Bergala (2008) e outros estudiosos. Brezolin, Rech, Oliveira e Vasconcellos (2017) destacam o cinema como uma arte que introduz na escola, também no espaço universitário, um desvio de diferença em relação às formas convencionais de abordar a educação, seja ela de nível superior, ou não.

Bergala (2008) propõe uma leitura criativa dos filmes, enfatizando a importância de acompanhar a imaginação, a emoção e as escolhas do processo criativo, o que permite ao espectador compartilhar aspectos intuitivos e sensíveis da vivência dos personagens envolvidos. A ideia de que o cinema pode ser um dispositivo de formação para confrontar saberes e construir novos significados ressoa na narrativa da obra nacional dirigida por Júlia Rezende, com roteiro de Gustavo Lipsztein e escrita por Tati Bernardi. Ainda assim, Bergala (2008)

sugere que o cinema vai além de ser um mero conteúdo curricular, enfatizando seu potencial para provocar pensamento, transpor limites e interrogar o instituído. Nesse sentido, o exercício fílmico não se enquadra em uma lógica instrumental, mas sim como um encontro com o cinema como expressividade, proporcionando um vasto horizonte de possibilidades para a experiência estética (BREZOLIN; RECH; OLIVEIRA; VASCONCELLOS, 2017).

Ao considerar o cinema como um dispositivo na educação, o filme “Depois a Louca Sou Eu” (2021) ilustra o movimento provocado pelo cinema, que vai além do simples consumo de conteúdo. Visto que, Brezolin, Rech, Oliveira e Vasconcellos (2017) ao citarem Josso (2004), colocam que os filmes têm o poder de experimentar os sentidos, movimentar corpos biográficos, deslocar, desconstruir e proporcionar vivências éticas e estéticas. Dessa forma, o cinema não é apenas uma ferramenta pedagógica, mas uma necessidade na escola e em outros espaços formativos, capaz de auxiliar na compreensão da realidade e na transformação desta através da magia e do imaginário que envolvem a sétima arte. Essa perspectiva alinha-se à visão de que o cinema é como um meio enriquecedor e transformador no contexto educacional (BERGALA, 2008; BREZOLIN; RECH; OLIVEIRA; VASCONCELLOS, 2017).

Logo, a valorização do cinema como dispositivo de formação (lembrando do termo utilizado por Souto, 2008) vai além da simples assimilação de conteúdo. Trata-se de uma imersão em um vasto horizonte de possibilidades que promove uma experiência estética enriquecedora tanto para docentes quanto para discentes. Sob essa perspectiva, a prática docente adquire um papel fundamental na formação de pessoas conscientes e empáticas, capacitando-as a gerenciar suas emoções de maneira saudável e a respeitar as diversidades. A fusão desses elementos propicia uma abordagem educacional holística, explorando não apenas o universo da arte cinematográfica, mas também as complexidades do desenvolvimento emocional e social dos professores, dos estudantes, dos espectadores. Portanto, a experiência de aprendizado é potencializada quando ancorada no imaginário proporcionado pelo cinema, como exemplificado na análise do filme “Depois a Louca Sou Eu” (2021), oferecendo insights significativos sobre o transtorno de ansiedade generalizada.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5**: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Artmed Editora, 2014.

BAUER, Martin W.; AARTS, Bas. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 39-63

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema**: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

BREZOLIN, Caroline Ferreira; RECH, Indiara; OLIVEIRA, Valeska Fortes de; VASCONCELLOS, Vanessa Alves da Silveira. Em tempos de formação: exercícios autobiográficos e coletivos na atividade docente. In: NUNES, Célia Maria Fernandes; TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; DINIZ, Margareth; ARAÚJO, Maria Jaqueline de Grammont Machado de; GUSMÃO, Milene de Cássia Silveira; OLIVEIRA, Valeska Fortes de (Orgs.). **Telas da docência**: professores, professoras e cinema. São Paulo: Autêntica Editora, 2017. p. 119-130.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto II**: os domínios do homem. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto V**: feito e a ser feito. Rio de Janeiro: Lamparina, 1999.

CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do Labirinto IV**: A ascensão da insignificância. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

CASTORIADIS, Cornelius. **Sujeito e verdade no mundo social-histórico**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

DEPOIS A LOUCA SOU EU. Direção: Júlia Rezende; Roteiro: Gustavo Lipsztein; Autora: Tati Bernardi; Intérpretes: Débora Fala-bella; Yara de Novaes.
Brasil, Paris Filmes; Downtown Filmes; Simba Filmes, 2021. **Prime Video** (1h 26min), 2023.

FREUD, Sigmund. **Inibição, Sintoma e Medo**. Porto Alegre: L&PM, 2016.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 137-155.

MORIN, Edgar. **O Cinema ou o Homem Imaginário**. Ensaio de Antropologia Sociológica. São Paulo: É Realizações, 2014.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Formação docente e dispositivo grupal: aprendizagens e significações imaginárias no espaço biográfico. **Educação**, v. 34, n. 02, p. 180-188, 2011.

SOUTO, Marta. Repensando la formación: cuestionamientos y elaboraciones. **Actas pedagógicas de la Universidad de Palermo**, v. 1, n. 1, p. 51-72, 2007.

Capítulo 17

A DEMONIZAÇÃO DE EXU E A IMPORTÂNCIA DA DIVINDADE PARA AS COMUNIDADES TRADICIONAIS AFRICANAS E DE TERREIRO

Sérgio Teixeira da Silva¹

1- INTRODUÇÃO

A diáspora dos africanos para o território brasileiro nos remete a pensar nas experiências religiosas que esses povos trouxeram, ressignificaram e viveram no Brasil, sendo tais experiências negadas pelos colonizadores e missionários cristãos. No período da colonização do Brasil, não houve pelos europeus nenhuma integração com a cultura, muito menos com a religiosidade dos povos africanos. Ao contrário, os colonizadores aliados à Igreja Católica trataram de excluir e rejeitar as divindades e a religiosidade desses povos, relacionando-as ao mal, vertido na figura do diabo.

Na África, segundo Opoku (2010, p. 612), “os missionários manifestavam atitude negativa para com a cultura e a religião africana, pois, desde o início estavam decididos a destruí-las.” Contudo, essa destruição encontraria resistência por parte dos africanos, porque para eles, a concepção do bem e do mal em relação às forças espirituais diverge bastante da concepção dos europeus. Segundo Prandi (2001), o diabo é uma criação exclusivamente cristã. Para os praticantes dos cultos aos Orixás, Voduns e Inquices não existe a figura do diabo. No entendimento dos povos iorubanos, os seres humanos, assim como, cada orixá, é portador de positivities e negatividades.

De acordo com Verger (2002), os deuses do panteão africano são representados por ancestrais que foram divinizados, viveram humanamente junto aos seus em seus reinos, eram reis e rainhas, guerreiros

¹ Graduado em Geografia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG); Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Especialista em Alfabetização e Letramento pela Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ); Especialista em História e Cultura da África Pelo Instituto Brasileiro de Ensino (IBE/BH). Vínculo Profissional: Rede Municipal de Educação de Contagem/MG. E-mail: sergioandre-professor@gmail.com

e guerreiras, foram considerados seres superiores por sua sabedoria e energia, além do que, os ancestrais divinizados, segundo acreditam os seguidores dessas divindades, possuíam certo controle sobre as forças da natureza (raios, trovões, vento, chuva). Em vida, esses seres especiais, detinham o conhecimento sobre a importância das ervas, exerciam atividades relacionadas à caça e ao trabalho com metais. Esses são alguns dos motivos pelos quais o olhar dos africanos sobre suas divindades diferencia bastante das percepções que os missionários europeus atribuíam a elas.

Estudos realizados por Fonseca (2009) indicam que o processo de demonização dessas divindades, sobretudo do orixá Exu remonta ao século XV, época que os colonizadores europeus entram em contato com os povos africanos, em que, através da convivência mesmo que tumultuada e violenta, identificaram culturas, religiões e deuses africanos como inferiores, principalmente pelo modo em que essas divindades eram cultuadas e simbolizadas.

Tendo em vista a inferiorização das divindades africanas, pretende-se por meio deste artigo, compreender o processo de demonização conferido ao orixá Exu na África pelos colonizadores e também no Brasil. Busca-se demonstrar a importância que essa divindade possui para os povos africanos e afro-brasileiros pertencentes às religiões de matrizes africanas.

Para a construção desse texto foram realizadas pesquisas bibliográficas de caráter exploratório-explicativo, no primeiro momento objetivou-se aprofundar os conhecimentos sobre as concepções que africanos possuem sobre o orixá Exu e, no segundo, dialogar com as ideias dos autores a fim de compreender as causas e os efeitos que se apresentaram com a satanização da divindade.

2- A IMPORTÂNCIA DE EXU E SUA SATANIZAÇÃO

De todas as divindades tipicamente africanas, Exu² foi o mais rejeitado, sendo designado pelos europeus como diabo. De acordo com relatos de Prandi (2001), os primeiros europeus que tiveram contato com os povos iorubanos e puderam observar de perto o culto ao orixá Exu outorgaram a essa divindade uma identidade dupla: a do deus

2 Para Santos (2012, p.140-141) “Èsú é um elemento constitutivo, um elemento dinâmico. Èsú é o princípio e, como o àsé que ele representa e transporta, participa de tudo. Princípio dinâmico de expansão de tudo que existe, sem ele, todos os elementos do sistema e seu dever ficariam imobilizados, a vida não se desenvolveria.

fálico greco-romano Príapo e a do diabo dos judeus cristãos. Foram duas as causas da correlação de Exu com o deus greco-romano e com o diabo, “a primeira por causa dos altares, representando materiais e símbolos fálicos do orixá-vodun e a segunda por causa de suas atribuições morais narradas pela mitologia.” (PRANDI, 2001, p. 47).

Relatos deixados por esses observadores cristãos identificam Exu como um deus rejeitado, repugnante, sexualizado e demoníaco, conforme descrito no quadro 1.

Quadro 1 - Descrição do Orixá Exu pelos observadores cristãos em África séculos XVIII e XIX

| OBSERVADOR | ANO | DESCRIÇÃO DO EXU |
|---------------|------|---|
| Pommegorge | 1789 | A um quarto de légua do forte os daomeanos têm um deus Príapo, feito grosseiramente de terra, com seu principal atributo [o falo], que é enorme e exagerado em relação à proporção do resto do corpo. |
| John Duncan | 1847 | As partes baixas [a genitália] da estátua são grandes, desproporcionadas e expostas da maneira mais nojenta. |
| Thomas Bowen | 1857 | Na língua iorubá o diabo é denominado Exu, aquele que foi enviado outra vez, nome que vem de su, jogar fora, e Elegbara, o poderoso, nome devido ao seu grande poder sobre as pessoas. |
| Pierre Bouche | 1884 | Os negros reconhecem em Satã o poder da possessão, pois o denominam comumente Elegbara, isto é, aquele que se apodera de nós. |

| | | |
|--------------|------|--|
| Padre Baudin | 1885 | <p>O chefe de todos os gênios maléficos, o pior deles e o mais temido, é Exu, palavra que significa o rejeitado; também chamado Elegbá ou Elegbara, o forte, ou ainda Ogongo Ogó, o gênio do bastão nodoso. Para se prevenir de sua maldade, os negros colocam em suas casas o ídolo de Olarozê, gênio protetor do lar, que, armado de um bastão ou sabre, lhe protege a entrada. Mas, a fim de se pôr a salvo das crueldades de Elegbá, quando é preciso sair de casa para trabalhar, não se pode jamais esquecer de dar a ele parte de todos os sacrifícios. Quando um negro quer se vingar de um inimigo, ele faz uma copiosa oferta a Elegbá e o presenteia com aguardente ou vinho de palma. Elegbá fica então furioso e, se o inimigo não estiver bem munido de talismãs, correrá grande perigo. É este gênio malvado que, por si mesmo, ou por meio de seus companheiros espíritos, empurra o homem para o mal e, sobretudo, o excita para as paixões vergonhosas. Muitas vezes, vi negros que, punidos por roubo ou outras faltas, se desculpavam dizendo: 'Eshu o ti mi', isto é, 'Foi Exu que me impeliu'. A imagem hedionda desse gênio malfazejo é colocada na frente de todas as casas, em todas as praças e em todos os caminhos. Elegbá é representado sentado, as mãos sobre os joelhos, em completa nudez, sob uma cobertura de folhas de palmeira. O ídolo é de terra, de forma humana, com uma cabeça enorme. Penas de aves representam seus cabelos; dois búzios formam os olhos, outros, os dentes, o que lhe dá uma aparência horrível. Nas grandes circunstâncias, ele é inundado de azeite de dendê e sangue de galinha, o que lhe dá uma aparência mais pavorosa ainda e mais nojenta. Para completar com dignidade a decoração do ignóbil símbolo do Priapo africano, colocam-se junto dele cabos de enxada usados ou grossos porretes nodosos. Os abutres, seus mensageiros, felizmente vêm comer as galinhas, e os cães, as outras vítimas a ele imoladas, sem os quais o ar ficaria infecto</p> |
|--------------|------|--|

Fonte: Elaborado pelo autor baseado em Prandi (2001).

Ao que se percebe pelas descrições, o orixá Exu teve suas características e seus significados completamente revertidos pelos observadores cristãos. Nas descrições feitas pelo Padre Baudin, pode-se identificar a importância que esta divindade possui para os africanos que o reverenciam em suas casas, por respeito, e não por medo de que Exu possa lhes fazer algum mal conforme interpretado pelo religioso. Para os adeptos de Exu, essa divindade não representa a maldade e sim múltiplas possibilidades. Uma dessas possibilidades em que os africanos utilizavam da força de Exu está registrada em uma carta escrita por um ministro de Xangô, onde se pode ler que:

Exu presidia à magia, na grande revolta dos escravos contra o regime de opressão a que estavam submetidos, tornando-se o protetor dos negros, ao mesmo tempo em que dirigia cerimônias contra os brancos para enlouquecê-los, matá-los, arruinar as plantações. É claro que os

brancos se amedrontariam. Alguns deles até mesmo encontraram a morte envenenados por essas plantas conhecidas como “para amansar os senhores”, e identificaram Exu como o diabo dos cristãos, vendo nele o princípio do mal, o elemento demoníaco do universo. (BASTIDE, 2001, p. 162).

As interpretações sobre as múltiplas possibilidades que Exu representa, foram suficientes para que esta divindade fosse percebida como uma força maligna pelos colonizadores. Outro aspecto de Exu que causou repulsa e serviu para delegar a divindade atributo demoníaco refere-se ao falo, visto pelos europeus, principalmente pelos missionários, como sinônimo de luxúria, lascívia, maldade, sexo e pecado, oposto aos sentidos atribuídos pelos africanos ao que indica fertilidade, fecundidade, abundância e vigor. Ao se comparar essa divindade no panteão africano, percebe-se que,

[...] o caráter sensual de Exu é sem dúvida menos pronunciado do que o de Legbá, mas as duas divindades, a Iorubá e a Fon, acabaram por se confundir ainda mesmo na África e, com maior razão, no Brasil, onde o regime servil, reunindo numa mesma propriedade agrícola as etnias mais diversas, permitia maior aproximação de divindades semelhantes. As estatuetas mais antigas de Exu encontradas nos candomblés apresentam caráter fálico muito acentuado. Ora, padres e frades, desde o início da colonização, tiveram de lutar contra a poligamia masculina, contra a sedução das índias nuas ou das Vênus negras, contra a volúpia dos senhores brancos e o erotismo das mulatinhas. Para amedrontá-los, recorreram em seus sermões à ameaça de castigos infernais e, ainda mais do que nos países europeus cujo clima mais temperado não incita a tanta lubricidade, ligaram o amor carnal ao diabo, desejoso de perder o maior número de almas possível por meio do pecado da carne. O membro viril de Exu, tanto quanto seus chifres nos parecem, pois, responsável por sua identificação brasileira com o diabo. (BASTIDE, 2001, p. 163).

Ao que tudo indica, dentre os fatores que mais relegaram Exu ao diabo pelos religiosos católicos no período da colonização, foi sem dúvida a virilidade dessa divindade, conforme é representado nos assentamentos daomeanos.

O símbolo fálico pelo qual se representa Exu foi um dos responsáveis pelos sentidos e significados negativos que se atribuiu à divindade. Para os africanos da etnia Fon, Exu Légba é representado.

[...] por um montículo de terra em forma de homem acororado, ornado com um falo de tamanho respeitável. Esse detalhe deu motivo a observações escandalizadas, ou divertidas, de numerosos viajantes antigos e fizeram-no passar, erradamente, pelo deus da fornicção. Os Légba, guardiões dos templos de Hevioso, vodun do trovão, e de Sapa-ta, vodun equivalente a Sànpònná dos Iorubás, manifestam-se através de légbasi, equivalentes a Olúpòna, durante as cerimônias celebradas para esse vodun. Os légbasi vestem-se com uma saia de ráfia tinturada de roxo e usam a tiracolo inúmeros colares de búzios. Debaxo da sua saia traz, disfarçado, um volumoso falo de madeira que levantam, de vez em quando, com mímicas eróticas. Além disso, têm na mão uma espécie de espanta-moscas, roxo, semelhante a um espanador, no qual está escondido um bastão em forma de falo, que eles agitam, de maneira engraçada, na cara das pessoas presentes, particularmente sob o nariz dos turistas, pois os légbasi não deixam de observar seus sentimentos ambivalentes diante dessas exhibições. (VERGER, 2002, p. 78-79).

Como se vê, o falo além de possuir o significado de afirmação do caráter da divindade, e apresentar outros atributos positivos, ainda se converteu em práticas culturais do povo légbasi. Percebe-se, porém, que a relação de luxúria, prevaricação e obscenidade que os europeus tiveram em relação a ele, não corresponde ao verdadeiro significado da simbologia, uma vez que, seus signos estão diretamente associados à atividade sexual e não podem ser confundidos com perversão, pois,

[...] o falo e todas a suas formas transferidas, tais como seu gorro tradicional com sua longa ponta caída, os vários estilos de penteados, em forma de crista, de longas tranças ou rabos de cavalo caindo pelas costas, seu Ogó ou maço, sua lança, são símbolos de atividade sexual e de reprodução. As numerosas cabacinhas, representação deslocada dos testículos, sublinham ainda mais claramente sua preocupação com a atividade sexual. Este aspecto de Èsú é muito conhecido, provavelmente o aspecto mais comentado, e aquele que mais escandalizou os primeiros missionários e viajantes. (SANTOS, 2012, p. 184).

O que se percebe nitidamente é que a perplexidade dos missionários se converteu em negação, discriminação, perseguição e demonização da divindade. Neste contexto, é interessante destacar ainda outro fato ocorrido na África que contribuiu bastante para a compreensão errônea de Exu. Refere-se à primeira interpretação da bíblia para o iorubá que de acordo com o babalawo Ivanir dos Santos, citado por Luz (2016), aconteceu no ano de 1843, pelo nigeriano Samuel Ajavi Crowter, que se converteu ao cristianismo após conviver longos anos

sob doutrinação cristã nas colônias britânicas. Ivanir explica que para facilitar a compreensão dos africanos sobre os personagens bíblicos o missionário Samuel Ajavi Crowter,

[...] procurou aproximar as divindades cristãs às divindades Iorubás para que houvesse um entendimento comunitário no processo de evangelização nas colônias britânicas. Assim, Exu acabou sendo aproximado à imagem do mal, do pecado, da trapaça, da luxúria e também da sexualidade. (LUZ, 2016, p. 02).

Diante a todos esses fatos, constata-se que, após o contato dos europeus com os africanos, houve ao longo dos anos, principalmente por parte dos missionários cristãos, uma tentativa de inversão do caráter de Exu.

Considera-se que a demonização das divindades representaram estratégias utilizadas pela Igreja Católica para angariar fiéis, controlar a sociedade, além de aliar-se às administrações coloniais para levar o “progresso” aos territórios colonizados e se estabelecerem no poder, tendo em vista que a expansão de outras religiões, principalmente a islâmica, ameaçava sua soberania. Com a imposição dos valores religiosos ocidentais, estigmatizam-se todas as práticas religiosas que não têm a ver com esta civilização. Assim, o processo de demonização das divindades tornou para os africanos um risco à liberdade religiosa, à liberdade de expressão e à liberdade política.

Em consequência da expansão do cristianismo no território africano, bem como, pelo avanço do islamismo, aliado a vários fatores, principalmente ao processo de colonização e de aculturação, pode-se constatar a queda significativa das religiões tradicionais, principalmente nos países da África central e setentrional (norte), o que inclui os povos iorubas que vivem na Nigéria. Neste país, no ano de 2014, apenas 5% da população pertencia às religiões tradicionais.

Preocupados com o aumento das religiões cristãs e islâmicas bem como a possível extinção das religiões tradicionais, os sacerdotes das religiões dos orixás procuram manter vivas as tradições e o culto aos ancestrais. Por isso, de acordo com Luz (2016), o babalawo nigeriano Popoola Olorunimbe Adeoye, realiza atualmente na cidade de Lagos, localizada ao sudoeste da Nigéria, campanhas que têm como objetivo combater a intolerância religiosa e reeducar as pessoas sobre as más interpretações e difamações que foram deliberadas contra Exu que feriram profundamente os componentes da espiritualidade dos

povos que cultuam os orixás.

O babalawo africano defende que é imprescindível que a população respeite as origens e a real simbologia de Exu, para isso, realiza protestos nas ruas e nas escolas no sentido de desconstruir a falsa imagem que se criou ao associar a divindade africana ao diabo cristão.

Diante à tendência de conversão dos africanos ao cristianismo e ao islamismo, os sacerdotes e membros das religiões tradicionais esperam que pelas campanhas realizadas, possam contribuir para o combate à intolerância a Exu e ao panteão de deuses que compõem o culto aos orixás. Os defensores de Exu e das religiosidades tradicionais acreditam que a resistência é a melhor arma para lutar contra as lógicas hegemônicas que desprezam e suplantam a cultura e a religiosidade do povo africano. Mesmo frente a um quadro reduzido de adeptos, eles acreditam que,

[...] as raízes culturais não secam, não morrem, não desaparecem totalmente. Por mais que se tente substituí-las, em determinado momento se manifestam, em algum nicho cultural incrustados no inconsciente. Pois afinal, as crenças enraizadas por longo tempo não são eclipsadas nem totalmente, nem para sempre. Elas reacendem a chama, aqui ou ali, com o passar dos tempos. (SENNA; SOUZA, 2002, p. 30).

Segundo Opoku (2010) na África, as raízes culturais e religiosas não se perderam nem mesmo para aqueles que se converteram ao cristianismo ou islamismo, pois as crenças em suas divindades primordiais não desapareceram definitivamente e nem foram substituídas. Eles “exprimiam sua resistência integrando sincreticamente algumas das crenças tradicionais à sua nova fé.” (OPOKU, 2010, p. 598). Entretanto, ao que tudo indica a sincretização de Exu com o diabo, realizada pelos missionários católicos foi a forma mais grotesca de demonizar a divindade como forte estratégia de aniquilamento das bases culturais da sociedade africana como postulado para implantar o desenvolvimento econômico nas terras expropriadas. Mesmo que apenas cinco por cento da população nigeriana seja adepta das religiões tradicionais, estudos realizados por Luz (2016) indicam que a tentativa de satanizar Exu não foi suficiente para reverter os valores positivos que os admiradores desse deus atribuem a ele. O mesmo não ocorreu no Brasil, conforme veremos a seguir.

No Brasil, a divindade Exu (Elegbara dos Iorubas, Voduns Légba e Eleguá dos Ewe-Fon Daometanos; Aluvaia e Pambu Njila,

Nkisses dos Bantos Congo-Angolanos), foi cultuado pelos africanos escravizados a princípio nos calundus posteriormente nos quilombos e mais tarde nos Terreiros de Candomblés representados pelas nações Jeje, Keto e Angola que aqui se formaram.

No Brasil, os primeiros calundus estavam confinados aos espaços das fazendas. Só podiam ser realizados na escuridão e solidão das matas e roças ou nos próprios espaços contíguos da senzala. Nessas condições, supõe-se que sua organização tenha enfrentado muitas dificuldades, principalmente porque o culto aos deuses africanos estabelece uma série de interdições que devem ser respeitadas. (SILVA, 2005, p.46).

Nos Terreiros de Candomblé o culto a Exu manteve suas características semelhantes às realizadas na África. Entretanto, ao final do século XIX sob influência do Espiritismo Kardecista que foi introduzido no Brasil e posteriormente em meados do século XX com o surgimento da Umbanda Exu foi concebido cada vez mais para o mal fato que corroborou com o racismo religioso fortemente instaurado na sociedade brasileira.

3- CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo compreender o processo de demonização conferido ao orixá Exu na África pelos colonizadores e também no Brasil. As consequências advindas da demonização da divindade Exu são nefastas, sobretudo pelo fato de que o pensamento colonial está fortemente demarcado na sociedade brasileira. No Brasil, a tradição cristã é reconhecida, respeitada e exclusivista, entretanto, os símbolos, ritos, costumes e formas de cultuar o Sagrado que não pertencem ao cristianismo são menosprezados e inferiorizados. É importante ressaltar que o espiritismo, a magia e seus sortilégios eram considerados crimes contra a saúde pública estando inscritos no Código Penal de 1890, promulgado no primeiro ano do regime republicano brasileiro, tendo como punições o pagamento de multas, ajuizamento de processos e prisões.

A discussão sobre o processo de construção da perseguição à magia pode nos permitir pensar a demonização capaz de dar conta da complexidade, do pensamento elitista dos grupos dominantes brasileiros e o endosso para a formação da nação brasileira com base nos valores cristãos (brancos, eurocêtricos e heteronormativos). Tal

prerrogativa pode sustentar a negação da negritude como base do pensamento intelectual brasileiro e a formação da noção de liberdade religiosa, bem como revelar a importância das comunidades tradicionais como espaços de memória e guardiões da tradição africana.

Se por um lado, os adeptos das religiões de matrizes africanas eram perseguidos por serem considerados aderentes do que era denominado “baixo espiritismo”, legitimando assim o pensamento colonial seletivo que subalternizou e subalterniza os seguidores das religiões afro-brasileiras, por outro lado, o pensamento decolonial discute tais condutas e sugere que a temática de perseguições, intolerâncias e negações de identidades, culturas e religiosidades sejam revistas e modificadas no cenário em que se constituíram na sociedade brasileira.

Na busca por enfrentamento às discriminações, ao racismo religioso, às intolerâncias e como forma de destacar os valores civilizatórios afro-brasileiros, lideranças das Comunidades de Terreiro, do Movimento Negro, do Centro Nacional de Africanidade e Resistência Afro-Brasileira (CENARAB), adeptos de Terreiros e as associações de defesa à cultura africana e afro-brasileira têm lutado para desconstruir pensamentos e comportamentos colonizadores.

Ao se organizarem e lutarem pelo direito de culto, de expressão e de respeito ao panteão africano, sobretudo a Exu, os defensores das religiões afro-brasileiras mostram-se sujeitos decoloniais, pois, confrontam os processos de colonização, transgridem e insurgem, demonstrando que estão inseridos numa luta contínua em busca de reconhecimento e justiça.

No processo de descolonização de pensamentos e comportamentos, a escola possui um papel importante, pois, é preciso que os educadores compreendam o estigma criado ao longo dos anos que se refere à satanização, pois ao demonizar as divindades africanas, invisibiliza-se e desumaniza-se também os adeptos das religiões de matrizes africanas que se fazem presentes nas instituições de ensino. Por isso, é necessário e urgente que os currículos das escolas sejam revistos e que a Lei 10.639/03 seja de fato implementada, contribuindo sobremaneira para o processo de conhecimento, reconhecimento e respeito à cultura afro-brasileira e africana em seus espaços.

4- REFERÊNCIAS

BASTIDE, Roger. **O Candomblé da Bahia**. São Paulo; Companhia das letras, 2001.

FONSECA, Ivoneide da Silva. **Desmontando a demonização sobre as religiões afro-brasileiras**. In.: Congresso Internacional da Afirse, João pessoa, V Colóquio Nacional, 2009.

FRANCO, João; FRANCO, José; GOUVÉIA, Bruno. **Interculturalismo**. Trabalho de Conclusão de Curso. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/Divin0s/interculturalismo-36597358>. Acesso em 02 de janeiro de 2023.

LUZ, Nathália da. **Na Nigéria, religiosos fazem campanha para combater o preconceito contra Exu**. 2016. Disponível em: <http://www.pordentrodaafrica.com/cultura/22084>. Acesso em 08 de janeiro 2023.

OPOKU, Kofi Asare. As Religiões na África Durante o Período Colonial. In.:BOAHEN, Albert Adu. **História geral da África**, VII: África sob dominação colonial, 1880-1935 / editado por Albert Adu Boahen. – 2.ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010.

PRANDI, Reginaldo. **Exu, de mensageiro a diabo**. REVISTA USP, São Paulo, n.50, p. 46-63, junho/agosto 2001.

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. **Formação de Professores e religiões de matrizes africanas – um diálogo necessário**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2015

SANTOS, Juana Elbein dos. **Os Nagô e a Morte: Pàde, Àsèsè e o culto Ègun na Bahia**. Petrópolis, Vozes, 2012

SENNA, Ronaldo; SOUZA, Maria José de. **A Remissão de Lúcifer: O resgate e a ressignificação em diferentes contextos afro-brasileiros**. UFES. 2002.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **Candomblé e Umbanda: caminhos da devoção brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2005.

VERGER, Pierre. Orixás: **Deuses Iorubas na África e no Novo Mundo**. 5ª Ed. Salvador, Corrúpio, 2002.

POSFÁCIO

Como será o porvir? Temos algum controle sobre ele, podemos ao menos antecipá-lo, mesmo que seja uma única parte?

Se a ideia da coletânea é discutir perspectivas presentes e futuras em diversas áreas dentro de um recorte temporal de dez anos, eu entendo que esse recorte e essa proposta não é necessariamente um limite, tanto que após a compilação dos textos nos eixos sugeridos eu tive a impressão que o aparato demonstrado é muito maior, muito mais denso e conseqüentemente merece mais estudos.

Penso também que não podemos prever o futuro, mas temos o poder de mitigar e prognosticar efeitos negativos atrelados a ele já vivenciados no presente, o que se torna um trunfo em vista do domínio de adaptação que temos.

Porém a tentação ainda persisti, quer dizer, entender o futuro seria formidável pois anteciparia erros e acertos e a história conseguiria provar com os registros dos fatos.

Estimo, por conta dessas reflexões, que os textos apresentados permitam fervilhar novos e potenciais raciocínios a todos os interessados e que as práticas representem um futuro melhor, com melhores perspectivas, livre de períodos previamente estipulados.

Se o futuro bater em nossa porta nada mais justo que deixarmos ele entrar, mas cientes do presente bem composto, bem trabalhado.

Carlos Batista

Início do outono de 2024

SOBRE O ORGANIZADOR

CARLOS BATISTA



Carlos Batista é paulistano da “gema”, tanto que nasceu no outono de 1978 a menos de 4 km do marco zero da cidade de São Paulo, atualmente é Orientador Pedagógico e Tutor EaD, atuando em polos de ensino a distância na capital e na grande São Paulo desde 2017.

É graduado em Desenho Industrial (1999) onde obteve o seu primeiro projeto, de Iniciação Científica, financiado pela FAPESP. Também possui graduações em Letras-Inglês (2020), Pedagogia (2022) e diversas especializações destacando-se: Redação e Oratória, Literatura Brasileira, Docência do Ensino Superior, Formação em Educação a Distância e MBA em Marketing e Vendas.

Mestre em Educação e Doutorando em Comunicação Carlos é membro do CPA (Comunidade de Professores Autores) e produtor de conteúdos pedagógicos

Atualmente se dedica a duas paixões; à primeira é a conclusão dos seus novos projetos acadêmicos nos próximos anos e à segunda é escrever contos e poesias para lhe acalmar à alma e o físico.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8130346912500730>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5190-6721>

e-mail: contactcarlos40@gmail.com30.

